



**Wyższa Szkoła Zarządzania  
i Administracji w Opolu**

# **Ważne sprawy naszych uczniów**

**pod redakcją naukową  
Doroty Kowalskiej  
Urszuli Strzelczyk-Raduli**

**Opole 2014**

## WAŻNE SPRAWY NASZYCH UCZNIÓW



**WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI  
W OPOLE**

# **WAŻNE SPRAWY NASZYCH UCZNIÓW**

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ  
DOROTY KOWALSKIEJ  
URSZULI STRZELCZYK-RADULI

**OPOLE 2014**

Recenzenci

*prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński*  
*prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski*

Komitet Redakcyjny

*Marian Duczmal (przewodniczący)*  
*Radmila Burkovičová*  
*Wojciech Duczmal*  
*Stanisław Kaczor*  
*Franciszek Antoni Marek*  
*Zenona Maria Nowak*  
*Jurii Shcherbiak*  
*Stawomir Śliwa*

Projekt okładki

*Janina Drozdowska*

Redakcja i korekta

*Violetta Sawicka*

Redakcja techniczna

*Janina Drozdowska*

**ISBN 978-83-62-683-46-8**

**978-83-7511-194-1**

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA  
pod redakcją prof. dr. hab. Mariana Duczmała

---

WYDAWNICTWA

WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja

Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

45-085 Opole

ul. Niedziałkowskiego 18

tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930

fax. 77/4566 494

e-mail: [rektorat@wszia.opole.pl](mailto:rektorat@wszia.opole.pl)

[www.wszia.opole.pl](http://www.wszia.opole.pl)



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.

45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. (77) 4540 123

e-mail: [wydawnictwo@is.opole.pl](mailto:wydawnictwo@is.opole.pl)

Nakład 200 egz. Objętość 10,83 ark. wyd., 10,75 ark. druk.

## SPIS TREŚCI

Wstęp [ <i>DOROTA KOWALSKA, URSZULA STRZELCZYK-RADULI</i> ]	7
-------------------------------------------------------------	---

### ROZDZIAŁ I

ADAM SUCHOŃSKI Holocaust Romów w edukacji szkolnej	13
DOROTA KOWALSKA Współczesne koncepcje edukacji etnicznej dzieci romskich w teorii i w praktyce	21
DANIEL WIŚNIEWSKI Wielokulturowość jako problem w dobie globalizacji	35
URSZULA STRZELCZYK-RADULI, Zwiększanie szans edukacyjnych uczniów romskich poprzez realizację zadań z „Programu na rzecz społeczności romskiej” w PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu	47
MARTA GODLEWSKA-GOSKA Kulturowe uwarunkowania stosunku Romów do edukacji szkolnej dziewcząt	58
SŁAWOMIR ŚLIWA Miejsce profilaktyki społecznej w edukacji międzykulturowej	85

### ROZDZIAŁ II

KRYSZYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA Zaburzenia w zachowaniu ucznia a niepowodzenia w nauce	97
ANETA SIKORSKA Psychoterapia a prawa dziecka w edukacji	116

SŁAWOMIR KANIA	
Nauczanie filozofii w szkole jako profilaktyka niedostosowania społecznego młodzieży	126
SŁAWOMIR KANIA, KINGA MYDLARZ	
Szkolna profilaktyka zaburzeń zachowania po stracie rodzica	139
MARIUSZ DROŹDŹ	
Media - odbiór - edukacja	152

## WSTĘP

Uczniowie różnią się pod wieloma względami. Różni ich wiek, płeć, rodziny, z których pochodzą. Łączy ich szkoła, klasa i grupa rówieśnicza. Wspólni dla wszystkich uczniów są nauczyciele i pracownicy szkoły, dla których sprawy uczniów są zauważalne, ważne i poddawane zmianom. Istotna jest znajomość dzieci, ich problemów, a także podejmowane działania, aby zaspokoić potrzeby wszystkich dzieci. Jest to istota edukacji włączającej, której celem jest poszerzenie dostępu do edukacji, promocja pełnego uczestnictwa w systemie kształcenia wszystkich uczniów narażonych na wykluczenie, a także propagowanie możliwości realizacji przez tych uczniów własnego potencjału<sup>1</sup>. Wymaga to od nauczycieli umiejętności diagnostycznych w zakresie rozpoznawania różnorodnych potrzeb edukacyjnych oraz ich zaspokajania, otwartości na współpracę z rodzicami uczniów oraz umiejętności współpracy w zespole z różnymi specjalistami w szkole i poza nią. Sprostać tak postawionym wymaganiom może tylko dobrze wykształcony pedagog. Podstawę kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak i podnoszenie kwalifikacji czynnych zawodowo nauczycieli stanowi teoretyczna i praktyczna wiedza z edukacji szkolnej. W edukacji włączającej stosuje się różne strategie rozwiązań dydaktycznych i edukacyjnych, które przynoszą korzyści wszystkim uczniom. Należą do nich: zespołowy system działania na rzecz dzieci realizowany zarówno przez samych uczniów, ich rodziców, jak i specjalistów; uczenie oparte na współpracy w odpowiednio dobranych grupach uczniów; stosowanie metod nauczania adekwatnych do możliwości i potrzeb dzieci, a także motywujący system oceniania. Praktyczną realizację pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawia Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach<sup>2</sup>. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi polega na rozpoznawaniu i zaspoka-

---

<sup>1</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers (Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów), Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [<http://www.europeanagency.org/publications/ereports>].

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Na podstawie art. 22 ust.2 pkt 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm).



janiu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego możliwości psychofizycznych wynikających w szczególności: z niepełnosprawności; z niedostosowania społecznego lub z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; ze szczególnych uzdolnień; ze specyficznych trudności w uczeniu się; z zaburzeń komunikacji językowej; z choroby przewlekłej; z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeń edukacyjnych; z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny; ze sposobem spędzania czasu wolnego; z kontaktami środowiskowymi; z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. W świetle współczesnej wiedzy dziecko jest podmiotem wychowania. Zatem podstawową umiejętnością pedagogiczną kadry szkoły jest dziś zrozumienie jego indywidualnych potrzeb oraz znajdowanie właściwych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek edukacji szkolnej.

Niniejsza książka przedstawia wybrane problemy uczniów w szkole. W rozdziale I opisano specyfikę pracy z uczniami z mniejszości romskiej. Poprzedzają je rozważania Adama Suchońskiego zatytułowane *Holocaust Romów w edukacji szkolnej*. Autor artykułu ukazuje tematykę martyrologii Romów, z którą zapoznawani są uczniowie w szkole. W dalszej części tego rozdziału Dorota Kowalska w artykule *Współczesne koncepcje edukacji etnicznej dzieci romskich w teorii i praktyce* przedstawia działania oświatowe skierowane do uczniów romskich w polskiej szkole, m.in. pracę asystentów romskich. Natomiast Daniel Wiśniewski, pisząc na temat: *Wielokulturowość jako problem w dobie globalizacji*, zwraca uwagę na zjawisko globalizacji, którego różne konsekwencje we współczesnym czasie dotyczą społeczeństwa, a dotyczy ono również problemów mniejszości etnicznych. O specyfice pracy w edukacji uczniów romskich pisze Urszula Strzelczyk-Raduli w artykule *Zwiększanie szans edukacyjnych uczniów romskich poprzez realizację zadań z „Programu na rzecz społeczności romskiej” w PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu*, a Marta Godlewska-Goska w opracowaniu *Kulturowe uwarunkowania stosunku Romów do edukacji szkolnej dziewcząt* ukazała, jak bardzo życie dziewcząt, kobiet romskich jest uzależnione od starszyny, decyzji mężczyzny, ich ogromnego wpływu na jakość życia. Rozdział ten kończy artykuł Sławomira Śliwy pt. *Miejsce profilaktyki społecznej w edukacji międzykulturowej*. Wszelkie działania profilaktyczne mają na celu zapobiegnięcie problemom, które mogłyby zaistnieć, dlatego tak znacząca jest rola profilaktyki w edukacji. Wymienione artykuły są rozszerzoną wersją wystąpień wygłoszonych podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Uczeń romski w polskim systemie oświatowym – teoria i praktyka”, która odbyła się 9 listopada 2012 roku w Kędzierzynie-Koźlu. Jej organizatorami byli Prezydent Miasta Kędzierzyna-Koźla oraz Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 im. Powstańców Śląskich w Kędzierzynie-Koźlu. Konferencja odbyła się pod

honorowym patronatem Marszałka Województwa Opolskiego, Kuratora Oświaty w Opolu, Starosty Powiatu Kędzierzyńsko-Kozielskiego, JM Rektora Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Konferencję współorganizowali Starostwo Powiatowe w Kędzierzynie-Koźlu i Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Celem konferencji była wymiana wiedzy i doświadczeń pedagogów, wykładowców, uczniów i studentów na temat funkcjonowania ucznia romskiego w polskim systemie oświatowym oraz przybliżenie dobrych praktyk, które sprzyjają poprawie sytuacji szkolnej uczniów romskich i ich rodziców, np. poprzez realizację zadań z „Programu na rzecz społeczności romskiej” takich jak: promocja wizerunku ucznia i studenta romskiego, podkreślenie ważności edukacji w środowisku romskim oraz poznanie czynników sprzyjających i demotywuujących edukację uczniów romskich. Konferencję zorganizowano ze środków pozyskanych z „Programu na rzecz społeczności romskiej” w 2012 roku.

W Rozdziale II Krystyna Łangowska-Marcinowska w artykule *Zaburzenia w zachowaniu ucznia a niepowodzenia w nauce* przedstawia zależność pomiędzy zachowaniem dziecka w szkole a jego niepowodzeniami. Aneta Sikorska, autorka opracowania *Psychoterapia a prawa dziecka w edukacji*, zwraca uwagę na uzyskanie właściwej terapii, gdy tylko zachodzi taka potrzeba, ponieważ jest to prawem dziecka i jego opiekunów. Sławomir Kania w artykule *Nauczanie filozofii w szkole jako profilaktyka niedostosowania społecznego młodzieży* podkreśla zbawienny wpływ filozofii na postrzeganie świata wartości, na wykształcenie u młodych ludzi właściwej hierarchii w ocenie zjawisk i wzmocnienie postawy moralnej. Ten sam autor wraz z Kingą Mydlarz zajęli się bardzo delikatną tematyką. Ich artykuł *Szkolna profilaktyka zaburzeń zachowania po stracie rodzica* przedstawia możliwe po śmierci rodzica zachowania dzieci i reakcje pedagogów przychodzących im z pomocą. Żyjemy w czasach, które stawiają przed pedagogami wciąż nowe wymagania, dlatego uczą się nowych sposobów rozwiązywania oraz stawania w obliczu wciąż nowych problemów. Mariusz Drożdż w artykule *Media – odbiór – edukacja* rozważa udział mediów w naszym życiu. Musimy sobie zdawać sprawę, że nie jest on bez znaczenia dla kształtowania właściwych wzorców, postaw czy osobowości.

Wszyscy Autorzy artykułów zamieszczonych w niniejszej pozycji mają świadomość, iż nie wyczerpuje ona tematu zawartego w tytule książki. Ważne sprawy naszych uczniów są dalej poddawane diagnozie i w przyszłości staną się przyczynkiem analizy, wymiany doświadczeń i konstruowania różnych form pomocy, terapii oraz profilaktyki.

Z podziękowaniami dla Autorów

Dorota Kowalska

Urszula Strzelczyk-Raduli



# ROZDZIAŁ I



ADAM SUCHOŃSKI\*

## HOLOCAUST ROMÓW W EDUKACJI SZKOLNEJ

Obliczono, że obecnie w Europie żyje około 12 milionów Romów. Chociaż Romowie są obywatelami państw unijnych, to nadal niewiele wiemy o ich przeszłości, zwłaszcza o tragicznych wydarzeniach, które były udziałem tej społeczności w czasie II wojny światowej.

Holocaust to najczęściej używane określenie zbrodni dokonanej przez nazistów głównie (ale nie tylko) na narodzie żydowskim w czasie II wojny światowej. Najczęściej termin „Holocaust” wiąże się jednak z martyrologią ludności żydowskiej, pomijając tragedię Romów, których nazisci również w pierwszej kolejności zamierzali eliminować najpierw z obszaru Niemiec, a potem z terytoriów okupowanych lub z państw satelickich.

Czy i w jakim zakresie złowrogi termin „Holocaust” w materiałach edukacyjnych obejmuje także społeczność romską? Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmiemy na podstawie analizy wybranych zagranicznych podręczników do nauczania historii. Tego typu opracowania, zgodnie ze swoimi założeniami, należą do najliczniejszych książek o tematyce historycznej, służących nie tylko przekazywaniu wiedzy, ale także kształtowaniu właściwych postaw i poglądów. Szeroko rozumiana funkcja wychowawcza książki szkolnej może okazać się wielce pomocna w walce z rozpowszechnionymi negatywnymi stereotypami, co często dotyczy również ludności romskiej. Zachęcając do prześledzenia tytułowej problematyki w łatwiej osiągalnych podręcznikach polskich, przybliżmy treści na ten temat w trudniej dostępnych opracowaniach zagranicznych.

W poszukiwaniu informacji na temat zagłady Romów w czasie II wojny światowej już w początkowej fazie naszej kwerendy natrafiliśmy na trudności w ustaleniu liczby ofiar tej tragedii. Robert Szuchta i Piotr Trojański w książce *Holocaust, zrozumieć dlaczego*, powołując się na pracę Adama Bartosza pt. *Nie bój się Cygana* (Sejny 1994), podają, że w czasie II wojny światowej zginęło 217 400 tys. Romów, czyli 23,3% przedstawicieli tej społeczności w Europie<sup>1</sup>. Tymczasem w wielu podręcznikach zagranicznych

---

\* Prof. zw. dr hab., Wyższa szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

<sup>1</sup> Por.: R. S z u c h t a, P. T r o j a ń s k i, *Holocaust, zrozumieć dlaczego*, Warszawa 2003, s. 246.

czytamy, że ofiarą rasistowskiej polityki nazistów padło pół miliona ludności romskiej<sup>2</sup>. W innych podręcznikach spotykamy zbliżoną do szacunku polskich autorów liczbę 240 tys. Romów zamordowanych w czasie II wojny światowej, co stanowi 34% tej narodowości zamieszkującej kontynent europejski w 1939 roku<sup>3</sup>. Różnice w tych szacunkach wynikają z nie zawsze rejestrowanych przez nazistów transportów romskich trafiających do obozów koncentracyjnych. Nader często Romowie prosto z wagonów kolejowych kierowani byli do komór gazowych; trudno także ustalić liczbę zabitych podczas różnych egzekucji i pogrzebanych w bezimiennych mogiłach. Aktualnie z inicjatywy Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Romów w Polsce prowadzone są poszukiwania miejsc pochówku oraz upamiętnienia ofiar. Nie są to sprawy łatwe, ponieważ czasami w tych miejscach przebiegają dzisiaj trasy komunikacyjne, stoją domy, a nawet wielkie centra handlowe.

Pozostawiając problematykę związaną z próbą określenia rozmiaru Holocaustu Romów, zajmijmy się prześledzeniem informacji na ten temat w zagranicznych podręcznikach do nauczania historii. Zaczniemy (co nie powinno być zaskoczeniem) od niemieckich książek szkolnych.

Kwerenda podręczników niemieckich wykazała, że interesująca nas problematyka znajduje różne odzwierciedlenie na kartach tych opracowań, w przeciwieństwie do tragedii ludności żydowskiej. Holocaust Żydów, niezależnie od czasu wydania podręcznika, wydawnictwa oraz autorów, przedstawiany jest obszernie jak na możliwości książki szkolnej. Najczęściej (i te rozwiązania przeważają) o zagładzie Romów wspomina się tylko jednym zdaniem lub jednym słowem przy wyliczaniu ofiar polityki eksterminacyjnej. Na przykład: „Niemieckie oddziały specjalne, zajmując poszczególne kraje, likwidowały lub osadzały w specjalnych obozach w pierwszej kolejności: komunistów, Romów, Żydów”<sup>4</sup>. Potem następują opisy warunków, jakie panowały w obozach, co skutkowało wielką śmiertelnością. Jeszcze raz podkreślmy, że narracja autorska koncentruje się na tragedii ludności żydowskiej. Od tej reguły są również wyjątki, dlatego warto je odnotować. Eksterminacja ludności romskiej jest dla części autorów podręczników niemieckich okazją do przypomnienia rodowodu oraz zwyczajów tej społeczności<sup>5</sup>. Wielka szkoda, że tego typu informacje występują bardzo rzadko.

---

<sup>2</sup> M.in.: *Histoire, Geographie* 3, V. Zanghelini (ed.), Paris 1998, s. 94; *Histoire, Geographie* 3, M. Costa (ed.), Paris 1999, s. 75; *Geschichte kennen und verstehen*, H.G. Fink, Ch. Fritsche (Hrsg.), München 2003, s. 145; *Zeitreise* 9, Leipzig 2007, s. 154.

<sup>3</sup> M.in.: E. R o g e r, J.P. G a d l e r, *Histoire, Geographie*, Paris 2000, s. 16.

<sup>4</sup> *Zeitlupe* 2, H.J. Pandel (Hrsg.), Braunschweig 2004, s. 94.

<sup>5</sup> *Expedition Geschichte* 3, F. Osburg, D. Klose (Hrsg.), Frankfurt am Main 1999, s. 135.

W podręcznikach opracowanych przez autorów z Niemiec sporadycznie spotykamy wyodrębnione specjalnymi tytułami fragmenty zatytułowane np. *Ludobójstwo Sinty i Romów*<sup>6</sup>. Na uwagę zasługuje w tym tekście przypomnienie, że Romowie od dawna zamieszkiwali terytorium Niemiec i wielu z nich brało czynny udział w działaniach wojennych w czasie I a nawet II wojny światowej, za co również byli wyróżniani i odznaczani. Dalszy ciąg narracji autorskiej ma formę swoistego kalendarium, w którym odnotowano różne etapy dyskryminowania tej społeczności, aż do likwidacji tak zwanego „Zigeunerlagers” w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau. Zdaniem autorów omawianego podręcznika z 6 tys. Romów połowę wywieziono z Auschwitz do innych obozów, a pozostałych zamordowano w pamiętną noc 3 sierpnia 1944 roku. Do ważnych informacji zamieszczonych w tym opracowaniu zaliczymy końcowy fragment sygnalizujący sytuację ocalałych z pożogi wojennej Romów w Niemczech po zakończeniu II wojny światowej<sup>7</sup>. Jest to trafne łączenie przeszłości ze współczesnością.

Poszukując ciekawie napisanych tekstów na interesujący nas temat w niemieckich książkach szkolnych, zwróciliśmy uwagę na fragment zatytułowany *Co wiedzieli Niemcy?* Autorzy, przytaczając prace badaczy tej problematyki, zastanawiają się nad odpowiedzią na tytułowe pytanie. Dodajmy, że pytano nie tylko czy Niemcy w czasie II wojny światowej wiedzieli o eksterminacji Żydów, ale także Romów. Uwagę zwraca zachęta do przedyskutowania tej problematyki także w środowisku uczniowskim i rodzinnym<sup>8</sup>.

Prześledźmy interesujący nas wątek w innych państwach niemieckojęzycznych. W jednym z podręczników austriackich autorzy cytują obszernie fragmenty z książki W. Benza wydanej w Monachium w roku 2001 zatytułowanej *Der Holocaust*, opisującej pseudomedyczne eksperymenty dr. Mengele w obozie Auschwitz-Birkenau. Przedmiotem szczególnego zainteresowania dr. Mengele i jego współpracowników była między innymi ludność romska, a zwłaszcza najmłodsi więźniowie. Trwało to do sierpnia 1944 roku, kiedy przebywający w tej części obozu Romowie zostali zamordowani<sup>9</sup>.

Problematyka związana z eksterminacją ludności romskiej w czasie II wojny światowej znalazła odzwierciedlenie również w austriackich

---

<sup>6</sup> *Geschichte kennen...*, op.cit., s.145.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Forum Geschichte*, C. Tatsch (Hrsg.), Berlin 2004, s. 112.

<sup>9</sup> Por.: E. S c h r ö c k e n f u c h s, G. H u b e r, *Streifzüge durch die Geschichte 7*, Wien 2005, s. 38.



materiałach pomocniczych do nauczania historii. Ich autorzy wyraźnie zaznaczają, że według nazistów szczególnie dwie społeczności powinny w pierwszej kolejności ulec całkowitej likwidacji – byli to Żydzi i Romowie<sup>10</sup>.

Natomiast w podręcznikach niemieckojęzycznych kantonów w Szwajcarii los ludności romskiej w czasie II wojny światowej część autorów kwituje tylko jednozdaniową informacją<sup>11</sup>. W innych opracowaniach z tego kraju brakuje nawet takiej wzmianki w obszernym rozdziale poświęconym społeczności żydowskiej<sup>12</sup>.

Interesujące informacje na temat Holocaustu Romów znajdziemy we francuskich podręcznikach do nauczania historii. Posłużmy się przykładami. Francuskie książki szkolne znane są z eksponowania bogatego materiału źródłowego o różnym charakterze. W przypadku problematyki związanej z Holocaustem są to najczęściej relacje pamiętnikarskie osób, którym udało się ocalić życie. W przypadku ludności romskiej takie relacje należą do rzadkości. Ale tragedia Romów poruszyła także przedstawicieli innych narodów. Jednym z wielu przykładów jest Marcel Wainstein deportowany z Francji do Auschwitz w wieku 20 lat. Autorzy jednego z podręczników francuskich przytaczają obszernie fragmenty jego relacji o sytuacji w obozie romskim. Naszą uwagę zwrócił opis likwidacji tego obozu, a zwłaszcza ta część relacji, która pokazuje, z jaką godnością Romowie szli na śmierć. Przytoczmy ten fragment:

„Położenie Romów w Auschwitz było wyjątkowe. Jako jedyni pozostawali z rodzinami w osobnym obozie w Birkenau. Mężczyźni nie mieli przydziału do pracy. Kobiety rodziły i opiekowały się dziećmi. Noworodki tatuowano numerem, zwykle na udzie, bo przedramiona ich były nazbyt chude. Rodziny rozlokowane były przy wyjściu ze stajen, przeważnie bez dostępu do wody. Wielu z nich umierało na skutek epidemii. Aż do nadejścia rozkazu. Którejś nocy rozległy się krzyki. Niemcy ustawili Romów w kolumnie. Słychać było, jak maszerując w stronę komory gazowej, grają na banjo i na mandolinie”<sup>13</sup>.

Czasami tragedia ludności romskiej znajduje swoje odzwierciedlenie już w sformułowaniach tytułowych, zwłaszcza przy prezentacji materiałów źródłowych. Na przykład w jednym z podręczników francuskich określa się niemiecki obóz koncentracyjny Auschwitz-Birkenau jako miejsce zagłady Żydów i Romów. W tym samym opracowaniu na planie wspomnianego obozu zaznaczono miejsca, gdzie przebywała ludność

<sup>10</sup> Por.: *Die Wahrnehmung von Auschwitz*, W. Adelmair u.a. (Hrsg.), Wien 1995, s. 3.

<sup>11</sup> H. Meyer, P. Schnebeli, *Dur Geschichte zur Gegenwart*, Zürich 2002, s. 177.

<sup>12</sup> P. Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen*, Zürich 1993, s. 76–85.

<sup>13</sup> *Histoire, Geographie* 3, R. Knafau et.a. (eds.), Paris 1999, s. 95.

romska<sup>14</sup>. W innej francuskiej książce szkolnej znajdziemy również rozdział zatytułowany *Eksterminacja Żydów i Cyganów*. Autor tego opracowania, co warto podkreślić, stara się, głównie poprzez dane statystyczne, pokazać rozmiary zagłady Żydów i Romów w okupowanych lub satelickich krajach ówczesnej Europy<sup>15</sup>.

Wyodrębnione specjalnymi tytułami fragmenty podręcznika poświęcone eksterminacji Żydów i Cyganów znajdziemy także w innych francuskich książkach szkolnych<sup>16</sup>. Jest rzeczą charakterystyczną i w pełni zrozumiałą, że autorzy tych opracowań położyli szczególny akcent na sytuację Romów zamieszkujących Francję w czasie II wojny światowej.

Przedstawione przykłady można uznać za dominujące we francuskim piśmarstwie podręcznikowym. Są jeszcze książki szkolne, których autorzy informacje na temat Holocaustu Romów ograniczają tylko do przypomnienia sposobu identyfikowania tej społeczności w obozach zagłady<sup>17</sup> lub całkowicie pomijają tę problematykę, co z pewnym zaskoczeniem odnotowaliśmy, analizując podręczniki francusko-niemieckie<sup>18</sup>.

W poszukiwaniu książek szkolnych, których autorzy przypominają tragiczne losy społeczności romskiej, zwróciliśmy uwagę na Słowację. W podręcznikach słowackich, w obszernych rozdziałach zatytułowanych *Tragedia słowackich Żydów*, znajdziemy również informacje o sytuacji ludności romskiej w tym kraju w czasie II wojny światowej. To nadal rzadki w piśmarstwie podręcznikowym przypadek wyodrębnienia tej problematyki z narracji autorskiej<sup>19</sup>. Autorzy interesującego nas opracowania przedstawiają kolejne etapy w rozłożonym w czasie ze względu na specyfikę Słowacji procesie eksterminacji Romów. I tak w roku 1941 wydano zakaz tradycyjnego przemieszczania się taborów romskich. Po dokładnej ewidencji nie wolno było zmieniać miejsca pobytu. Pozbawiono również Romów praw obywatelskich. Nader często byli oni wykorzystywani do bardzo ciężkich fizycznych prac bez żadnego wynagrodzenia. Był to więc etap eksterminacji przez ciężką pracę i brak środków do życia. Masowa wywózka Romów do obozów miała miejsce w Słowacji w roku 1944, po zajęciu tego kraju przez wojska niemieckie.

<sup>14</sup> *Histoire, Geographie* 3, V. Zanghelini (ed.), Paris 2002, s. 94.

<sup>15</sup> M.H. B a y l a c, *Histoire*, Paris 2003, s. 202.

<sup>16</sup> M.in.: *Histoire, Geographie, Education Civique*, M. Costa et.a. (eds.), Paris 2004, s. 84.

<sup>17</sup> *Histoire Terminales*, J.M. Lambin (ed.), Paris 1998, s. 52.

<sup>18</sup> Por.: *Histoire / Geschichte, Europa und die Welt zeit 1945*, P. Geiss u.a. (Hrsg.), Stuttgart-Leipzig 2010, s. 15.

<sup>19</sup> M.in.: A. B a r t l o v a, R. L e t z, *Dejepis* 3, Bratislava 2005, s. 92.

W cytowanym już opracowaniu zamieszczono także dane odnoszące się do struktury narodowościowej Słowacji w roku 1940. Z przedstawionej tabeli wynika, że Słowację w tym czasie zamieszkiwało 38 333 Romów<sup>20</sup>.

Na uwagę w charakteryzowanym podręczniku zasługują również zadania – ćwiczenia. Jedno z nich zachęca młodzież, aby w miejscu swojego zamieszkania poszukiwała śladów upamiętniających tragedię ludności żydowskiej i romskiej w czasie II wojny światowej<sup>21</sup>.

Stosunkowo obszernie informacje na interesujący nas temat znajdziemy w książkach szkolnych Słowenii. W jednym z tych opracowań przedstawiono szczegółowy opis sposobu traktowania Romów w obozie Auschwitz-Birkenau. Między innymi czytelnik dowie się o różnych pseudonaukowych eksperymentach medycznych, dokonywanych zwłaszcza na dzieciach romskich<sup>22</sup>.

Odnotowując z satysfakcją te przykłady, warto podkreślić, że są to raczej rozwiązania wyjątkowe. Przeważają, i to w sposób bardzo wyraźny, opracowania sygnalizujące Holocaust Romów jednozdaniową informacją. Takie podsumowanie nasuwa się z analizy podręczników do nauczania historii między innymi w takich krajach jak: Czechy, Chorwacja, Hiszpania, Belgia, Stany Zjednoczone<sup>23</sup>.

Dokonując kwerendy zagranicznych podręczników zakładaliśmy, że obszerniejsze informacje na temat Holocaustu Romów pomieszczone będą w wydawnictwach krajów znanych z dużej liczby przedstawicieli tej społeczności. Jednym z przykładów może być Rumunia. Tymczasem w książkach szkolnych z tego kraju w rozdziale zatytułowanym *Holocaust* przeczytamy tylko jednozdaniową informację na interesujący nas temat<sup>24</sup>.

Niezależnie od stopnia uszczegółowienia informacji na temat losu ludności romskiej w Europie w czasie II wojny światowej przedmiotem naszego zainteresowania był również sposób eksponowania tej problematyki. Z cytowanych dotąd opracowań uwagę zwraca podręcznik kanadyjski. Już w tytule rozdziału postawiono pytanie: *Co to jest Holocaust?* O ile tak sformułowany problem nie należy do rzadkości, o tyle zaskakiwać może w porównaniu do innych książek szkolnych sposób rozumienia tego pojęcia. Zdaniem autorów „Holocaust” oznacza „horror – ludobójstwo”,

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>22</sup> B. Nešović, J. Prunk, *20. Stoletje*, Ljubljana 1994, s. 92.

<sup>23</sup> M.in.: F. Čapka, *Dějepis*, Praha 2010, s. 71; S. Koren, *Povijest 8*, Zagreb 2003, s. 144; M.G. Gejo, *Historia*, Barcelona 2001, s. 151; C. Backx, et.a., *Memo*, Malmberg 2004, s. 223; A. Esler, *A World History*, New Jersey, 2000, s. 614; G. Newman, a.a., *Canada a Nation Unfolding*, Toronto 2000, s. 241.

<sup>24</sup> M.in.: E. Pentru, *Istorie*, Bucuresti 2000, s. 102.

jakiego dopuszczali się naziści inspirowani nienawiścią rasową w stosunku do Żydów, Romów i Polaków. Oznacza to, że termin „Holocaust” nie jest utożsamiany wyłącznie z eksterminacją Żydów, chociaż ta społeczność poniosła największe ofiary. Przywoływany podręcznik prezentuje również udaną w naszej ocenie próbę aktualizacji tytułowej tematyki. W podsumowaniu autorzy stwierdzają, że Holocaust utożsamiany trafnie z ludobójstwem nie stał się wystarczającym ostrzeżeniem dla różnych społeczności po zakończeniu II wojny światowej. Świadczą o tym wydarzenia, jakie miały miejsce w Kambodży, Ugandzie, Rwandzie, Bośni oraz Kosowie<sup>25</sup>.

Sumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że, oprócz nielicznych wyjątków, termin „Holocaust” autorzy zagranicznych podręczników utożsamiają z eksterminacją ludności żydowskiej. Tylko sporadycznie, najczęściej krótką, jednozdaniową informacją, przypomina się o podobnej tragedii ludności romskiej. W pełni zdajemy sobie sprawę z różnic w liczbie ofiar nazistowskiej polityki eksterminacyjnej w odniesieniu do obu społeczności, ale warto pamiętać, że te różnice wynikały także z liczebności obu populacji w Europie przed wybuchem II wojny światowej.

Warto wreszcie zwrócić uwagę na wnioski, jakie z analizy zagranicznych podręczników wynikają również dla polskiego czytelnika. Wybiórcza penetracja polskich książek do nauczania historii wykazała, że także w naszym kraju mamy sytuację podobną. Również autorzy polskich podręczników utożsamiają Holocaust głównie z eksterminacją ludności żydowskiej.

W czasie spotkania w Krakowie, w październiku 2000 roku, ministrowie edukacji z krajów należących do Rady Europy uznali, że we wszystkich szkołach na naszym kontynencie należy wprowadzić dzień pamięci o Holocauście i przeciwdziałaniu zbrodniom przeciwko ludzkości. Deklarację w tej sprawie zaproponował Walter Schwimmer – sekretarz generalny Rady Europy. Ministrowie byli zgodni, że uczniom szkół europejskich należy przypominać o tragicznej historii narodu żydowskiego. Popierając w pełni ten apel i licząc na jego szeroki odzew nie tylko w środowisku szkolnym, wierzymy, że pojęcie „Holocaust” będzie rozumiane szerzej i obejmie również społeczność romską. Taką potrzebę dostrzegli także autorzy adresowanego głównie do nauczycieli historii w Polsce opracowania, zamieszczając w nim obszerny fragment zatytułowany *Zagłada Cyganów*<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> G. N e w m a n, a.a., *Canada a Nation...*, op.cit.

<sup>26</sup> Por.: R. S z u c h t a, P. T r o j a ń s k i, *Holocaust...*, op.cit., s. 241–247.

W upamiętnieniu ofiar hitlerowskiego ludobójstwa ważną rolę odgrywały i odgrywają państwa, których obywatele byli poddawani polityce eksterminacyjnej. Romowie nie posiadają swojego państwa – dlatego pamięć o ofiarach, jakie poniosła ta społeczność w czasie II wojny światowej jest także naszym obowiązkiem.

## LITERATURA

- B a c k x C., et.a., *Memo*, Malmberg 2004.  
 B a r t l o v a A., L e t z R., *Dejepis* 3, Bratislava 2005.  
 B a y l a c M.H., *Histoire*, Paris 2003.  
 Č a p k a F., *Dějepis*, Praha 2010.  
*Die Wahrnehmung von Auschwitz*, W. Adelman u.a. (Hrsg.), Wien 1995.  
 E s l e r A., *A World History*, New Jersey, 2000.  
*Expedition Geschichte* 3, F. Osburg, D. Klose (Hrsg.), Frankfurt am Main 1999.  
*Forum Geschichte*, C. Tatsch (Hrsg.), Berlin 2004.  
 G e j o M.G., *Historia*, Barcelona 2001.  
*Geschichte kennen und verstehen*, H.G. Fink, Ch. Fritsche (Hrsg.), München 2003.  
*Histoire, Geographie* 3, M. Costa (ed.), Paris 1999.  
*Histoire, Geographie* 3, R. Knafau et.a. (eds.), Paris 1999.  
*Histoire, Geographie* 3, V. Zanghelini (ed.), Paris 2002.  
*Histoire, Geographie* 3, V. Zanghelini (ed.), Paris 1998.  
*Histoire, Geographie, Education Civique*, M. Costa et.a. (eds.), Paris 2004.  
*Histoire / Geschichte, Europa und die Welt zeit 1945*, P. Geiss u.a. (Hrsg.), Stuttgart–Leipzig 2010.  
*Histoire Terminales*, J.M. Lambin (ed.), Paris 1998.  
 K o r e n S., *Povijest* 8, Zagreb 2003.  
 M e y e r H., S c h n e b e l i P., *Dur Geschichte zur Gegenwart*, Zürich 2002.  
 N e š o v i ć B., P r u n k J., *20. Stoletje*, Ljubljana 1994.  
 N e w m a n G., a.a., *Canada a Nation Unfolding*, Toronto 2000.  
 P e n t r u E., *Istorie*, Bucuresti 2000.  
 R o g e r E., G a d l e r J.P., *Histoire, Geographie*, Paris 2000.  
 S c h r ö c k e n f u c h s E., H u b e r G., *Streifzüge durch die Geschichte* 7, Wien 2005.  
 S z u c h t a R., T r o j a Ń s k i P., *Holocaust, zrozumieć dlaczego*, Warszawa 2003.  
*Zeitlupe* 2, H.J. Pandel (Hrsg.), Braunschweig 2004.  
*Zeitreise* 9, Leipzig 2007.  
 Z i e g l e r P., *Zeiten, Menschen, Kulturen*, Zürich 1993.

DOROTA KOWALSKA\*

## WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE EDUKACJI ETNICZNEJ DZIECI ROMSKICH W TEORII I PRAKTYCE

Dwudzieste pierwsze stulecie jest określane jako wiek wielokulturowości – wiek styku, dialogu i ścierania się różnych kultur, ich wzajemnych relacji, a co za tym idzie – konieczności współistnienia społeczeństw danego kraju<sup>1</sup>. Historia wielokulturowości przeszła, podobną do rozwoju cywilizacji, swoistą ewolucję wraz z postępującymi po sobie zmianami społecznymi.

Idea wielokulturowości narodziła się stosunkowo późno, bo w latach osiemdziesiątych XX wieku. W 1915 roku pojawiło się pojęcie „pluralizm kulturowy”, autorstwa amerykańskiego filozofa Horacego Kallena<sup>2</sup>.

Ostatnie dwie dekady XX i początek XXI wieku przyniosły ewolucję modelu edukacji wielokulturowej i nowe spojrzenie na kwestie edukacyjne w warunkach zróżnicowania kulturowego. Podjęto zatem próby zastąpienia dotychczasowego modelu edukacji nowym, opartym na odmiennym podejściu aksjologicznym i społecznym, uwzględniającym potrzeby i oczekiwania edukacyjne dzieci romskich.

Edukacja jest wartością autonomiczną i pragmatyczną, a przede wszystkim zasadniczym narzędziem przystosowania jednostki do życia w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Współcześnie bywa traktowana jako inwestycja społeczna, kulturalna. Powinna rozwijać postawy otwarte i humanistyczne, a także przygotowywać do wejścia w dorosłe życie w trudnych i zmieniających się czasach<sup>3</sup>.

Edukacja dzieci romskich, podobnie jak inne koncepcje edukacji, powinna być projektem oddziaływań wychowawczych, opartych na refleksji pedagogicznej, skierowanych do środowiska w skali mikro – jednostka,

---

\* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wydział Pedagogiczny.

<sup>1</sup> M. K o z i e ń, *Wielokulturowość – modele i praktyka społeczna*, [w:] *Materiały z konferencji „Wielokulturowość a migracje”*, Ministerstwo Polityki Społecznej, Stowarzyszenie na rzecz Integracji i Ochrony Cudzoziemców, red. M. Kozień, Warszawa 2005, s. 40.

<sup>2</sup> A. S z a c h a j, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości politycznej poprawności*, Kraków 2004, s. 21.

<sup>3</sup> Ł. K w a d r a n s, *Międzykulturowość a edukacja Romów*, [w:] *Społeczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, red. J. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2011, s. 115.



rodzina, jak i makro – grupa etniczna, społeczeństwo, naród. Powinna być realizowana przez instytucje powszechnej oświaty oraz inne indywidualne inicjatywy. Za podstawę powinien służyć zawsze zbiór celów związanych z potrzebami i perspektywami rozwoju danego społeczeństwa. Specyfice konkretnego środowiska odpowiadają koncepcje oparte na treściach i metodyce edukacyjnej, za pomocą których można realizować cele kształcenia i wychowania.

Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja stanowi ogół czynników wpływających na jednostki i grupy, sprzyjających ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w jak największym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz globalnej. Edukacja to ogół czynności ukierunkowanych na prowadzenie drugiego człowieka oraz wspieranie jego własnej aktywności w osiąganiu celów. Jest ona także zbiorem wpływów i funkcji ustanawiających oraz regulujących osobowość człowieka, jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata<sup>4</sup>.

Pojęcie „edukacja” w szerszym znaczeniu obejmuje wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio<sup>5</sup>.

W dobie globalizacji edukacja nie mogła zostać obojętna na kwestie wielokulturowości i odmierności. Zróżnicowanie kulturowe, a także budzenie się świadomości i tożsamości grupowej mniejszości narodowych i etnicznych zmusza do poszukiwania nowych wyzwań oraz innowacyjności w procesie edukacji dzieci i młodzieży.

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Zdaniem Romana Lepperta koncepcja to „[...] pewien projekt, z założenia nieskończony, będący przedmiotem sporów, refleksji, poddawany modyfikacjom pod wpływem pojawiających się nowych argumentów”<sup>6</sup>.

W definicjach badaczy, ze względu na różne punkty odniesienia, edukacja międzykulturowa uznawana jest jako:

- tworzenie społeczeństwa wielokulturowego;
- proces oświatowo-wychowawczy;

<sup>4</sup>Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14.

<sup>5</sup>Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. 1, s. 12.

<sup>6</sup>R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 15.

- kształtowanie postaw wobec innych, indywidualne wzbogacanie samego siebie czy empatyczne rozwijanie tolerancji<sup>7</sup>.

Koncepcja edukacji międzykulturowej wymaga odmiennego spojrzenia na system oświaty jako całość, na jego zasadnicze elementy tworzące tę całość, tj.: programy, strukturę, podręczniki, środki dydaktyczne, środowisko pracy nauczycieli oraz ich kształcenie i doskonalenie<sup>8</sup>. Zawiera się ona w idei integracji. To koncepcja edukacji odmienna od tradycyjnej. Według Tadeusza Lewowickiego „[...] edukacja międzykulturowa ma szansę stać się ideologią i praktyką oświatową, która odwołuje się do wspólnotowych i uniwersalnych wartości, a przy tym jest wyobrażalna w poczynaniach dydaktycznych i wychowawczych”<sup>9</sup>. Taki model edukacji sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur oraz tworzących je podmiotów.

Edukacja międzykulturowa jest procesem oświatowo-wychowawczym, którego celem jest kształtowanie odmienności kulturowych. Jej idea zawiera w paradygmacie współlistnienie, osiąganę w wyniku dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji działających w niej podmiotów.

Mimo że edukacja międzykulturowa dotyczy całej zbiorowości i procesowi temu podlegają w danym środowisku jednostki w różnym wieku, uczestniczące w edukacji zarówno formalnej (obowiązkowa, szkolnictwo powszechne), ustawicznej, jak i nieformalnej (fakultatywna, odbywa się w ramach ośrodków, organizacji i ruchów wychowania pozaszkolnego; wykorzystuje alternatywne programy), to zorientowana jest przede wszystkim na system stosunków panujących wśród dzieci i młodzieży<sup>10</sup>.

Można za Markiem Taylorem wyróżnić dwa podstawowe cele edukacji międzykulturowej dzieci i młodzieży:

1. Pomoc w rozwijaniu zdolności i rozpoznawaniu nierówności, niesprawiedliwości i rasizmu, stereotypów i uprzedzeń.
2. Dostarczanie wiedzy i umiejętności pomocnych w rozwiązywaniu problemów związanych z wymienionymi zjawiskami, a także urucha-

<sup>7</sup> Zob.: I. I d z i k, *Czy istnieje potrzeba edukacji międzykulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2004, z. 24/25, s. 171.

<sup>8</sup> Z. J a s i ń s k i, *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej*, [w:] *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006, s. 79.

<sup>9</sup> T. L e w o w i c k i, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja wobec świata globalnego*, red. T. Lewowicki i in., Warszawa 2002, s. 32.

<sup>10</sup> J. N i k i t o r o w i c z, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 126.



mianie w społeczeństwie odpowiednich mechanizmów do ich neutralizacji<sup>11</sup>.

Mirosław S. Szymański za podstawowe cele edukacji międzykulturowej, właściwe społeczeństwu demokratycznemu, uważa:

- otwartość wobec świata;
- porozumiewanie się w skali światowej między ludźmi różnych ras, języków, religii, pochodzenia, tradycji, stylów życia;
- zaangażowanie na rzecz pokoju, braterstwa, solidarności we własnym kraju, jak i na całym świecie;
- opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wojen, wyzysku, ucisku i głodu;
- rozbudzenie świadomości ekologicznej;
- pozbywanie się poczucia wyższości kulturowej;
- dialog i negocjacje, wymianę wartości, znoszenie barier, poszanowanie odmiennych sposobów życia, tolerancję, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów etnicznych, przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości<sup>12</sup>.

## EDUKACJA WIELOKULTUROWA

To w latach sześćdziesiątych XX wieku zaczęto mówić o edukacji wielokulturowej. Pojęcie to odnosi się głównie do pedagogiki amerykańskiej. Chodziło zarówno o nagłośnienie kwestii rasowej desegregacji szkolnictwa, jak i o próbę podjęcia inicjatywy właściwego przygotowania nauczycieli i pedagogów, opracowania programów nauczania zawierających w sobie treści wielokulturowe czy znalezienia pieniędzy na sfinansowanie edukacji dwujęzycznej dla dzieci pochodzących z rodzin mniejszości etnicznych<sup>13</sup>.

Tego typu założenia stworzyły warunki do rozwoju edukacji i prowadzenia dialogu na temat wielokulturowości wśród społeczeństwa, jak i pracowników szkoły, umożliwiły odpowiednie przygotowanie i pozna-

---

<sup>11</sup> M. T a y l o r, „Każdy inny – wszyscy równi” – rzecz o edukacji międzykulturowej, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 122.

<sup>12</sup> M.S. S z y m a ń s k i, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 138.

<sup>13</sup> *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, t. 1, s. 418.

nie problemów grup mniejszościowych, dając szanse lepszemu rozwojowi i ukształtowania całkowicie tolerancyjnego społeczeństwa pluralistycznego<sup>14</sup>. Aby to osiągnąć, założono cztery główne cele:

- 1) kształcenie do wartości, które wspierają kulturową różnorodność i indywidualną niepowtarzalność;
- 2) wspieranie jakościowego rozwoju istniejących kultur etnicznych oraz włączenie ich w główny nurt amerykańskiego życia społeczno-gospodarczego i politycznego;
- 3) wspieranie badań nad alternatywnymi i pojawiającymi się stylami życia;
- 4) wspieranie wielokulturowości, wielojęzyczności i wielodialektyczności.

Założenia edukacji międzykulturowej prowokują pytania: kim jesteśmy? jak żyjemy razem? jak współdziałamy ze sobą? Te pytania, a szczególnie odpowiedzi stanowią drogowskaz, kierunek rozwoju edukacji, by dzieci i młodzież potrafili odnaleźć się w nowej rzeczywistości mieszaną się kultur i narodowości.

Do polskiej szkoły coraz częściej uczęszczają dzieci i młodzież innych narodowości niż polska. Uczniowie i dzieci na spotkanie z odmiennością drugiego dziecka muszą być przygotowane, dlatego nie bez znaczenia jest odpowiednie doksztalcenie nauczycieli i wyrobienie właściwej postawy uczniów, co pozwoli na głębsze poznanie i zrozumienie otaczającej je rzeczywistości.

Pewnym pomysłem na rozwiązanie problemów edukacyjnych dzieci romskich była inicjatywa stworzenia klas etnicznych. W myśl przyjętych założeń klasy te miały się składać tylko z dzieci romskich i funkcjonować przez pierwsze trzy lata nauczania początkowego. Później dzieci romskie miały się uczyć w oddziałach zintegrowanych z dziećmi polskimi. Specjalny program nauczania dla tych klas został opracowany i zatwierdzony przez MEN 8 lipca 1992 r. Zawiera on charakterystykę środowiska rodzin romskich.

Ewa Nowicka skrytykowała program nauczania Romów, ponieważ zawiera on dążenia do całkowitej integracji kulturowej Romów ze zbiorowością większościową, ale nie podejmuje zagadnienia kultury romskiej w sposób wyraźny. W Polsce powstało kilkadziesiąt takich klas, w których prowadzono zajęcia zgodnie z koncepcją tego programu – dzięki nauczycielom znającym dobrze Romów, ich kulturę, zwyczaje; czasami nauczycielami są wykształceni Cyganie<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 419.

<sup>15</sup> E. Nowicka, *Różnorodność kulturowa jako wartość*, „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 1.

Ryszard Pachociński proponował natomiast, aby rozpocząć strategię oświatową od segregacji (mając na myśli szkolnictwo mniejszościowe, w którym zdobywa się także kompetencje w języku większości), ponieważ, zanim przejdzie się do etapu integracji z dominującą większością, otacza się wtedy opieką mniejszość. W ten sposób widział możliwość wyrównania szans edukacyjnych, pozwalającą na poznanie kultury, środowiska i języka kraju zamieszkania.

Przed społecznościami większości, a raczej ich rządami, staje zatem wyzwanie wybrania odpowiedniego modelu edukacji, która byłaby skierowana do uczniów romskich<sup>16</sup>.

Na szczególną uwagę zasługują takie działania państwa, jak realizacja od 2001 roku „Pilotażowego programu na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim”; od 2003 roku jako kontynuacja pod nazwą „Rządowy program na rzecz edukacji romskiej”, szczególnie w obszarach: edukacja (zatrudnianie asystentów romskich, dokształcanie nauczycieli wspomagających, dofinansowanie nauki dzieci – podręczniki, dożywianie dzieci, wprowadzenie zajęć wyrównawczych itd.); przeciwdziałanie bezrobociu; opieka zdrowotna; przeciwdziałanie przestępstwom popełnianym na tle etnicznym.

Program romski stworzył przed Romami możliwość współuczestnictwa w decydowaniu o rozwiązywaniu własnych problemów, stał się platformą partnerskiej współpracy między Romami a nie-Romami. Stopień wykorzystania tej możliwości jest oczywiście zróżnicowany i zależy od wielu czynników, których w tym miejscu nie sposób wyczerpująco omówić. Można jednak przypuszczać, że dzięki swej długofalowości (program zaprojektowano na 10 lat: 2004–2013, z możliwością jego przedłużenia) stał się podstawą do wprowadzenia korekt pozwalających zmienić status społeczny tej grupy. Czyniąc z edukacji priorytet, można będzie wykreować grupę inteligencji romskiej jako rzeczywistych liderów i warstwy kulturotwórczej, która przeformułuje romski system wartości w sposób umożliwiający rozwój tej grupy bez utraty jej swoistości kulturowej. Program obnażył także deficyty państwa wobec tak odmiennej kulturowo grupy. Przede wszystkim boleśnie jasne okazało się nieprzygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku odmiennym kulturowo. Jakkolwiek w dobie poprawności politycznej oraz pewnej mody na etniczność i wzrastającej świadomości potrzeby wielokulturowej edukacji zaskakująco może brzmieć twierdzenie o nieprzygotowaniu nauczycieli do pracy w środowisku romskim, jednak sądzić można, że kultura cygańska nie należy do kultur „modnych”. Tolerancja wobec cygańskiej odmienności kulturowej

---

<sup>16</sup>R. Pachociński, *Oświata wobec mniejszości narodowych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2001, s. 41–46.

najczęściej ogranicza się do pewnej estetycznej fascynacji, skupionej wokół muzyki. Ponadto zauważyć trzeba, że istotą edukacji wielokulturowej jest otwarcie na dialogiczność kultur. W przypadku Romów owa dialogiczność jest kulturowo ograniczona. Brak zestandaryzowanego języka, brak tekstów kultury, także inteligencji romskiej oraz niski poziom wykształcenia tej populacji, skutkujący powierzchowną samowiedzą, powodują, że trudno jest znaleźć po stronie romskiej partnerów gotowych do rzeczywistego i pogłębionego dialogu. Zatem, jak już wspomniano, stymy u początku procesu emancypacji Romów w Polsce. Wzory kultury nie ułatwiają Romom kontaktu z otaczającą ich rzeczywistością. Nieodzowne zmiany, bez których społeczność ta ostatecznie pogłębi swą i tak dużą marginalizację społeczną i postępującą atrofię kulturową, wymagają czasu i konsekwentnego wspomagania procesu kreowania inteligencji romskiej<sup>17</sup>.

### ASYSTENT EDUKACJI ROMSKIEJ

Na początku 2000 roku pracownicy powołanego w strukturach MSWiA Wydziału Mniejszości Narodowych, zasiadając do konstruowania „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”, wiedzieli o pewnym eksperymencie edukacyjnym realizowanym w Czechach i na Słowacji. Polegał on na wprowadzeniu do szkół osób pochodzenia romskiego, towarzyszących nauczycielom i uczniom podczas zajęć w charakterze asystentów – osób, które stawały się swego rodzaju tłumaczami dla obu stron.

Asystentami zostały osoby z wyższym wykształceniem, w tym także pedagogicznym – razem z nauczycielem prowadziły zajęcia, w jakiejś mierze także w języku romskim. Ze względu na powodzenie tego eksperymentu w tamtych krajach zdecydowano się na powielenie owego modelu także w Polsce<sup>18</sup>.

W przeciwieństwie do naszych sąsiadów z południowej granicy w Polsce nie było Romów z wyższym wykształceniem pedagogicznym ani Romów z jakimkolwiek wykształceniem poza ukończoną szkołą podstawową. Trzeba było odpowiedzieć na pytanie: czego należy oczekiwać od asystenta romskiego – w praktyce od osoby nieprzygotowanej do nauczania. Przeprowadzono konsultacje z liderami środowisk romskich

<sup>17</sup> K. B ł e s z c z y ń s k a, *Tożsamość Polaków w dobie globalnej*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki i in., Warszawa 2002, s. 255.

<sup>18</sup> *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* [<http://www.mswia.gov.pl>], 2 listopada 2012.

z Małopolski, którzy od dłuższego czasu zabiegali o wprowadzenie asystenta do polskich szkół; uznano, że pomysł wart jest ryzyka. Kim zatem stał się asystent? Oczekiwano, że będzie to osoba wyłoniona przez lokalne środowiska romskie, znająca dobrze uczniów, ich szkolne i domowe problemy, nieobawiająca się wyzwania i ewentualnej presji ze strony samych Romów, a także rozumiejąca potrzebę edukacji. Z względu na niski poziom wykształcenia wśród Romów w Polsce przyjęto, że mogą to być absolwenci szkoły podstawowej, choć oczywiście szukano Romów z wyższym wykształceniem. Uznano, że podstawowym obowiązkiem asystenta będzie nadzorowanie frekwencji dzieci romskich w szkole i przekonywanie rodziców romskich, by systematycznie posyłała dzieci do szkoły przez cały rok szkolny, a nie tylko w sezonie zimowym, co często miało miejsce do tej pory. Kolejnym obowiązkiem było obserwowanie edukacji dzieci i wychwytywanie ewentualnych tematów wymagających powtórzenia, ponownego wytłumaczenia podczas zajęć wyrównawczych. W zakres pracy asystenta wchodziła także praca z dzieckiem w świetlicy szkolnej – towarzyszenie mu przy odrabianiu lekcji i sygnalizowanie problemów nauczycielom poszczególnych przedmiotów. Pomóc temu miało także wprowadzenie dodatkowych zajęć wyrównawczych dla uczniów romskich, finansowanych równolegle z programu, przede wszystkim z języka polskiego, ale także z innych przedmiotów, i dopilnowanie, aby dzieci brały w nich udział. Dzięki pracy asystenta możliwe stało się także monitorowanie stanu wyposażenia uczniów romskich w komplet podręczników i przyborów szkolnych<sup>19</sup>.

Obecność asystenta romskiego – co bardzo ważne – powinna także powściągać obecne w szkołach przejawy tzw. miękkiej dyskryminacji wobec uczniów narodowości romskiej, zdarzające się ze strony zarówno nauczycieli i innych pracowników szkoły, jak i polskich rówieśników. Asystent romski stał się prawdziwym „naszym człowiekiem” w szkole. „Naszym” – romskim, rozumiejącym język, mentalność i strach przed światem „gadziów”, ale także „naszym” – państwowym, rozumiejącym potrzebę i cele programu<sup>20</sup>.

Wydaje się, że dla każdego nauczyciela wykonującego swój zawód profesjonalnie pojawienie się asystenta romskiego było błogosławieństwem. Przy pomocy asystenta można bowiem dużo szybciej wyjaśnić, na czym polegają problemy ucznia romskiego: czy biorą się z niedostatecznej znajomości języka polskiego czy z problemów domowych, strachu etc. Pamiętajmy przy tym, że poważnym źródłem problemów edukacyjnych

<sup>19</sup> M. R ó ż y c k a, *Blaski i cienie edukacji romskiej*, [w:] *Romowie*, red. B. Weigl, Warszawa 2009, s. 11.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 31.

uczniów romskich jest posługiwanie się przez nich językiem ojczystym – językiem romani; zatem nawet znajomość przez nich języka polskiego jest nieporównywalna z biegłością polskich rówieśników. Jeśli przy tym dzieci romskie pozbawione są przygotowania przedszkolnego, a do tego dochodzi inny sposób wychowania – mniej restrykcyjny – łatwo domyślić się, z jakim problemem nauczyciel musi się nagle mierzyć. W praktyce najczęściej nauczyciel staje przed tymi wyzwaniem bez znajomości realiów cygańskiego świata. Jednak to nie asystent edukacji romskiej jest rękomią sukcesu programu w dziedzinie edukacji, lecz dobra współpraca nauczycieli poszczególnych przedmiotów, wychowawców oraz pedagogów szkolnych z asystentem: codzienna, mozolna, niepozbawiona konfliktów, ale dążąca do jednego celu – do otwarcia tym dzieciom drogi do gimnazjów, szkół średnich i na studia<sup>21</sup>.

Dobre doświadczenia z pracy asystentów pozwoliły skutecznie zabiegać o dołączenie asystenta edukacji romskiej do listy oficjalnych zawodów w Polsce (od 2005 r.), a następnie na włączenie go do finansowania ze środków zwiększonej subwencji oświatowej, z której mogą być także opłacani nauczyciele za dodatkowe zajęcia – i te wyrównawcze, i swoje autorskie pomysły, których celem ma być przekonanie uczniów romskich, że tylko edukacja otworzy im okno na świat, i te zmierzające do podtrzymania tożsamości kulturowej uczniów romskich<sup>22</sup>.

Ze względu na swoje niskie wykształcenie asystenci wymagali szkoleń. Takie szkolenia realizowane są ze środków bądź programu, bądź środków UE, a także innych fundacji. Celem szkoleń jest integracja tego środowiska, stworzenie forum wymiany doświadczeń z pracy, sygnalizowanie pojawiających się problemów, poszerzanie ogólnej wiedzy i kompetencji asystentów, a także wspólna praca z nauczycielami. Asystenci utrzymują, że w miarę upływu czasu zmienia się podejście nauczycieli do dzieci romskich – stają się bardziej wyczuleni na ich potrzeby i deficyty edukacyjne. Warto też zauważyć, że asystent często ma większą moc wyegzekwowania dyscypliny od uczniów romskich niż nauczyciel – jako starszy, a więc bezwzględnie wymagający szacunku, przedstawiciel własnej społeczności. Jednak sukces asystenta zależy w dużej mierze od miejsca, jakie zajmuje w szkolnej hierarchii – jeśli rzeczywiście współpraca odbywa się na zasadach partnerskich, stosunkowo szybko widać efekty, a asystenci zazwyczaj jeszcze bardziej sumiennie starają się wywiązać ze swoich obowiązków. Jeśli jednak asystent jest złem koniecznym – narzuconym z zewnątrz przez urząd, a jego pozycja lokuje się gdzieś między gońcem

<sup>21</sup> M. R ó ż y c k a, *Zawód – nauczyciel edukacji romskiej*, s. 1 [http://www.romowie.ifo], 2 listopada 2012.

<sup>22</sup> Ibidem.



a konserwatorem – degraduje to w oczach szkolnej wspólnoty nie tylko asystenta, ale i romskich rówieśników, a co za tym idzie: całą społeczność Romów<sup>23</sup>.

## OBOWIĄZKI ASYSTENTÓW EDUKACJI ROMSKIEJ

### Praca z dziećmi

- udział w lekcjach (niezbędny zwłaszcza na początku roku szkolnego, by zorientować się w problemach i brakach ucznia, w miarę upływu czasu można skupiać się w większej mierze na indywidualnej pracy z uczniem);
- udział w zajęciach wyrównawczych (konieczny ze względu na identyfikację problemów oraz monitorowanie postępów ucznia, skuteczność zajęć wyrównawczych oraz frekwencję);
  - pomoc w odrabianiu zadań domowych;
  - towarzyszenie podczas badań psychologicznych (jeśli rodzice nie wyrażą wyraźnego sprzeciwu, asystent udziela wsparcia oraz tłumaczy niezrozumiałe słowa; jest to istotne, ponieważ testy psychologiczne nie uwzględniają specyfiki kulturowej dzieci odmiennych etnicznie);
  - ujawnianie problemów emocjonalnych (rozmowy z uczniem);
  - motywowanie do udziału w zajęciach szkolnych;
  - zapewnianie przyborów szkolnych (przygotowanie informacji o potrzebach dzieci, przygotowywanie danych do wniosków o wyprawkę szkolną w ramach programu romskiego);
  - odkrywanie dzieci utalentowanych (we współpracy z odpowiednim nauczycielem, kierowanie na odpowiednie dodatkowe zajęcia w szkole lub w świetlicach środowiskowych, domach kultury, aby mogło rozwinąć swoje umiejętności);
  - udział w zajęciach pozalekcyjnych (np. występach, wycieczkach etc.);
  - zapewnienie opieki dzieciom podczas kolonii, zimowisk (zwłaszcza jeśli wyjazdy wypoczynkowe organizowane są przez gminy lub inne organizacje pozarządowe ze środków programu romskiego).

### Praca z rodzicami

- utrzymywanie stałego, systematycznego kontaktu ze środowiskiem rodzinnym każdego dziecka (przekazywanie informacji o ocenach, frekwencji, zwłaszcza sukcesach i problemach ucznia);
- określenie wzajemnych oczekiwań i potrzeb między asystentem i rodzicami;

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 3.

- zapoznanie rodziców z zakresem obowiązków asystenta (tłumaczenie roli i zadań asystenta);
- budowanie wśród rodziców pozytywnego wizerunku szkoły i ukazanie korzyści płynących z edukacji;
- gotowość pomocy rodzinie w kwestiach socjalnych (asystent powinien informować o możliwościach uzyskania pomocy przez rodzinę, np. w MOPS; pomocy w uzyskaniu obiadów, podręczników, wyjazdów na kolonie, miejsca w przedszkolu, uczestnictwa w zajęciach świetlic środowiskowych etc.; asystent ułatwia, lecz nie zastępuje rodziców w tych zadaniach!);
- wsparcie emocjonalne rodzin;
- przekonywanie rodziców o konieczności kontynuowania nauki przez dzieci na poziomie ponadpodstawowym.

### **Praca ze szkołą**

- zapoznanie się z całą kadrą szkoły;
- ustalenie listy dzieci romskich;
- stałe rozmowy indywidualne z pedagogiem i nauczycielami (ustalenie problemów edukacyjnych uczniów i sposobów rozwiązania, kontrola frekwencji, postępów w nauce, zachowania uczniów etc.);
- pomoc przy organizacji szkolnych konkursów na temat kultury Romów;
- udział w szkoleniowych radach pedagogicznych (zapoznanie nauczycieli/rodziców ze zwyczajami romskimi);
- pomoc w zorganizowaniu zajęć dodatkowych dla dzieci (np. wyrównawczych, logopedycznych etc.).

### **Współpraca z instytucjami**

- obecność w czasie badań w poradniach psychologicznych;
- zbieranie informacji o możliwości pomocy z różnych instytucji (MOPS, domy kultury, świetlice środowiskowe, organizacje pozarządowe etc., to zadanie wymaga czasu i przygotowania asystenta);
- współpraca z organizacjami pozarządowymi (informowanie ich o potrzebach rodzin romskich, ułatwianie kontaktów);
- ewentualna pomoc w pisaniu podań;
- reakcje na doniesienia w prasie (informowanie mediów np. o występach muzycznych dzieci, informowanie przełożonych oraz Dolnośląskiego Urzędu Wojewódzkiego o przejawach dyskryminacji w mediach lub innych instytucjach publicznych).

### **Organizacja pracy**

- zorganizowanie pomieszczenia pracy (każda szkoła musi wyznaczyć pomieszczenie i stałe terminy, aby uczniowie romscy lub ich rodzice wie-



dzieli, w jaki dzień i w jakich godzinach może udać się do swojego asystenta);

- grafik pracy (uwzględniający regularne kontakty z nauczycielami, pedagogiem, a szczególnie z dyrekcją);
- regularne kontakty z rodzicami;
- dokumentacja pracy (dziennik, w którym zdiagnozowany jest każdy uczeń romski, opisane są problemy i podjęte działania, postępy w nauce, uczestnictwo dzieci w zajęciach pozalekcyjnych);
- zgromadzenie informacji o dzieciach i ich rodzinach;
- wyznaczenie priorytetów w działaniach (ze szczególnym uwzględnieniem systematyczności, ciągłości działań i doprowadzenie ich do końca, co jest trudne w tej społeczności);
- udział w imprezach szkolnych (apelach, wycieczkach, występach etc.)<sup>24</sup>.

Edukacja wielokulturowa w obliczu zmieniającej się rzeczywistości i stawianych przed nią wyzwań jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły.

### WIELOKULTUROWOŚĆ OD MAŁEGO DZIECKA – REALIZACJA PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Już na poziomie najniższego etapu edukacji, w myśl zapisów w nowej podstawie programowej<sup>25</sup>, działania edukacyjne podjęte przez nauczycieli ukierunkowane były na kształtowanie w wychowankach postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji. Podobnie wśród treści kształcenia wymienianych w podstawie programowej, które powinny być częścią składową programów edukacyjnych, wymienia się zagadnienia dotyczące podobieństwa i różnic między ludźmi, związane z tolerancją, akceptacją i poszanowaniem praw człowieka.

---

<sup>24</sup> M. R ó z y c k a, *Zakres obowiązków asystenta edukacji romskiej*, s. 1 [http://www.romowie.ifo], 2 listopada 2012.

<sup>25</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 roku, DzU 2009, nr 4, poz. 17: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczuciowość, wiarygodność, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawczą, kreatywność [...], gotowość do uczestniczenia w kulturze. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje wszelkie kroki przeciwko dyskryminacji”.

Wprowadzenie treści z zakresu edukacji międzykulturowej uzasadnione jest już na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ obserwuje się, że najmłodsze dzieci przenoszą od osób dorosłych mechanizmy stereotypowego patrzenia na to co inne, nieznanne, dalekie. Akceptacja innych jest osiągnięciem rozwojowym, wypracowanym przez dziecko, przy wsparciu ważnych dla niego osób dorosłych.

Dlatego podejmowanie zadań edukacyjnych przez nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, prezentującego postawę otwartą na odmienność, będącego osobą znaczącą w życiu dziecka, może w pozytywny sposób wpłynąć na kształtowanie jego postaw społecznych<sup>26</sup>.

Podstawą edukacji międzykulturowej na poziomie przedszkola i młodszych klas szkoły podstawowej powinno być wykształcenie w dziecku przeświadczenia, że każdy jest inny i ma do tego prawo. Wykształcenie wrażliwości na odmienność występującą w najbliższej dziecku, szkolnej rzeczywistości oraz w społeczności lokalnej pozwoli na ukazanie odmienności innego dalekiego, z którymi będą mieli uczniowie kontakt w przyszłości.

Dzięki programom edukacyjnym uwzględniającym elementy wielokulturowości, realizowanym od najniższych szczebli edukacji, polska szkoła może stać się miejscem pogłębiania szacunku do innych i do siebie, miejscem umacniania idei dialogu, miejscem, w którym każdy uczeń może bez obaw i lęku wyrażać swoje poglądy, czując się przez wszystkich szanowany i akceptowany.

## LITERATURA

B ł e s z c z y ń s k a K., *Tożsamość Polaków w dobie globalnej*, [w:] *Edukacja wobec ładu globalnego*, red. T. Lewowicki i in., Warszawa 2002.

I d z i k I., *Czy istnieje potrzeba edukacji międzykulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2004, z. 24/25.

J a s i ń s k i Z., *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej i regionalnej*, [w:] *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006.

K a m i ń s k a K., *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005.

K o z i e ń M., *Wielokulturowość – modele i praktyka społeczna*, [w:] *Materiały z konferencji „Wielokulturowość a migracje”*, Ministerstwo Polityki Społecznej, Stowarzyszenie na rzecz Integracji i Ochrony Cudzoziemców, red. M. Kozień, Warszawa 2005.

K w a d r a n s Ł., *Międzykulturowość a edukacja Romów*, [w:] *Społeczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, red. J. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2011.

---

<sup>26</sup> K. K a m i ń s k a, *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005, s. 19.

Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja wobec tadu globalnego*, red. T. Lewowicki i in., Warszawa 2002.

Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

Nowicka E., *Różnorodność kulturowa jako wartość*, „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 1.

Pachociński R., *Oświata wobec mniejszości narodowych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Opole 2001.

*Pedagogika, podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2004.

Różycka M., *Zawód – nauczyciel edukacji romskiej* [<http://www.romowie.ifo>], 2 listopada 2012.

Różycka M., *Blaski i cienie edukacji romskiej*, [w:] *Romowie*, red. B. Weigl, Warszawa 2009.

Różycka M., *Zakres obowiązków asystenta edukacji romskiej* [<http://www.romowie.ifo>], 2 listopada 2012.

Szachaj A., *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości politycznej poprawności*, Kraków 2004.

Szymański M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000.

Taylor M., *„Każdy inny – wszyscy równi” – rzecz o edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków 2000.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 roku, DzU 2004, nr 4, poz. 17.

*Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* [<http://www.mswia.gov.pl>], 2 listopada 2012.

DANIEL WIŚNIEWSKI\*

## WIELOKULTUROWOŚĆ JAKO PROBLEM W DOBIE GLOBALIZACJI

„Tradycyjna różnorodność zawarta w formie pojedynczych kultur [...] zanika w coraz większym stopniu. Lecz w jej miejsce wykształca się nowy typ różnorodności: różnych kultur i form życia, z których każdy wyrasta z transkulturowego przenikania [...]”.

*Wolfgang Welsch*

### WIELOKULTUROWOŚĆ WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Rada Europy i Komisja Europejska zdefiniowały pojęcie „wielokulturowe społeczeństwo” następująco: „[...] społeczeństwo, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji”<sup>1</sup>.

Wielokulturowość jako pojęcie obejmuje różne znaczenia. Marian Golka definiuje je jako współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami, w relacjach lokalnych, rówieśniczych czy sąsiedzkich<sup>2</sup>.

Wielokulturowość zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej (prawo, ekonomia, polityka, edukacja) oraz prywatnej (zasady życia społecznego, wierzenia, moralność,

---

\* Dr, Uniwersytet Opolski.

<sup>1</sup> *Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisji Europejska, Strasburg 2000 (wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2000, s. 98).

<sup>2</sup> M. G o l k a, *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 54–55.

obyczaje, zrzeszanie się, powoływanie stowarzyszeń, organizowanie się w celu ochrony wartości, tradycji i realizacji własnych potrzeb)<sup>3</sup>.

Zdaniem R. Scrutona w wielokulturowości zawiera się również przekonanie, że społeczeństwa współczesne, w znacznym stopniu kształtowane przez migracje, asymilują wiele kultur związanych z mniejszościami etnicznymi i religijnymi. Wielokulturowość to także pogląd na miejsce kultur mniejszościowych w kulturze dominującej – powinny mieć jak największą reprezentację w instytucjach prawnych, politycznych i edukacyjnych<sup>4</sup>. Pomiędzy odmiennymi kulturami zachodzą różnorodne relacje. P. Mazurkiewicz wyróżnia cztery rodzaje takich międzykulturowych stosunków<sup>5</sup>: konflikt, izolację, asymilację oraz integrację. Wszystkie odgrywają istotną rolę, ale szczególnie interesująca jest – ze względu na relacje z unijną Europą – ten ostatni rodzaj. Przez integrację kultur P. Mazurkiewicz rozumie „[...] kompleks uzależnionych od siebie zmian prowadzących do łączenia się i organizacji elementów w określoną strukturę społeczno-kulturową, która, pozostając zróżnicowana, funkcjonuje jako harmonijna całość”<sup>6</sup>. Celem integracji kulturowej jest stworzenie społeczeństwa wielokulturowego, skoncentrowanego wokół określonych wspólnych wartości albo wspólnego „rdzenia kultury”<sup>7</sup>.

Jerzy Nikitorowicz stwierdza:

„[...] wielokulturowość, będąc konsekwencją rozwoju i cywilizacyjnej zmiany, jest jednocześnie obroną własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa i można ją ujmować: terytorialnie w kontekście zasiedloności, procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego Ja oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszczerzonej”<sup>8</sup>.

Zagadnienie wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego daje się zatem rozpatrywać na szerszych lub węższych płaszczyznach.

<sup>3</sup>J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 62.

<sup>4</sup>R. Scruton, *Wielokulturowość*, [w:] R. Scruton (aut.), *Słownik myśli politycznej*, Poznań 2002, s. 436.

<sup>5</sup>P. Mazurkiewicz, *Europeizacja Europy*, Warszawa 2003, s. 63.

<sup>6</sup>Ibidem, s. 63.

<sup>7</sup>J.E. Ziółkowska, *Czy Europejczyk ma szansę stać się obywatelem Europy? Problem europejskiej tożsamości i postnarodowego obywatelstwa*, [w:] *Kryzys tożsamości politycznej a proces integracji europejskiej*, red. B. Markiewicz, R. Wonicki, Warszawa 2006, s. 134–136.

<sup>8</sup>J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, s. 20.

Refleksja nad komunikacją stwarza szansę na lepsze, skuteczniejsze współdziałanie w trakcie spotkań międzykulturowych oraz skłania uczestników tych spotkań do analizy własnego postępowania. Uświadamia im, że wyznawane zasady i wartości oraz przyjęte przez nich sposoby postępowania nie są jedyne i najlepsze oraz – że można żyć i skutecznie działać, kierując się wieloma innymi zasadami i normami<sup>9</sup>.

Kontakty z innymi kulturami pozwalają na poszerzenie własnych horyzontów myślowych przez ukazywanie innych standardów myślenia, pozwalają zrozumieć istnienie innych poza naszymi (wydawałoby się jedynymi), które mogą być równie ważne. Kontakt z „innością” – kierowany tendencją rozumu do samoulepszenia – nastawiony byłby więc na poszukiwanie elementów wspólnych, na których bazie nawiązywane byłoby porozumienie z „innością”, ta zaś mogłaby być zaakceptowana, jako że mieściłaby się w marginesie stworzonym przez podobieństwo dla różnicy. Kontakt z inną kulturą może więc prowadzić do porozumienia.

Stykając się z odmiennymi kulturowo grupami, zmuszani jesteśmy do poznawania odmiennych wartości, norm, wzorów zachowań, przedmiotów, a następnie do dokonywania ciągłych wyborów. Sprzyja to:

- uczeniu się życia z odmiennością i kształtowaniu postawy tolerancji wobec „innych” i „odmiennych”;
- kształtowaniu zdolności łączenia różnorodnych elementów w nowe całości i utrzymywania ładu w różnorodności;
- wyrabianiu zdolności do przeciwstawiania się ujednoliconym gustom i przekraczania przeciętności. Ostatecznie jednostki stają się bardziej kreatywne.

Mając kontakt z odmiennymi kulturami, mamy dużą szansę kształtowania autonomii własnej osoby. Stykając się z różnymi wartościami, odmiennymi sposobami ujmowania rzeczywistości, odmiennymi zwyczajami i wytworami, nieustannie coś nowego poznajemy, oceniamy i wybieramy, a tym samym zyskujemy swoistą niezależność w stosunku do środowiska, w którym żyjemy. Także w stosunku do grup społeczno-kulturowych, do których przynależymy, zachowujemy dość wysoki stopień autonomii. Można więc powiedzieć, że wielokulturowość jest ważnym czynnikiem rozwoju poznawczych właściwości jednostek, co sprzyja wzmocnianiu i przeżywaniu ich autonomii, jednocześnie dając szansę na świadome przeżycie własnej tożsamości kulturowej i osobistej godności.

---

<sup>9</sup> U. Michalik, *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajdak, Kraków 2005, s. 98.



Obserwując to, co dzieje się na świecie, a w szczególności zamiany we własnej kulturze, możemy określić kierunek ich metamorfozy. Wszechobecne anglicyzmy, powszechnie już stosowane w języku polskim, coraz huczniej obchodzone święto walentynek, a nawet powolna zamiana Święta Zmarłych na Halloween świadczą o jednoliceniu się kultur, czyli o ciągłym, i to nawet dosyć szybkim, dążeniu do monokultury. Można sobie więc już teraz wyobrazić świat – wszędzie będą obchodzone w ten sam sposób te same święta, ludzie będą to samo jedli, to samo pili i tak samo bawili się na przyjęciach i dyskotekach. Będą słuchali tej samej muzyki, oglądali te same filmy, programy rozrywkowe i żyli tymi samymi problemami. Ukoronowaniem tej tezy są ostatnie doniesienia o tym, iż w Chinach coraz większą popularność zdobywa nasze Boże Narodzenie<sup>10</sup>.

Globalizacja kultury niesie relatywizację wartości i norm, zachwianie pamięci społecznej, uniformizację, spłyconie i komercjalizację kultury, wielką jej zmienność, oderwanie od środowiska życia i oderwanie od osoby ludzkiej. Kultura globalna, którą wielu określa kulturą konsumpcyjną, nie pogłębia osobowości jednostek, które nią żyją; często są one wewnętrznie puste i osamotnione, nastawione wyłącznie na zaspokajanie potrzeb doczesnych, ulegają ciągle zmieniającym się modom.

Wzmacnianie kultury lokalnej – regionalnej – narodowej w harmonijnym układzie z kulturą europejską i ogólnoświatową jest przejawem troski o kulturę i o człowieka. Jest to polityka obrony kultury europejskiej przed ujednoliceniem.

Podstawą owocnej i harmonijnej współpracy w środowisku wielokulturowym jest sprawna i precyzyjna komunikacja. Może ona mieć specyficzny charakter u różnych narodowości. To, co w naszej kulturze przyjmuje się za normalne, może być niedopuszczalne dla przedstawicieli innych obyczajowości. Dlatego ważne jest, aby umieć zrozumieć różnice w tradycjach, kulturze oraz religii, szanować je, a nie krytykować. Każdy naród ma swoją specyfikę, bardzo łatwo zranić osobiste uczucia drugiej osoby.

W dobie globalizacji ludzie z wielu kultur egzystują ze sobą na co dzień. Organizacja jako system będący w symbiozie z otoczeniem musi dostosowywać się do zmian w nim zachodzących. Nie istnieją jednak warunki doprowadzenia do pełnej i zgodnej, bezproblemowej i przyjaznej wielokulturowości. W pewnym zakresie należy się liczyć z taką możliwością, ale pod warunkiem, że różnice aksjologiczne nie byłyby zbyt wielkie. Jakby to miało nastąpić, co jest raczej nieprawdopodobne, powstałaby monokultura i zniknęłyby wszelkie spory.

---

<sup>10</sup> [<http://www.miotk.eu/filozofia/207-zagroenie-wielokulturowoci>], 4 listopada 2012.

## ZMIANY, JAKIE ZASZŁY W DOBIE GLOBALIZACJI

Globalizacja jest słowem-kluczem do charakterystyki procesów zachodzących prawie we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Określa ona zjawiska trudne do jednoznacznego zdefiniowania czy opisanie, wypiera takie, zdawać by się mogło, ugruntowane pojęcia, jak „internacjonalizacja”, „współzależność międzynarodowa”, „uniwersalizm”.

Jak piszą Jadwiga Kosowska-Rataj i Edward Nycz, współczesność to czas radykalnych zmian. Zmiany dotyczą konkretnych społeczności lokalnych, zwłaszcza na terenach pogranicza etniczno-kulturowego. Budowa wspólnego europejskiego domu wymaga przewyciężenia często negatywnych zjawisk powiązanych historycznie z upadkiem systemu komunistycznego, budową demokratycznego państwa prawa i gospodarki rynkowej oraz nieprzewidywalnymi procesami globalizacji<sup>11</sup>.

Przez proces globalizacji rozumie się proces zmian mających planetarny charakter i obejmujący stopniowo wszystkie kraje oraz społeczeństwa<sup>12</sup>. Jak dotychczas globalizacja nie doprowadziła do powstania „[...] jednego i jednorodnego świata, stworzyła jednak pewną światową sieć zależności, która na cały świat w jakimś stopniu oddziałuje”<sup>13</sup>. Nie ma przy tym jednej globalizacji, zjawisko to nie zawęży się do spraw ekonomicznych i związanych z nimi technologii informacyjnych. Można bowiem mówić o globalizacji w aspektach: gospodarczym, politycznym, informacyjnym, ekologicznym, kulturowym, edukacyjnym, demograficznym itp. Jak zauważa W. Wosińska, globalizacja wyraża się w problemach, które są efektem ogromnego przyrostu populacji na świecie (głównie tam, niestety, gdzie panuje bieda), drastycznej polaryzacji środków ekonomicznych i związanych z nimi stylów życia, globalnych trendów językowo-kulturowych oraz zorientowanej na zysk, rabunkowej gospodarki, powodującej dewastację środowiska naturalnego<sup>14</sup>.

Procesy globalizacji są najbardziej zaawansowane w dziedzinach gospodarczej i politycznej. Tworzy się także kultura globalna. Sprzyjają temu: poszerzanie rynku, obalanie granic politycznych, tworzenie wspólnego systemu kształcenia i wspólnego prawa, a przede wszystkim gwałtowny rozwój mediów. Media, podobnie jak żyły w organizmie rozprzodkujące krew, w niebywale szybkim tempie upowszechniają na całym świecie

<sup>11</sup>J. Kosowska-Rataj, E. Nycz, *Wstęp*, [w:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, red. nauk. J. Kosowska-Rataj, E. Nycz, Opole 2008, s. 8.

<sup>12</sup>K. Żygułski, *Globalizacja procesów społeczno-gospodarczych*, [w:] *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*, red. W. Iskra, Warszawa 2000, s. 420.

<sup>13</sup>M. Gółka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, s. 114.

<sup>14</sup>W. Wosińska, *Oblicza globalizacji*, Sopot 2008, s. 11.



określone wartości, idee, wzory zachowań, przedmioty, sposoby myślenia i reagowania, ułatwiają także szybkie przemieszczanie się ludzi.

Termin „globalizacja” został wprowadzony przez Zygmunta Baumana; jest zbitką pojęciową dwóch procesów:

- globalność czyli upowszechnienia;
- lokalizacji, czyli skłonności do zamykania się w miejscach dostatecznie małych, aby można ich było bronić<sup>15</sup>.

Zygmunt Bauman twierdzi, że:

„Nowoczesność uważała sama siebie za uniwersalną. Dziś zamiast tego myśli o sobie jako o czymś o zasięgu globalnym. Uniwersalność miała być rządami rozumu [...] Globalność przeciwnie, oznacza jedynie, że każdy, gdziekolwiek się znajdzie, może żywić się hamburgerem od McDonalda i oglądać najnowszy zrobiony dla telewizji dramat dokumentalny”<sup>16</sup>.

Rewolucja doby globalizacji zmienia współczesny świat nie tylko w skali makro, ale i mikrospołecznej. Dzisiejszy świat osłabia, a czasami zupełnie znosi, granice państwowe, co sprawia, że stajemy się coraz bardziej ciekawi świata, jego różnorodności i różnorodności kultur, stylów życia. Epoka globalizacji przekształca układy międzyludzkie i zagraża istnieniu społeczności.

W związku z globalizacją w zachodniej socjologii kultury pojawiło się pojęcie „global teenager” – globalnego nastolatka, którego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, a w znacznie większym przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji. Pojęcie „globalny nastolatek” potwierdza, że wielkomięską młodzież klasy średniej cechuje – niezależnie od kraju i kontynentu – podobna tożsamość i podobny styl życia. Ponadto powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są o wiele bardziej podobne do siebie wzajemnie niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna, przesycona przez amerykański *image*, „działa” w poprzek granic i kontynentów, i rozprasza różnice narodowe, państwowe, etniczne i językowe.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje, jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy, odmienności i wszelkich paradoksów. Jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec idei głębszego zaangażowania: nie ma zamiaru dokonywać jakiegokolwiek rebelii, zmieniać świata w imię jakichkolwiek alternatyw. Akceptuje powierzchowność, kulturę typu *instant*, pełną sprzeczności i nie dającą jasnych odpowiedzi,

<sup>15</sup> Z. B a u m a n, *Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3.

<sup>16</sup> E. H a l i ż a k, R. K u ź n i a r a, J. S y m o n i d e s, *Globalizacja a stosunki międzynarodowe*, Bydgoszcz 2003, s. 35.

powodującą konieczność „przeskakiwania” do wciąż nowych jej przejawów. Stąd socjologowie mówią o „braku rdzenia tożsamości” lub o „tożsamości przezroczystej” – całkowitej niewrażliwości na różnice kulturowe i dostrzeganiu wyłącznie tego, co „wspólne”, a zatem równoznaczne z tym, co „europejskie”. Współczesna „westernizacja” świata pozwala osobie żyjącej według tego modelu funkcjonować perfekcyjnie w dowolnym zakątku globu: może ona zmieniać miejsca zamieszkania, kontynenty i kultury, byle dawały jej one odpowiedni komfort psychiczny i materialny – w sensie prowadzenia „europejskiego stylu życia”, widzianego przez pryzmat międzynarodowych lotnisk, dobrych hoteli i restauracji, supermarketów. „Przezroczysta” tożsamość staje się warunkiem kulturowego przetrwania<sup>17</sup>.

Uniwersalny charakter globalizacji oraz jej przebieg wskazują na to, że korzenie dzisiejszego świata sięgają daleko w czas i przestrzeń. Niemniej przełom XX i XXI wieku przyniósł zdecydowane przyspieszenie tego procesu pod wpływem zjawiska określanego jako „rewolucja informatyczna” – rozwoju nowych technologii i pojawienia się nowych środków i sposobów komunikacji.

Globalizacja kulturowa skutkuje komercjalizacją, umasowieniem i uniformizacją kultury w skali światowej, co przyczynia się do degradacji całego bogactwa kultur lokalnych, obniżania jakości treści kulturowych i schlebiana najniższym gustom. Globalizacja kulturowa dąży do zniszczenia wszelkiej indywidualności i odmienności. Z tego też powodu powstają ruchy społeczne, stowarzyszenia, inicjatywy obywatelskie, a nawet programy polityczne i projekty legislacyjne w obronie folkloru, własnej tradycji, języka czy dialektu<sup>18</sup>.

Akcentowanie suwerenności kultury każdej grupy etnicznej i każdego narodu w Europie nie jest przejawem separatyzmu czy nacjonalizmu, lecz rozumieniem istoty bogactwa kulturowego, bowiem „wszystkie kultury są częścią wspólnego dziedzictwa ludzkości”. I należy czynić wszystko, aby żadna kultura z tego dziedzictwa nie wypadła. Aby suwerenność i rozwój kultur narodowych były zagwarantowane<sup>19</sup>. Dlatego szczególnie istotnym zadaniem edukacyjnym w dzisiejszej dobie jest przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, która stanowi konglomerat możliwości interpretacyjnych<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Z. M e l o s i k, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006, s. 24–25.

<sup>18</sup> P. S z t o m p k a, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 592.

<sup>19</sup> *Deklaracja Meksykańska*, przyjęta przez przedstawicieli 130 państw i różnych organizacji podczas konferencji UNESCO w Meksyku, trwającej od 26 lipca do 6 sierpnia 1982 r.

<sup>20</sup> E. C h r o m i e c, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, s. 12–13.

## EDUKACJA KULTUROWA W DOBIE GLOBALIZMU

W dzisiejszych czasach wykształcony człowiek nie może pozwolić sobie na ignorancję w sprawie zjawiska globalizacji; wiedza o jej mechanizmach musi się stać częścią ogólnej edukacji. Przenika ona bowiem każdą dziedzinę życia i wywiera wpływ zarówno na życie zawodowe, jak i prywatne. Szczególnym piętnem będzie się ona odciskać, i już to czyni, na młodych pokoleniach – współczesnym i przyszłym<sup>21</sup>. W aspekcie edukacyjnym współcześnie można zatem mówić o globalizmie jako najbardziej ogólnej, filozoficznej refleksji nad wiedzą o edukacji. W konsekwencji zestaw podstawowych problemów globalnych współczesnej edukacji obejmuje<sup>22</sup>:

- kształtowanie przekonania o uniwersalnym charakterze osoby ludzkiej i konieczności odkrywania w procesie dydaktycznym powszechnych wartości ogólnoludzkiej kultury;
- uświadomienie poczucia przynależności każdej jednostki wraz z całą wspólnotą ludzką do ziemskiego ekosystemu;
- potwierdzenie możliwości udziału osobistego i swojej grupy społecznej w życiu ponadnarodowych społeczności;
- rozwijanie zdolności rozumienia cywilizacji i kultury jako wspólnego, ogólnoludzkiego wytworu;
- ukazywanie odmiennych opcji rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w licznych kulturach świata<sup>23</sup>.

Bardzo istotnym zadaniem współczesnej edukacji jest przygotowanie młodego pokolenia do budowania pozytywnych postaw i relacji społecznych, ale również do autonomii własnych wyborów, do decydowania o przyjmowanych wzorcach zachowań, do przeciwstawiania się negatywnej presji innych, do radzenia sobie z poczuciem odrzucenia, jeśli miało być wywołane obroną własnych postaw i wartości.

Zdaniem Dariusza Wojakowskiego zjawisko wielokulturowości wyznacza edukacji dwa rodzaje celów: pierwszy obejmuje zagwarantowanie równouprawnienia określonej grupie etnicznej, przygotowanie do życia w danym społeczeństwie, przekazanie i kultywowanie języka oraz kultury własnej grupy; drugi cel związany jest z aranżowaniem spotkań, zwłaszcza kultury dominującej z grupami mniejszości etnicznej, bo „[...] zadania edukacji wielokulturowej wynikają z dostosowania szkolnictwa

<sup>21</sup> W. W o s i ń s k a, *Oblicza globalizacji...*, op.cit., s. 11.

<sup>22</sup> Z. M e l o s i k, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

<sup>23</sup> J. G n i t e c k i, *Inspiracje badawcze i poznawcze płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 124.

do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polega na wychowaniu do wielokulturowości, wyjściu jej naprzeciw<sup>24</sup>.

Przeciwdziałanie wykluczeniu mniejszości kulturowych uwarunkowane jest trzema czynnikami:

1. Jasną polityką społeczną i edukacyjną, która określałaby zakładany i wymagany od reprezentantów kultur innych niż dominująca stopień asymilacji społecznej i poziom kompetencji kulturowych uznanych za niezbędne do formalnego funkcjonowania społecznego w danym państwie. Rzetelna znajomość tych wymogów u wszystkich członków społeczności szkolnej pozwoliłaby określić z góry reguły uczestniczenia przedstawicieli innych kultur w procesach edukacyjnych, zakres przysługującej im pomocy w przełamywaniu podstawowych barier edukacyjnych i zakres gwarancji dla zachowania przez nich własnej tożsamości kulturowej. Edukacja międzykulturowa na poziomie instytucjonalnym nie może być efektem indywidualnych decyzji kierownictwa, zdolności nauczycieli i atmosfery w poszczególnych szkołach.

2. Wysokim poziomem szkolnej edukacji kulturalnej i kulturowej, pozwalającym zdobywać kompetencje kulturowe związane ze zrozumieniem w pierwszym rzędzie własnej, ale także innych kultur, oraz możliwością porozumiewania się poprzez symboliczne kody językowe. Edukacja kulturowa powinna uwzględniać specyfikę, odrębny charakter, decydujący o jej historii i rozwoju.

3. Wyższymi standardami pracy szkoły w zakresie integracji społeczności szkolnej jako środowiska wychowawczego i wzoru życia społecznego, w którym zjawiska krzywdzącego wykluczania traktuje się jak zjawiska patologiczne.

Podstawowym warunkiem braku wykluczenia społecznego jest postawa głębokiego szacunku do drugiego człowieka, respektowanie jego wartości, zrozumienia potrzeb, gotowość działania wpływająca z bezinteresownej troski. Postawę tę powinno dopełniać uznawanie siebie za członka wspólnoty szkolnej odpowiedzialnego za jej kształt i funkcjonujące w niej mechanizmy, za rozwiązywanie problemów innych jej członków.

Taka postawa zmniejszy zagrożenie wszelkim wykluczeniem edukacyjnym i wykluczeniem przedstawicieli mniejszości kulturowych<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>D. W o j a k o w s k i, *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzińska, Cieszyn-Warszawa 2003, s. 124.

<sup>25</sup>K. O l b r y c h t, *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011, s. 108–109.

Globalizacja stwarza duże możliwości, lecz nowym tendencjom, mającym ulepszyć nasze życie, przeciwstawia się problemy, które w jej wyniku mogą niewątpliwie się pojawić. Tak więc tylko umiejętne połączenie wszystkich procesów, eliminując przy tym problemy, pozwoli nam uzyskać uniwersalność i dogodność życia. Ponadto dobrze dobrana polityka ekonomiczna czy gospodarcza sprawi, że będą istniały lepsze systemy prawne, społeczne, zarządcze. Jest to niewątpliwie wyzwanie, jakie stawia przed nami przyszłość w XXI wieku<sup>26</sup>.

Kultura i edukacja nadają kierunek ludzkiemu myśleniu i działaniu, inspirują do zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych człowiekowi do aktywności. Mirosław J. Szymański pisze:

„Urzeczywistnienie nawet prawidłowo wytyczonych celów edukacji, która w bardziej złożonym i zmiennym świecie bez wątpienia jest jedną z głównych dróg budowania pomyślnych perspektyw jednostki i społeczeństwa, wymaga silniejszego odwołania się do poczucia odpowiedzialności obecnych i przyszłych polityków, przedsiębiorców, osób sprawujących funkcje kierownicze w administracji państwowej, terenowej, w organizacjach, stowarzyszeniach i instytucjach niepublicznych. Odnosi się to także do intelektualistów i innych osób mających pozycje opiniotwórcze”<sup>27</sup>.

Od szkoły w dobie globalizacji oczekujemy zmiany tożsamości polegającej nie tylko na przystosowaniu się do zmieniających się warunków życia społecznego, lecz także na kształtowaniu zarówno postaw otwartych, jak i krytycznych wobec dokonujących się przemian. Pomocna w tym jest, i powinna być, edukacja regionalna, której podstawową wartość stanowi koncepcja człowieka gotowego do przekazywania dorobku dziejowego swoim następcom, ujawniająca istnienie wewnętrznej więzi międzypokoleniowej, umacniająca poczucie wspólnoty i patriotyzm lokalny, a nie regionalizm jako wartość samą w sobie<sup>28</sup>.

Państwa europejskie przyjęły jako standard równość praw wszystkich obywateli państw UE, respektowanie praw mniejszości, możliwość rozwijania własnej kultury i oświaty przez grupy narodowościowe i etniczne. Zakres i sposób wypełniania przez poszczególne państwa zobowiązań i korzystanie z prawnych możliwości przez różne grupy mniejszościowe są jednak wciąż odmienne. Społeczny odbiór praktycznych rozstrzygnięć oraz dawniejsze i współczesne przykłady działań skłaniają do ostrożności w uogólnieniach. T. Lewowicki zauważa, że „[...] z wielu powodów podtrzymuje się wciąż dominację edukacji wielokulturowej i pedagogiki

<sup>26</sup> A. R z e p k a, *Globalizacja: istota i podstawowe jej przejawy*, Sandomierz 2002, s. 33.

<sup>27</sup> M.J. S z y m a ń s k i, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 4, s. 9.

<sup>28</sup> S. G a w l i k, *Istota wychowania regionalnego dzieci i młodzieży*, [w:] *Szkoła a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996, s. 90.

wielokulturowej, ta zaś przy znanych zaletach – charakteryzuje się jednak także dążeniami izolacjonistycznymi, obronnymi, utrwalająco-osobniczymi<sup>29</sup>.

Dialog pomiędzy różnymi kulturowo i mentalnie grupami narodowościowymi i etnicznymi nie jest łatwy, wymaga świadomości, że każda kultura ma prawo do istnienia i przetrwania. Nie chodzi o to, by krytykować, nie chodzi o to, by zmieniać czy zabierać innym ich kulturę, ale o to, by znaleźć drogę do współistnienia.

## LITERATURA

Bauman Z., *Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3.

Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004.

*Deklaracja Meksykańska*, konferencja UNESCO, Meksyk, 26 lipca–6 sierpnia 1982.

Gawlik S., *Istota wychowania regionalnego dzieci i młodzieży*, [w:] *Szkola a regionalizm*, red. Kociszewski, A. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996.

Gnitecki J., *Inspiracje badawcze i poznawcze płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.

Gółka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999.

Gółka M., *Oblicza wielokulturowości*, [w:] *U progu wielokulturowości*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997.

Haliżak E., Kuźniara R., Symonides J., *Globalizacja a stosunki międzynarodowe*, Bydgoszcz 2003.

Kosowska-Rataj J., Nycz E., *Wstęp*, [w:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, red. J. Kosowska-Rataj, E. Nycz, Opole 2008.

Lewowicki T., *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn–Warszawa 2005.

Mazurkiewicz P., *Europeizacja Europy*, Warszawa 2003.

Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościny przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006.

Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajdak, Kraków 2005.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

Nikitorowicz J., *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001.

---

<sup>29</sup> Cyt. za: T. Lewowicki, *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [w:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn–Warszawa 2005, s. 19.



O l b r y c h t K., *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011.

R z e p k a A., *Globalizacja: istota i podstawowe jej przejawy*, Sandomierz 2002.

S c r u t o n R., *Wielokulturowość*, [w:] R. Scruton (aut.), *Słownik myśli politycznej*, Poznań 2002.

S z t o m p k a P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.

S z y m a ń s k i M.J., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja” 2002, nr 4.

*Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisji Europejska, Strasburg 2000 (wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2000).

W o j a k o w s k i D., *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzińska, Cieszyn-Warszawa 2003.

W o s i ń s k a W., *Oblicza globalizacji*, Sopot 2008.

Z i ó ł k o w s k a J.E., *Czy Europejczyk ma szansę stać się obywatelem Europy? Problem europejskiej tożsamości i postnarodowego obywatelstwa*, [w:] *Kryzys tożsamości politycznej a proces integracji europejskiej*, red. B. Markiewicz, R. Wonicki, Warszawa 2006.

Ż y g u l s k i K., *Globalizacja procesów społeczno-gospodarczych*, [w:] *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*, red. W. Iskra, Warszawa 2000.

[<http://www.miotk.eu/filozofia/207-zagroenie-wielokulturowoci>], 4 listopada 2012.

URSZULA STRZELCZYK-RADULI\*

**ZWIĘKSZANIE SZANS EDUKACYJNYCH UCZNIÓW  
ROMSKICH POPRZEZ REALIZACJĘ ZADAŃ  
Z „PROGRAMU NA RZECZ SPOŁECZNOŚCI ROMSKIEJ”  
W PSP NR 1 W KĘDZIERZYNIE-KOŹLU**

Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku na terenie województwa opolskiego najlicniejszą mniejszością narodową jest mniejszość niemiecka, etniczną – romska. Województwo opolskie według danych szacunkowych zamieszkuje około 2200 osób pochodzenia romskiego. Są to Romowie z grup: Bergitka, Kełderasza i Polska Roma. Największe skupiska społeczności romskiej są w siedmiu gminach: Brzeg, Głubczyce, Kędzierzyn-Koźle, Opole, Nysa, Prudnik, Strzelce Opolskie. Spis z 2011 roku podaje 64 153 mieszkańców Kędzierzyna-Koźła, w tym około 700 osób narodowości romskiej; głównie Polska Roma i Bergitka<sup>1</sup>. Przedstawiciele tych grup to osoby dorosłe i dzieci, w tym uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Jedną z kilku szkół podstawowych w Kędzierzynie-Koźlu, w której od wielu lat realizują obowiązek szkolny uczniowie romscy, jest Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 im. Powstańców Śląskich. Szkoła ma ponad 100-letnią tradycję, do jej rejonu należy m.in. Śródmieście, gdzie mieszkają rodziny romskie. Doświadczenia własne autorki dotyczą pracy w tej szkole od 1994 roku, w związku z objęciem stanowiska pedagoga szkolnego. W zakres pełnionych obowiązków wpisana była także współpraca z rodzicami uczniów romskich, ich dziećmi oraz nauczycielami i instytucjami powołanymi do wspierania szkoły w procesie edukacji. Z perspektywy czasu obserwuje się znaczną pozytywną różnicę w wielu obszarach tej działalności, chociaż po roku 1994 sytuacja uczniów romskich nie była łatwa. Składało się na to wiele czynników, tkwiących zarówno w procesie edukacyjnym, jak i wynikającym z tradycji Romów. Podstawową trudnością było ewidencjonowanie uczniów romskich (nie byli nigdzie zameldowani) lub notoryczna nieobecność dzieci w miejscu zamieszkania. W efekcie

---

\* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu.

<sup>1</sup> [<http://www.wso.opole.uw.gov.pl/MNIEJSZOSCI-NARODOWE-182.html>].



nie wypełniały obowiązku szkolnego albo rozpoczynały edukację szkolną z opóźnieniem 1-, 2- lub nawet 3-letnim. Kolejnym problemem okazało się szybkie kończenie edukacji z powodu wyjazdu z rodzicami – często za granicę lub do innego miasta; dzieci romskie miały także inne obowiązki, we wspólnocie romskiej wcześniej wchodziło się w dorosłość, zwłaszcza dziewczęta – zostawały żonami i matkami<sup>2</sup>. Rodziny romskie przejawiały duże przywiązanie do swojej tradycji, co objawiało się m.in.: częstymi wyjazdami do rodziny, uczestnictwem w różnych uroczystościach rodzinnych, innych okolicznościach w życiu rodziny – czego konsekwencją była duża absencja dzieci w szkole i zaległości w edukacji. Dzieciom romskim brakowało przygotowania przedszkolnego, toteż na „starcie” w szkole miały spore trudności w opanowaniu wiedzy, co często kończyło się skierowaniem uczniów do szkoły specjalnej<sup>3</sup>. Jak się później okazało, ich problemy edukacyjne związane były z brakiem umiejętności językowych: uczniowie i ich rodzice nie rozumieli języka polskiego, zazwyczaj rodzice jako analfabeci nie byli w stanie pomagać swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Brakowało też motywacji ze strony rodziców, nauka nie była wartością. Sytuacja materialna rodzin romskich była trudna, wiele dzieci były wychowywanych w rodzinach zastępczych, przez osoby starsze (babcie, ciocie), miały wiele deficytów poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Rodzicom brakowało pieniędzy na zakup podręczników, ubrań, przyborów szkolnych, opłacenie ubezpieczeń. Często dzieci nie mogły w pełni brać udziału w zajęciach pozalekcyjnych – wycieczkach, wyjściach do kina, imprezach szkolnych. Wśród nauczycieli i nieromskich uczniów panowała całkowita niewiedza i wynikające z niej niezrozumienie tradycji i specyficznych zwyczajów Romów. Zdecydowanie brakowało zaufania w relacjach Romowie–nauczyciele. Bardzo rzadko rodzice dzieci romskich uczestniczyli w wywiadówkach, spotkaniach dla rodziców, dopytywali o sukcesy szkolne swoich dzieci. Kolejną trudnością był brak instytucji wspierającej szkołę w działaniach na rzecz uczniów i rodziców romskich, osób, z którymi można byłoby współdziałać, żeby zmieniać rzeczywistość dzieci romskich i ich rodziców. Doraźnie pomagały takie instytucje jak obecny MOPS, PCPR, a w razie interwencji szkoła współpracowała z policją. Społeczeństwo lokalne postrzegało szkołę przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń wobec Romów.

---

<sup>2</sup> Na podobne trudności w realizacji obowiązku szkolnego uczniów romskich zwraca uwagę Jacek Milewski, zob.: J. M i l e w s k i, *Romowie, przyszłość bez uprzedzeń – Informator, Stowarzyszenie „Integracja”*, Suwałki 2009, s. 30–31.

<sup>3</sup> Problem opóźnień szkolnych wynikających z nieznamomości języka polskiego, zob.: A. B a r t o s z, *Nie bój się Cygana*, Fundacja Pogranicze, Sejny 2004, s. 224.

Kolejne lata i podejmowane działania ogólnopolskie, jak i lokalne przyniosły duże zmiany w funkcjonowaniu uczniów romskich. Od roku 2005 w szkole zatrudniony został – ze zwiększonej subwencji oświatowej – asystent edukacji uczniów romskich, a w dalszych latach rozpoczęto realizację dodatkowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych, terapii logopedycznej, terapii EEG BF, koła komputerowego dla dzieci romskich.

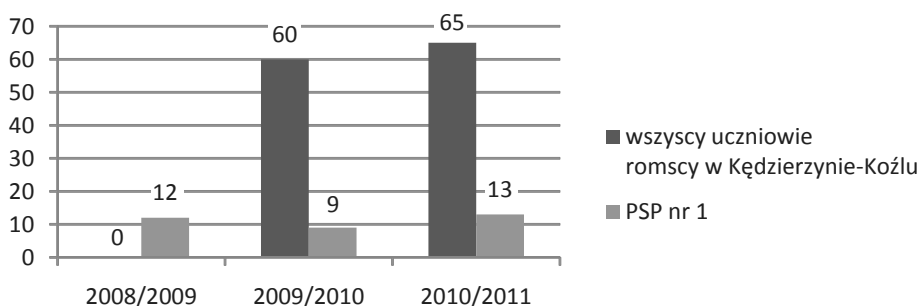
Zatrudnienie w szkole asystenta edukacji uczniów romskich w znacznej mierze przyczyniło się do polepszenia współpracy nauczycieli ze środowiskiem romskim: dziećmi, ich rodzicami i opiekunami. Zgodnie z zasadami asystentem została Romka ciesząca się zaufaniem lokalnych społeczności romskich, a do jej zadań należało: zapewnienie wszechstronnej pomocy uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budowanie pozytywnego obrazu szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewnienie wsparcia emocjonalnego dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznawaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, pomoc i mediacja w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Do obowiązków asystenta należała również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów i szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce<sup>4</sup>.

Efektem współpracy nauczycieli i asystenta jest realizacja obowiązku szkolnego – wszystkie dzieci w rejonie szkoły podejmują edukację, wszystkie dziewczęta kończą edukację w klasie VI, w skrajnych przypadkach dzieci powtarzają klasę i, co istotne, dzieci romskie podlegają przygotowaniu przedszkolnemu. Obserwujemy również, że rodzice rzadziej wyjeżdżają ze swoimi dziećmi za granicę, mniej dzieci wychowywanych jest w rodzinach zastępczych czy przez osoby starsze. Najczęściej to matki przyprowadzają dzieci romskie do szkoły, a czas, w którym przebywają na terenie PSP nr 1, przeznaczają na rozmowy z asystentem lub wycho-

---

<sup>4</sup> Asystentów romskich zatrudniono na podstawie „Programu na rzecz społeczności romskiej”, który został ustanowiony na mocy uchwały Rady Ministrów nr 209/2003 z dnia 19 sierpnia 2003 roku, zgodnie z pkt 2 uchwały. Wykonanie programu koordynował Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji (obecnie Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji). Przyjęcie do realizacji programu spowodowało wprowadzenie do systemu szkolnictwa ze zwiększonej subwencji oświatowej, poza asystentami edukacji romskiej, także nauczycieli wspomagających. Nauczyciele wspomagający edukację uczniów romskich, znający metodykę pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo, poświęcają szczególną uwagę dzieciom romskim, traktując je na wczesnym poziomie edukacji jako dzieci obcojęzyczne i dwukulturowe. Zadaniem nauczyciela jest bieżący nadzór nad postępami dziecka w nauce, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji, stały kontakt z rodziną.

wawcami. Nie zaobserwowano sytuacji, w której rodzice unikaliby szkoły – chętnie uczestniczą w imprezach szkolnych, wycieczkach klasowych, wywiadówkach. Dla dzieci jest to wyraźny sygnał, że są częścią społeczności szkolnej, że rodzice i nauczyciele współpracują ze sobą. Jeżeli uczeń romski ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, realizuje obowiązek szkolny na miejscu, ponieważ nauczyciele z tej szkoły mają przygotowanie specjalistyczne. Szkoła współpracuje ze Stowarzyszeniem Pomocy Dzieciom „Brzdąc”, a dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach świetlicy socjoterapeutycznej oraz innych programach podejmowanych przez tę instytucję. Nie bez znaczenia były przedsięwzięcia samych nauczycieli, w czasie których wzbogacali doświadczenia i umiejętności do pracy z dziećmi romskimi. Uczestniczyli w zajęciach z historii, o zwyczajach, kulturze Romów, podnosili swoje kompetencje na różnych szkoleniach, warsztatach, konferencjach. Wychowawcy uczą tolerancji, poszerzając zakres zagadnienia o wielokulturowość, różnorodność, odmienność, ponieważ w szkole uczą się dzieci z różnych grup mniejszościowych. Do PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu uczęszcza kilkanaścioro dzieci romskich w różnym wieku. Liczebność uczniów romskich w latach 2008–2011 w okresie realizacji zadań z programu przedstawia wykres 1.

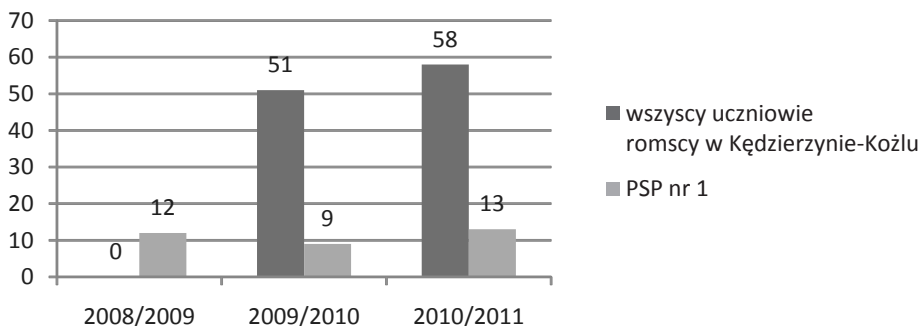


Źródło: Opracowanie własne. Wszystkie wykresy sporządzono na podstawie danych z Miejskiego Zarządu Oświaty i Wychowania w Kędzierzynie-Koźlu z lat 2009–2011 oraz danych ze sprawozdań PSP nr 1 dla UM w Kędzierzynie-Koźlu z lat 2008–2011.

Wykres. 1 Liczba dzieci romskich objętych obowiązkiem szkolnym

W roku szkolnym 2008/2009 w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 obowiązkiem szkolnym objęto 12 uczniów romskich, w roku 2009/2010 – 9, a w roku 2010/2011 – 13 dzieci narodowości romskiej. W tych samych latach liczba wszystkich uczniów romskich objętych obowiązkiem szkolnym wynosiła: w 2008/2009 – brak danych, w 2009/2010 – 60 osób, w roku 2010/2011 – 65 dzieci i młodzieży.

Wykres 2 ilustruje realizację obowiązku szkolnego w poszczególnych latach przez uczniów romskich z uwzględnieniem uczniów PSP nr 1.



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 2. Liczba dzieci romskich realizujących obowiązek szkolny

Z danych ukazanych na wykresach 1 i 2 wynika, że mniej dzieci realizowało obowiązek szkolny niż dzieci nim objętych. Inaczej jest w przypadku uczniów PSP nr 1, gdzie wszystkie dzieci romskie objęte obowiązkiem realizowały edukację szkolną.

Ponieważ sytuacja ekonomiczna rodzin romskich w rejonie szkoły była ciągle trudna, starano się, aby zaspokoić także inne potrzeby uczniów romskich.

Z pomocą przyszedł wprowadzony w 2004 roku „Rządowy program na rzecz społeczności romskiej”, który w PSP nr 1 zaczęto realizować od 2009 roku. Za główne cele projektów uznano: poprawę funkcjonowania uczniów romskich w zakresie poznawczym, emocjonalnym i społecznym; rozwój ich umiejętności i zainteresowań; podtrzymanie tożsamości romskiej; podniesienie wartości ich kultury; poprawę postrzegania Romów w środowisku lokalnym oraz integrację wszystkich uczniów szkoły i ich rodziców.

W pierwszym roku realizacji projektów w PSP nr 1, to jest w 2009, postanowiono utworzyć pracownię romską. Zakupiono sprzęt komputerowy (dwa laptopy), biurka komputerowe, krzesła, kserokopiarkę. W pracowni spotykają się dzieci i rodzice romscy z asystentem, dzieci odrabiają zadanie domowe, przechowywane są przeznaczone dla nich przybory i pomoce szkolne. Dzieci mają do dyspozycji pomoce dydaktyczne i gry, także zakupione ze środków z napisanych projektów. Kolejny projekt obejmował organizację zajęć pozalekcyjnych – powstało koło muzyczno-taneczne, zakupiono materiały i uszyto stroje. Dodatkowo zakupiono obuwie do tańca dla dzieci oraz sfinansowano zakup i montaż garderoby do przechowywania strojów. Osobnym projektem było wyposażenie świetlicy integracyjnej – zakupiono 42-calowy telewizor oraz laptop.

Dużym sukcesem było pozyskanie środków na wyposażenie gabinetu logopedycznego. Zakupiono program do diagnozy i terapii logopedycznej, testy logopedyczne, gry słowno-obrazkowe wspomagające prawidłową wymowę, lustro do ćwiczeń logopedycznych oraz instrumenty do terapii. W wielu zadaniach zawartych w projektach, np. w terapii logopedycznej, brali udział także pozostali uczniowie PSP nr 1. Wszystkie wydatki w 2009 roku na realizację projektów szkoły wynosiły 25 730 zł.

W roku 2010 uzupełniono wyposażenie gabinetu logopedycznego – zakupiono laptop, a także instrumenty i materac do terapii logopedycznej. Pracownia romska została dodatkowo wyposażona w trzy zestawy komputerowe, trzy biurka i trzy krzesła oraz jeden regał na książki i przybory szkolne. Zakupiono pomoce szkolne do pracowni romskiej, m.in. materiały piśmienne, kredki, kleje, ołówki, toner do drukarki, które były uzupełnieniem wyposażenia dzieci i stwarzały możliwość korzystania z materiałów szkolnych w ciągu całego roku nauki. Zakupiony aparat do terapii EEG Digi Track Biofeedback w 50% dofinansowało MSWiA i w 50% firma Elmiko z Warszawy. Również w tym roku po raz pierwszy zorganizowano 3-dniową wycieczkę integracyjną pod hasłem: „Kon San i karyk sam” („Kim jestem i skąd jestem”) do Bochni, Krakowa i Tarnowa. Poza dziećmi romskimi wzięły w niej udział inni uczniowie szkoły, których rodzice mieli trudności materialne.

Po raz pierwszy zorganizowano Dzień Kultury i Tradycji Romskiej w Domu Kultury „Chemik”, na który zaproszono zespoły m.in. z Prudnika, Strzelec Opolskich i Zabrze. Swoje występy zaprezentował także szkolny zespół „Romano Kheliben („Romski Taniec”) z PSP nr 1<sup>5</sup>. Koszt realizacji wszystkich zadań w 2010 roku wyniósł 33 789 zł<sup>6</sup>.

W roku 2011 skoncentrowano się na pracowni romskiej. Wyposażono ją w pomoce dydaktyczne do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, a uczniów romskich w zeszyty, materiały plastyczne, przybory piśmienne, kleje, nożyczki i inne pomoce potrzebne dzieciom w klasach I–VI. Kolejny projekt zobligował PSP nr 1 do pozyskania środków finansowych na wyjazd dzieci romskich na „zieloną szkołę” do Istebnej i wycieczki szkolne dla uczniów romskich. Dzieci romskie uczestniczyły w klasowych wycieczkach do: Tarnowskich Gór, na Górę św. Anny, do Łaz, Żyrowej do „Stumilowego

---

<sup>5</sup> Dzień Kultury i Tradycji Romskiej w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu, „Romano Atmo” 2010, nr 4.

<sup>6</sup> U. S t r z e l c z y k - R a d u l i, *Realizacja rządowego „Programu na rzecz społeczności romskiej” w Kędzierzynie-Koźlu*, [w:] *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, red. Z. Jasiński, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

Lasu”, Pokrzywniej. Pokryto koszty przejazdu autokarem, bilety wstępu do Muzeum Śląska Opolskiego, kina, wioski indiańskiej.

W tym samym roku zorganizowano II Dzień Kultury i Tradycji Romskiej, w którym wystąpiły zespoły: „Romani Bacht” („Romskie Szczęście”) z Prudnika, „Sumnakune Ciawoche” („Złote Dzieci”) ze Strzelca Opolskich, „Bachtałe Ciawe” („Szczęśliwe Dzieci”) z Zabrzeza oraz „Romano Kheliben” („Romski Taniec”) z PSP nr 1 z Kędzierzyna-Koźła. Kolejnym projektem była 3-dniowa wycieczka szkolna w Beskid Śląski: „Kon San i karyk sam” („Kim jestem i skąd jestem”). Uczestniczyli w niej uczniowie romscy i polscy, integrując się ze sobą, ucząc i bawiąc.



Źródło: Archiwum PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu.

Zdjęcie 1. II Dzień Kultury i Tradycji Romskiej, „Romano Kheliben” („Romski Taniec”), PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu

Ostatni projekt dotyczył doposażenia szkolnego zespołu „Romano Kheliben”; zakupiono stroje oraz sprzęt muzyczny<sup>7</sup>. Na realizację wszystkich zadań w 2011 roku szkoła otrzymała 35 000 zł.

W następnym roku realizowano zadania, które sprawdziły się w szkole i zupełnie nowe. Z kontynuowanych zadań było to „Kon San i karyk sam” („Kim jestem i skąd jestem”), czyli 3-dniowa wycieczka szkolna do Zakopanego oraz wyjazdy uczniów romskich na „zieloną szkołę” i wycieczki klasowe. W tej kategorii zadań znalazł się także III Dzień Kultury i Tradycji Romskiej<sup>8</sup>.



Źródło: Archiwum PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu.

Zdjęcie 2. Uczniowie wraz z asystentem romskim podczas wycieczki do Zakopanego

<sup>7</sup>U. Strzelczyk-Raduli, *Realizacja „Programu na rzecz społeczności romskiej” w PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu*, „Romano Atmo” 2012, 4, s. 14-16.

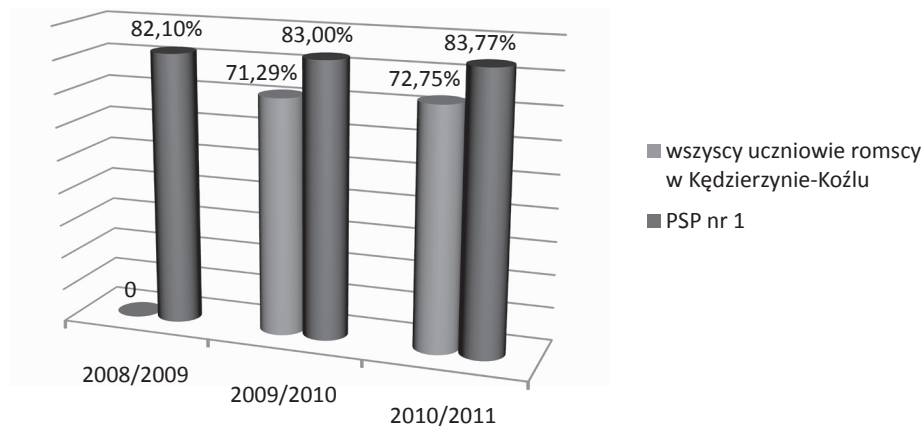
<sup>8</sup>U. Strzelczyk-Raduli, *III Dzień Kultury i Tradycji Romskiej w PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu*, „Romano Atmo” 2012, nr 6, s. 27.



Zupełnie nowym projektem była Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Uczeń romski w polskim systemie oświatowym – teoria i praktyka” oraz „Żywa biblioteka”<sup>9</sup>. Oba przedsięwzięcia znacznie wykroczyły poza ramy szkoły, co przyczyniło się do jej promocji w środowisku lokalnym i ogólnopolskim jako szkoły realizującej ideę wielokulturowości i międzykulturowości. Koszt wszystkich zadań w 2012 roku wyniósł 30 332 zł.

W ciągu czterech lat realizacji zadań z „Programu na rzecz społeczności romskiej” (od 2009 do 2012 roku) PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu pozyskała kwotę 124 851 zł, bez której nie byłoby możliwe osiągnięcie wymiernych i pozytywnych zmian w funkcjonowaniu uczniów romskich.

Pierwszą widoczną zmianą jest wyraźny wzrost frekwencji uczniów romskich w kolejnych latach oraz frekwencja wyższa niż średnia wszystkich uczniów romskich w mieście (wykres 3). O ile średnia frekwencja uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych w mieście wyniosła ponad 70%, to w PSP nr 1 w ciągu trzech kolejnych lat przekroczyła 80%. Oczywiście, bardzo ważną okazała się współpraca wychowawców z rodzicami romskimi oraz asystentem romskim. Ale wzrost frekwencji wynikał z wielu powodów, m.in. dzieci w szkole miały wszystkie przybory, książki, pomoce szkolne, w gabinecie asystenta romskiego korzystały z komputerów, odrabiały lekcje, a także w szkole mogły rozwijać własne zainteresowania.



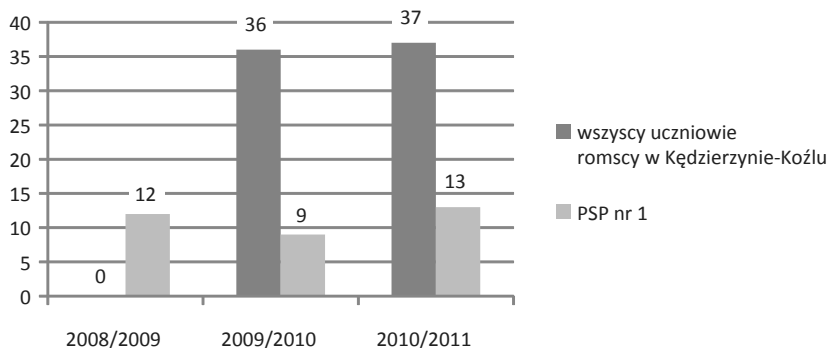
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 3. Frekwencja dzieci romskich w szkole

Drugą istotną zmianą było uczestnictwo w dodatkowych zajęciach wyrównawczych (wykres 4) przeznaczonych dla uczniów romskich i pol-

<sup>9</sup> Ibidem, *Nowe doświadczenia, nowe praktyki*, s. 22-24.

skich, co z kolei przyczyniło się do rozwoju poznawczego, integracji z pozostałymi uczniami i rozwoju umiejętności społecznych.

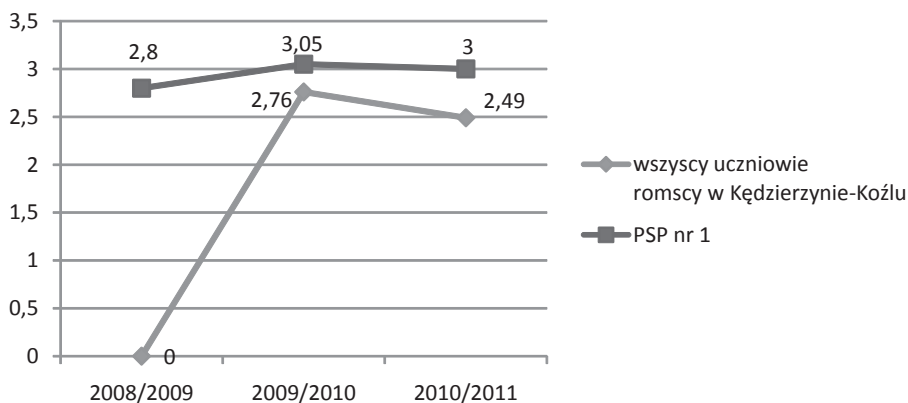


Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 4. Liczba uczniów romskich uczestniczących w zajęciach wyrównawczych

Podniesienie poziomu wiedzy, poprawa rozwoju umiejętności uczniów romskich wpłynęły na wyższą średnią ocenę uczniów romskich w szkole, co przedstawia wykres 5.

Jest to trzeci, bardzo widoczny symptom poprawy wyników nauczania uczniów romskich PSP nr 1 na tle pozostałych uczniów romskich w Kędzierzynie-Koźlu; do tego sukcesu przyczynili się wszyscy: uczniowie, rodzice i nauczyciele.



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 5. Średnia ocen uczniów romskich

Wszystkie zrealizowane projekty w znacznym stopniu przyczyniły się do osiągnięcia wyższego poziomu uczniów romskich w szkole. Dzieci



w pełni uczestniczą w ofercie edukacyjnej szkoły, a rodzice uczniów romskich współpracują z nauczycielami, wykazując pełne zrozumienie potrzeb dzieci. Coraz częściej do szkoły zgłaszają się Romowie ze swoimi dziećmi, ponieważ jest tu dla nich dodatkowa oferta w formie pomocy szkolnych, wycieczek, możliwości rozwijania zainteresowań, podtrzymywania kultury i tradycji. Przed wszystkimi jednak stawiane są duże wymagania – dotyczą one pracy na miarę własnych możliwości, opieki i troski o własne dzieci, współpracy ze szkołą i asystentem romskim. Pedagodzy wiedzą, że dużo oczekując, też dużo muszą dawać, ale, jak zawsze, korzyści są obustronne i warto przy tym zaznaczyć, że wymagania obejmują także pozostałych uczniów szkoły i ich rodziców. Kolejny 2013 rok to czas na wykonanie nowych zadań, zaplanowanych w 2012 roku. Poza tymi, które były już realizowane, zupełnie nowym projektem są „Przerwy na sportowo” – propagujące rozwój aktywności fizycznej dzieci romskich, ich zaangażowanie w organizację imprez sportowych oraz odpowiedzialność. Jest to zadanie dla wszystkich uczniów szkoły, ale dzieci romskie, pod opieką nauczyciela, mają być gospodarzami i realizatorami.

Kontynuacja „Programu na rzecz społeczności romskiej” w kolejnych latach daje nadzieję na podniesienie oferty edukacyjnej szkoły, ale też nakłada na nauczycieli zaangażowanych w realizację projektów dużo wysiłku, odpowiedzialności i kreatywności. Wszystko zaczyna się jednak od dobrej diagnozy, której cel jest dwojaki: po pierwsze – pozwala poznać charakter, genezę, przejawy i przyczyny niepokojącego stanu rzeczy, po drugie określić, odkryć siły jednostki i jej najbliższego otoczenia (indywidualne bądź środowiskowe)<sup>10</sup>. Jak powiedział M. Seligman:

„Wychowanie dzieci to znacznie więcej niż naprawianie w nich tego, co jest nie tak. Polega ono na rozpoznawaniu i pielęgnacji najsilniejszych przymiotów, tego, co posiadają, i w czym są najlepsze, oraz pomoc im w znalezieniu niszy, w której będą mogły wykorzystać posiadane siły”<sup>11</sup>.

W przypadku uczniów romskich w PSP nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu jest to podejście przynoszące największe korzyści.

## LITERATURA

- Bartosz A., *Nie bój się Cygana*, Pogranicze, Sejny 2005.  
 Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992.

<sup>10</sup> E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 25.

<sup>11</sup> M.E.P. Seligman, E.F. Walke, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s.745.

- B u r s z t a W.J., *Antropologia kultury*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- C h o d y n i c k a A.M., W i ę c k o w s k a J., *Wywiad kulturowy*, [w:] K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (aut.) *Wywiad psychologiczny*, t. 3, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.
- J a r o s z E., W y s o c k a E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- K o w a r s k a A.J., *Polska Roma: tradycja i nowoczesność*, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Warszawa 2005.
- K r ó ł - F i j e w s k a M., *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2005.
- M i l e w s k i J., *Romowie, przyszłość bez uprzedzeń - Informator*, Stowarzyszenie „Integracja”, Suwałki 2009.
- S e l i g m a n M.E.P., W a l k e E.F., R o s e n h a n D.L., *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Tolerancja i wielokulturowość*, red. A. Borowiak, P. Szarota, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2004.

## PAKIETY EDUKACYJNE

- B r a n d e r P., G o m e s R., K e n E., L e m i n e u r M-L., O l i v e i r a B., O n d r a c k o v a J., S u r i a n A., S u s l o w a O., *Kompas*, 2005.
- Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży Szansa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Komisja Europejska. *Każdy inny, wszyscy równi*. Pakiet edukacyjny. Europejski Ruch Młodzieży przeciwko rasizmowi, ksenofobii, przejawom antysemityzmu i nietolerancji, Horyzonty, Warszawa 2003.
- Martinelli S. (koordynacja serii), *Seria pakietów szkoleniowych T-Kit*, Rada Europy, Komisja Europejska (2000–2005).
- L e s t e r N., *Niebieskoocy*. Podręcznik do prowadzenia zajęć na podstawie filmu edukacyjnego „Niebieskoocy”, Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA. Podręcznik ten może być wykorzystywany do prowadzenia dyskusji i warsztatów. Jest on dostępny także w wersji drukowanej, dystrybuowany jest wraz z 54-minutową wersją filmu „Niebieskoocy” z polskimi napisami, w formacie DVD.
- Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, red. A. Klimowicz, CODN, Warszawa 2004
- Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005.
- Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, red. A. Lipowska-Teutch, E. Rylko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.
- [[www.wso.opole.uw.gov.pl/MNIEJSZOSCI-NARODOWE-182.html](http://www.wso.opole.uw.gov.pl/MNIEJSZOSCI-NARODOWE-182.html)].

MARTA GODLEWSKA-GOSKA\*

## KULTUROWE UWARUNKOWANIA STOSUNKU ROMÓW DO EDUKACJI SZKOLNEJ DZIEWCZĄT<sup>1</sup>

„Jak dziewczyna skończy już podstawówkę,  
to już tak jakby była po Sorbonie”.

Ketderasz, 70 lat

### WPROWADZENIE

Temat edukacja szkolna dzieci romskich doczekał się w Polsce licznych opracowań<sup>2</sup>. Nauczyciele i inne osoby pracujące z Romami identyfikują wśród nich postawy niechęci do podejmowania nauki i braku zainteresowania nią, a także wczesnego porzucania szkoły. Zazwyczaj nie poddają tego zjawiska refleksji. Ich doświadczenia ograniczają się często tylko do jednej społeczności lokalnej, podczas gdy środowisko romskie charakteryzuje się wielością postaw i zachowań, a stosunek do edukacji i związane z tym praktyki powoli ulegają przemianom. Zrozumienie uwarunkowań tych praktyk jest niezbędne, by móc właściwie reagować, działać i współpracować z dziećmi oraz ich rodzicami.

---

\* Mgr, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>1</sup> Artykuł jest rozszerzoną wersją wystąpienia autorki podczas konferencji „Uczeń romski w polskim systemie oświatowym – teoria i praktyka”, 9 listopada 2012, Kędzierzyn-Koźle. Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2013 jako projekt badawczy. Pierwsza wersja tekstu została opublikowana w tomie *Romowie w Europie. Tożsamość i współczesne wyzwania*, red. J. Faryś, P.J. Krzyżanowski: B.A. Orłowska, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 205–228.

<sup>2</sup> Między innymi: „*Studia Romologica*” 2009, nr 2, „*Dialog-Pheniben*” 2011, nr 4; A. M i r g a, *Addressing the Challenges of Romani children's Education in Poland – Past and Current Trends and Possible Solutions*, Princeton 2002 [<http://www.osce.org/odhr/16798>], 10 lutego 2013; *Romowie – bliskie spotkania: przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich*, red. J. Milewski, Suwałki 2003; *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*, red. J. Milewski, Suwałki 2004; *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, red. B. Weigl, Warszawa 2010; *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Radom 2010; Ł. K w a d r a n s, *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wrocław-Wałbrzych 2008, oraz liczne artykuły prasowe.

„Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce” realizowany przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji<sup>3</sup> jako priorytetowe traktuje zadania związane z edukacją (dotyczyło jej aż 64% wszystkich projektów finansowanych w ramach programu<sup>4</sup>). Jego twórcy chcieli osiągnąć m.in. „[...] zwiększenie współczynnika ukończenia szkoły, poprawę frekwencji oraz wyników nauczania dzieci i młodzieży romskiej, ułatwienie młodzieży romskiej kontynuowania nauki w szkołach ponadpodstawowych i wyższych”<sup>5</sup>. Zgodnie z raportem ewaluacyjnym programu udało się doprowadzić m.in. do zwiększenia odsetka dzieci realizujących obowiązki szkolny (głównie na poziomie szkoły podstawowej), wyrównania statusu materialnego dzieci romskich, a także „[...] zwiększenia świadomości roli edukacji u części rodzin romskich, wyrażające się w zgodzie na indywidualny tok nauczania na poziomie gimnazjum dla dziewcząt [...]” oraz zbudowanie w rodzicach i dzieciach przekonania, że szkoła jest miejscem integrującym i bezpiecznym<sup>6</sup>. Można to uznać za sukces, ponieważ dla Romów edukacja często nadal jawi się jako zagrożenie dla integralności ich kultury. Szkoła jest miejscem, w którym młodzież styka się z nieromskimi, często nieakceptowanymi przez społeczność romską, wzorami zachowania. Starsze osoby boją się, że dzieci je przejmą, porzucając romski sposób życia. Obowiązek szkolny stoi też – w opinii dużej grupy Romów – na przeszkodzie do podjęcia, najwyżej waloryzowanego, życia rodzinnego.

W niniejszym tekście skoncentrowano się na analizie stosunku Romów do edukacji szkolnej. Zaprezentowano dominujące postawy wobec edukacji dzieci – zwłaszcza dziewcząt, których edukacja budzi szczególne kontrowersje. Przedstawiono rzutujące na szkolne losy dzieci i młodzieży współczesne role społeczne oraz zasady zachowania kobiet i mężczyzn, praktyki małżeńskie, a także powody, dla których edukacja jest uważana za zagrożenie.

Podstawą ustaleń poczynionych w niniejszym artykule są badania prowadzone przez autorkę głównie wśród grup Polska Roma i Lowarów w latach 2001–2012. Koncentrowały się one przede wszystkim na zagadnieniu konstruowania kobiecości i męskości wśród zamieszkujących Polskę

<sup>3</sup> Dawniej Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.

<sup>4</sup> *Raport końcowy z badania ewaluacyjnego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” realizowanego w ramach projektu „Q jakości – poprawa jakości funkcjonowania Programu Romskiego”*, Warszawa 2011, s. 15 [https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Raport-z-badania-ewaluacyjnego-Programu-na-rzecz-spoeczności-romskiej-w-Polsce.pdf], 10 lutego 2013.

<sup>5</sup> *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, Warszawa 2003, [www2.mswia.gov.pl/download.php?s=4&id=2], 10 lutego 2013.

<sup>6</sup> *Raport końcowy z badania...*, op.cit., s. 17.

Romów o tradycjach wędrownych<sup>7</sup>. Większość rozmówców mieszkała w miastach w województwach łódzkim, mazowieckim i dolnośląskim<sup>8</sup>. Temat edukacji, nie będąc podstawowym badanym zagadnieniem, był jednak istotny dla zrozumienia analizowanych przez autorkę zagadnień i wiele pytań właśnie jego dotyczyło.

W tym miejscu należy podkreślić duże zróżnicowanie grup Romów mieszkających w Polsce<sup>9</sup>. Odzwierciedla się ono m.in. w odmienności dialektu, zwyczajów, kwestii przywództwa, a w pewnym stopniu też w podejściu do edukacji. Największą różnicę można zaobserwować między Romami z grup o tradycjach wędrownych, czyli Polska Roma, Lowara i Kelderasze a Romami Karpackimi. Dla tych pierwszych (których postawy były zbliżone) edukacja to często zagrożenie, dla drugich – szansa bez negatywnych konotacji. Spośród Romów Karpackich wywodzi się największa liczba studentów. Przedstawiciele tej grupy chętniej przejmują wzory społeczeństwa większościowego, a możliwość nauki traktują jako awans społeczny. W literaturze poświęconej Romom i potocznym dyskursie istnieje tendencja do traktowania tej grupy jako homogenicznej zbiorowości, podczas gdy należy być również świadomym występowania licznych różnic zarówno w podejściu do edukacji, jak i innych zagadnień, w tym romskości w ogóle, w obrębie rodów, poszczególnych rodzin i jednostek. Postawy są różne w zależności od płci rozmówców, wieku, oraz, na przykład, historii rodziny – stąd czasami wykluczające się opinie i praktyki.

## DIAGNOZA

Już same początki kontaktów Romów ze szkołą w okresie powojennym, będące konsekwencją planów osiedlenia ludności romskiej, były zabarwione przymusem i niechęcią. Egzekwowanie obowiązku szkolnego od osiedlanych na siłę Romów było przez nich uważane za kolejną działalność represyjną. Jak pisze Milewski:

---

<sup>7</sup> Wśród rozmówców autorki byli również Kelderasze i przedstawiciele Romów Karpackich. W artykule są odwołania również do wywiadów przeprowadzonych w latach 2004–2007 przez Justynę Kopańską wśród członków grupy Polska Roma (za jej zgodą).

<sup>8</sup> Część wywiadów została przeprowadzona z mieszkańcami województw opolskiego, śląskiego, małopolskiego i lubuskiego.

<sup>9</sup> Najliczniejsze grupy to Polska Roma (z którą związana jest Sasytka Roma oraz Chaładytka Roma), Lowarzy, Kelderasze oraz Romowie Karpaccy (nietworzący spójnej zbiorowości). W Polsce mieszka również społeczność Sintów oraz Romowie będący imigrantami z Rumunii.

„W świecie, w którym do tej pory konieczną do radzenia sobie w życiu wiedzę czerpano z ustnego przekazu starszych i codziennego doświadczenia, a którego większość członków była analfabetami, mało kto rozumiał potrzebę i korzyści płynące z edukacji. Do pierwszych klas szkół podstawowych trafiali więc prosto z zatrzymanych taborów mali Romowie, a wraz z nimi ich kilkunastoletni bracia i siostry, często już mężowie i ojcowie, żony i matki, którzy w romskim środowisku uchodzili za pełnoprawnych członków społeczności ludzi dorosłych”<sup>10</sup>.

Na taką sytuację, dodaje J. Milewski, nie byli przygotowani również ich nieromscy koledzy i sami nauczyciele, a odmienne od pożądaných przez „gadziów”<sup>11</sup> postawy prowadziły do konfliktów kulturowych, wykreowania wizerunku Romów jako jednostek społecznych. Sami Romowie reagowali na to niechęcią i unikaniem szkoły. Wielu z nich przez wiele lat pozostawało w tej samej klasie. W rezultacie romscy uczniowie opuszczali szkołę nie posiadłszy nawet umiejętności pisania i czytania. Kolejne kilkadziesiąt lat nie przyniosło wielu zmian. Romowie byli wysyłani do szkół specjalnych, wcześniej rezygnowali z nauki. Kwestii edukacji romskich dzieci poświęcono więcej uwagi w latach dziewięćdziesiątych XX w. wraz z powstaniem budzących kontrowersje, ale jednocześnie przynoszących pozytywne efekty, „klas romskich” zainicjowanych przez ks. Stanisława Opockiego<sup>12</sup>. Od 2003 roku w Polsce funkcjonuje „Program na rzecz społeczności romskiej”<sup>13</sup>, traktujący edukację jako priorytet. Dzięki niemu wprowadzono do szkół instytucję asystenta edukacji romskiej. Nadal jednak istnieje problem nie zawsze mającego merytoryczne uzasadnienie uczęszczania dzieci romskich do szkół specjalnych. Jak pokazało badanie: „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych”, spośród 31 przebadanych dzieci posiadających orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej 16 osób (około 52% tej podgrupy) uzyskało wynik w przedziale pełnosprawności intelektualnej<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> J. Milewski, *Dylematy romskiej edukacji*, [w:] *Romowie – przewodnik. Historia i kultura*, red. A. Caban, G. Kondrasiuk, Radom 2009, s. 63.

<sup>11</sup> „Gadzio” (romani): nie-Rom.

<sup>12</sup> J. Milewski, *Dylematy...*, op.cit., s. 64–66.

<sup>13</sup> Poprzedzał go „Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003”.

<sup>14</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Raport końcowy z projektu badawczego*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim 2011, s. 59. Autorzy badania podkreślają, że nie dowodzi to popełnienia błędów podczas stawiania diagnozy. „Najbardziej prawdopodobny scenariusz zakłada, że dzieci te pochodzą z ubogiego w doświadczenia edukacyjne środowiska. Niepełnosprawność w ich wypadku nie ma więc charakteru trwałego.



Romowie są mniejszością charakteryzującą się swoistym „upośledzeniem kulturowym”. Piszący o nim A. Bartosz ma na myśli brak własnego systemu edukacji i instytucji edukacyjnych. Prowadzi to do sytuacji, w której przedstawiciele tej grupy mają małą wiedzę na temat własnej historii (ograniczając się do mitów, uzupełnianych zarówno dawniej, jak i obecnie o „[...] bezrefleksyjnie adaptowane wątki mitologiczno-anegdotyczne przejęte np. z mediów”), a także samej kultury i języka. Kultura własna nie jest poddawana „[...] żadnej refleksji, poza tą, która ogranicza się do permanentnego porównywania z kulturą otoczenia, kulturą gadiów, z porównania tego wynosząc przeświadczenie o wyższości («lepszości») kultury własnej”. Nie usiłuje się dotrzeć do jej pochodzenia, analizować zwyczajów i wyznawanych wartości. Brakuje również wiedzy na temat języka, jego gramatyki, transkrypcji<sup>15</sup>. Jest to luka, którą powinna wypełnić szkoła. Jak postuluje młody działacz romski, asystent edukacji romskiej, to „szkoła powinna umożliwiać rozwijanie swojej własnej kultury” [M.18]. Należy jednak przyznać za A. Bartoszem<sup>16</sup>, że stopniowo powstają – często z inicjatywy Romów – instytucje dokumentujące historię i kulturę<sup>17</sup>, publikowane są romskie pisma o różnym profilu<sup>18</sup>.

Kluczowym problemem w kontekście edukacji szkolnej jest słaba znajomość języka polskiego, która generuje problemy edukacyjne. O ile wszyscy rozmówcy autorki bardzo dobrze mówią po polsku, romskie dzieci często mają problem z jego znajomością. Socjalizacja dziecka zachodzi w języku romskim: jest to język, którym rodziny posługują się w domu. Mieszkanie w romskim skupisku, gdzie dziecko nie ma kontaktu z polskimi dziećmi i dorosłymi, opóźnia naukę języka większości. Pod wpływem polskich sąsiadów dziecko wcześniej staje się dwujęzyczne. Jak mówi pięćdziesięcioletnia Polska Romni: „Dzieci romskie nie mają teraz takiego problemu z mówieniem po polsku. Tak jak ja – poszłam do pierwszej klasy

---

Szkoły specjalne (również masowe) za sprawą orzeczenia o niepełnosprawności intelektualnej mają możliwość (prawnie uregulowaną) indywidualizacji toku nauki, dzięki czemu wcześniejsze deficyty w funkcjonowaniu poznawczym mogą zostać w znacznym stopniu skompensowane. Rozbieżność kategorii może być więc interpretowana jako rezultat pozytywnego oddziaływania specjalistycznej opieki, stanowiącego bezpośrednią realizację zaleceń zawartych w opiniach psychologicznych, które są podstawą dla orzeczeń o «upośledzeniu umysłowym»” (Ibidem, s. 69).

<sup>15</sup> A. B a r t o s z, *Uwagi na temat edukacji dzieci romskich*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Radom 2010, s. 30–31.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 31–32.

<sup>17</sup> Muzeum Romskie działające w ramach Tarnowskiego Muzeum Okręgowego, Romski Instytut Historyczny, Instytut Pamięci i Dziedzictwa Romów oraz Ofiar Holokaustu. Obecnie w Radomiu powstaje Europejskie Centrum Edukacji i Kultury Romów.

<sup>18</sup> „Dialog-Pheniben”, „Romano Atmo”, „Rrom p-o drom”, „Kwartalnik Romski”.

nie znając języka polskiego. Mówiłam po romsku. [...] A teraz dzieci nie mają tego problemu, bo telewizję się włącza po polsku" [K.23]. Jak zauważają nauczyciele czy asystenci edukacji romskiej, ta znajomość często jest jednak niewystarczająca w kontekście szkolnym. Inna rozmówczyni wspominała o dzieciach, które płynnie potrafią przeczytać tekst, nic nie rozumiejąc.

Problemy niektórych dzieci romskich z językiem polskim mogą mieć swoje źródło w dwujęzyczności<sup>19</sup>. Wyróżnić można dwa sposoby nabywania znajomości drugiego języka przez dzieci dwujęzyczne. Jeden z nich to immersja (dwujęzyczność wzbogacająca), polegająca na zanurzeniu dziecka w nowym języku (L2). Drugi to submersja (dwujęzyczność zubażająca), polegająca na tym, że drugi język, w którym dziecko uczone jest w szkole, stopniowo przysłania język rodzimy (L1). Dziecko poznając w szkole polski (L2) i będąc w nim uczone, w rezultacie zubaża znajomość romani i „[...] nie osiąga pełnej kompetencji ani w pierwszym, ani w drugim języku”. Submersja nie nastąpi, jeśli „[...] dziecko wynosi z domu znajomość L1 jako języka większości o wysokim prestiżu społecznym, nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż, dziecko również samo ceni swój L1, dziecko, rodzice i szkoła są zainteresowani nabyciem przez dziecko umiejętności w L2”. W przypadku dzieci romskich – dwujęzycznych i dwukulturowych – warunki te nie są spełnione. „Język romani często (choć nie zawsze!) nie jest ceniony przez otoczenie szkolne, rodzice zaś niekoniecznie cenią nabycie umiejętności posługiwania się językiem polskim”. W rezultacie „Mamy do czynienia z klasycznym konfliktem strategii akulturacyjnych: tendencjami asymilacyjnymi środowiska większościowego (szkolnego) i tendencjami separacyjnymi środowiska domowego uczniów i uczennic”<sup>20</sup>. Dwujęzyczność dzieci romskich może być wartością pod warunkiem, że będzie ona właściwie rozwijana. Jest to jednak trudne, ponieważ, jak słusznie zauważają autorzy raportu, romani jest uznawany za coś, co powinno dla nie-Romów pozostać tajemnicą, a zajęcia w tym języku mogą być prowadzone tylko przez osobę ze społeczności romskiej<sup>21</sup>. Rozwiązaniem tej sytuacji byłoby wprowadzenie dodatkowych zajęć z języka polskiego jako języka obcego<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Lub wielojęzyczności, jeśli dziecko przez jakiś okres mieszkało za granicą.

<sup>20</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Raport końcowy z projektu badawczego...*, op.cit., s. 71.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 72. Jak pokazuje jednak przykład Jacka Milewskiego i prowadzonej przez niego romskiej szkoły parafialnej, nie jest to warunek konieczny. W wyniku długotrwałej współpracy udało się przekonać lokalną społeczność romską.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 76.



Dzieci romskie rozpoczynające naukę w szkole lub w klasie zerowej najczęściej nie są do tego przygotowane. Większość z nich nie chodzi do przedszkola. U podstaw tej decyzji leży z jednej strony model macierzyństwa<sup>23</sup>, który zakłada jak najdłuższe opiekowanie się dzieckiem przez matkę („Jak najdłużej chcemy zachować to dziecko przy sobie. Dziecko jest bardzo związane z matką i to obojętne, w którym czasie, w którym wieku byśmy nie żyli, w tym dwudziestym, dwudziestym pierwszym” [K.3]) oraz brak przekonania o zasadności nauki w ogóle<sup>24</sup>. W rodzinach, które zaakceptowałyby edukację przedszkolną dzieci, są to również bariery finansowe i brak odpowiednich placówek, gwarantujących – w oczach rodziców – bezpieczeństwo dzieci (na przykład integracyjnych, z romską kadraj). Romowie nie zawsze rozumieją też celowość edukacji przedszkolnej, która

„[...] w rozumieniu Romów z edukacją niewiele ma wspólnego. Pojęcie socjalizacji, integracji, nabywania umiejętności interpersonalnych przez dziecko, nabywania kompetencji językowych czy choćby sprawności manualnych i umiejętności abstrakcyjnego myślenia nabywanych przez dzieci w trakcie edukacji przedszkolnej nie jest równoznaczne z nabywaniem konkretnych umiejętności: czytania i pisania, które dzieci zdobędą w szkole<sup>25</sup>.”

Niechęć do puszczania dzieci do przedszkola waży na późniejszym osiągnięciu sukcesu w szkole. Przykład dzieci romskich, które uczęszczały do przedszkola, pokazuje, że mają większą koncentrację, lepiej rozumieją polecenia i ogólnie lepiej radzą sobie w szkole niż dzieci bez tych doświadczeń<sup>26</sup>. Rodzicom trudno jest zapewnić w domu odpowiedni rozwój dziecka. Dzieci w rezultacie nie potrafią współpracować w grupie, nie mają doświadczeń typowych dla innych, rozpoczynających szkołę uczniów – nie czytano im książek, nie mają wyrobionej ręki, ponieważ nigdy nie rysowały, nie układały układanek, nie chodziły do teatru. W konsekwencji niezbędne jest nadrabianie zaległości, czasami zbyt trudne do zniwelowania w ciągu jednego roku<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> M. R ó ż y c k a, *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*, [w:] *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, red. B. Weigl, Warszawa 2009, s. 14–31, również [[http://elementaro.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98%3Awzory-kultury-a-dukcja-dzieci-romskich&catid=54%3Aproblemy-edukacji&Itemid=84](http://elementaro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=98%3Awzory-kultury-a-dukcja-dzieci-romskich&catid=54%3Aproblemy-edukacji&Itemid=84)], 10 lutego 2013.

<sup>24</sup> Zagadnienie to rozwinięte jest w dalszej części tekstu.

<sup>25</sup> M. R ó ż y c k a, *Wzory kultury...*, op.cit., s. 21. Należy jednak zauważyć, że wiele z tych kompetencji dzieci zdobywają w środowisku rodzinnym.

<sup>26</sup> B. P o p i o ł e k, *Wpływ edukacji przedszkolnej na ucznia romskiego w nauczaniu zintegrowanym – przykład miasta Płocka*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Radom 2010, s. 110.

<sup>27</sup> M. Ł ó j, *Praca nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich – doświadczenia ze szkół wrocławskich*, „*Studia Romologica*” 2009, nr 2, s. 103; E. N o w i c k a, *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i języ-*

Złe warunki materialne wielu rodzin romskich uniemożliwiają sfinansowanie edukacji przedszkolnej. Kwestia zakupu wyprawek szkolnych, podręczników została rozwiązana w „Programie na rzecz społeczności romskiej”. Jednak realia domowe (brak miejsca na książki, przeludnienie mieszkań uniemożliwiający koncentrację i pracę, brak stołu, przy którym dzieci mogą odrabiać lekcje) utrudniają naukę<sup>28</sup>. W tej sytuacji nieoceniona jest rola świetlic szkolnych lub środowiskowych dla dzieci, gdzie dodatkowo można uzyskać pomoc w odrabianiu lekcji, której nie są w stanie zapewnić niewykształceni rodzice. Niechęć do szkoły jest również pogłębianą przez wysokie koszty edukacji. To jeden z problemów, na który zwracali uwagę Romowie, bardzo często będący w złej sytuacji materialnej. Edukacja dziecka, pozornie bezpłatna, generuje dużo wydatków, na które Romowie nie mogą sobie pozwolić. Jednak gdy rodzina jest lepiej sytuowana – finansuje też zajęcia dodatkowe, językowe. O pozaszkolnej aktywności dzieci świadczy choćby zainteresowanie konkursem stypendialnym dla dzieci uzdolnionych. Obszary aktywności są zarówno tradycyjne, jak taniec, śpiew czy muzyka, ale obejmują i sport czy sztuki plastyczne<sup>29</sup>.

Wspomnianym już, niezwykle korzystnym, zjawiskiem jest obecność asystenta edukacji romskiej. Asystenci, zgodnie z „Programem na rzecz społeczności romskiej”

„[...] zapewniają wszechstronną pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budują pozytywny obraz szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewniają wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, pomagają i mediują w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce”<sup>30</sup>.

W praktyce asystenci zajmują się też działaniami na rzecz całej społeczności.

*kowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim 2011, s. 42.

<sup>28</sup> Zob. też: Nowicka, *Szkoła, rodzina...*, op.cit., s. 42; Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Raport końcowy z projektu badawczego...*, op.cit., s. 72.

<sup>29</sup> *Lista finalistów konkursu stypendialnego dla uczniów romskich szczególnie uzdolnionych w 2010 r. realizowanego w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce* [ [http://www.msw.gov.pl/download/1/11779/Lista\\_finalistow\\_konkursu\\_stypendialnego\\_dla\\_uczniow\\_romskich\\_szczegolnie\\_uzdoln.pdf](http://www.msw.gov.pl/download/1/11779/Lista_finalistow_konkursu_stypendialnego_dla_uczniow_romskich_szczegolnie_uzdoln.pdf) ], 22 października 2012.

<sup>30</sup> *Program na rzecz...*, op.cit., s. 20. Poprawienie sposobu działania asystentów edukacji romskiej, zwiększenie ich skuteczności, poprawę prestiżu ich zawodu i pozycji w szkole, oferowanie więcej możliwości doszkalania się postulują autorzy dwóch cytowanych już tutaj publikacji: *Raport końcowy z badania ewaluacyjnego...*, op.cit., s. 75 i *Raport końcowy z projektu badawczego...*, op.cit., s. 77–78.

Z badań autorki wynika, że współcześnie istnieje nierównowaga między edukacją kobiet i mężczyzn. Edukacja dziewcząt kończy się na etapie gimnazjum, około 15. roku życia. Pewien rozmówca, Kełderasz stwierdził ze śmiechem: „W dalszym ciągu jak dziewczyna skończy już podstawówkę, to już tak jakby była po Sorbonie” [M.25]. Coraz częściej słyszy się jednak o dziewczętach uczących się w liceum i na studiach. Chłopcy – jeśli chcą – mogą się uczyć w liceach.

W niniejszym artykule autorka przybliży przyczyny takiej sytuacji, skupiając się na edukacji dziewcząt.

### STOSUNEK DO EDUKACJI

Kilkadziesiąt lat temu wśród nieosiedlonych jeszcze Romów z grup o tradycjach wędrownych podejście do edukacji było raczej negatywne. Osoba, która uczyła się w szkole, przez chętnych do pomocy gospodarzy (podczas zimowego postoj) lub mieszkańców odwiedzanych miejscowości, była wyśmiewana. Doświadczyło tego kilkoro piśmiennych rozmówców autorki. „Po co chodzisz do tej szkoły, co panem chcesz być?” – słyszał jeden z Romów [M.1]. „Te zacofane Cyganie, to od mojej żony się naśmiewali: co, ona będzie nauczycielką?” – opowiadał siedemdziesięcioletni Rom o stosunku do swojej żony [M.2]. Można przypuszczać, że edukacja szkolna była bardziej akceptowana w tych rodzinach, które porzuciły wędrowanie w początkach akcji osiedleńczej<sup>31</sup>.

Współcześnie podejścia do zdobywania wykształcenia różnią się w zależności od grupy, rodu, rodziny, indywidualnej sytuacji. Akceptacja i poparcie edukacji współlistnieją z postawami odrzucenia i uznania jej za zbędny przymus. Zgodnie z tym ostatnim podejściem szkoła jest użyteczna do pewnego, bardzo ograniczonego, stopnia: uczy pisania i czytania, które są niezbędne w codziennym funkcjonowaniu, prowadzeniu biznesu czy załatwianiu spraw urzędowych. Przy czym ta, nawet ograniczona, edukacja, jest bardziej przydatna chłopcom. Dziewczętom wiedza szkolna jest niepotrzebna, zarówno zgodnie z modelem ról społecznych, zdobywającym coraz większą popularność, w którym to mężczyźni powinni być odpowiedzialni za pozyskiwanie środków na utrzymanie<sup>32</sup>, jak i modelem tradycyjnym, w którym przede wszystkim od zaradności kobiety

<sup>31</sup> Zagadnienie to wymaga jednak dalszych badań.

<sup>32</sup> M. G o d l e w s k a - G o s k a, *Wzorce macierzyństwa wśród Romów mieszkających w Polsce. Przyczynek do analizy*, [w]: *Pozegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, red. R. E. Hryciuk, E. Karolczuk, Warszawa 2012, s. 204–205.

zależało przetrwanie rodziny. Ich rolą, gdy dorosną, ma być prowadzenie domu i wychowywanie dzieci. Rodzice sami wywierają presję na dziewczęta, by zakończyły edukację. Jak pisze J. Milewski, szkoła jest przez niewykształconych Romów uważana za narzędzie opresji i zło konieczne, od którego dziecko należy chronić.

„Dzieci pochodzące z takich rodzin opuszczają szkołę tak szybko, jak jest to możliwe, przy pierwszej nadarzającej się okazji (na przykład wyjazdu zagranicznego) znikają i najczęściej już nie wracają. Jest to skrajna, coraz rzadziej przejawiana postawa, z którą jednak ciągle jeszcze można się spotkać, szczególnie wśród ortodoksyjnych Romów”<sup>33</sup>.

Nawet jeśli postawa Romów nie jest tak radykalna, edukacja szkolna nie jest priorytetem i Romowie są dalecy od podporządkowywania jej swojego życia. Prowadzona poza miastem zamieszkania działalność handlowa lub częste wyjazdy zagraniczne, połączone z niemożnością zostawienia dziecka pod opieką kogoś z rodziny (lub odrzuceniem takiego rozwiązania), skutkuje tym, że dziecko przerywa naukę by być blisko rodziców: „Jeżeli oni [rodzice – M.G.-G.] prowadzą jakąś działalność i jeżeli zarobkują, to w tym momencie albo poświęcają się i prowadzą dziewczynkę do szkoły, i odprowadzają ją na odpowiednią godzinę, i nic nie robią” [K.3]. Nie zawsze wyjazdy zagraniczne są barierą dla dalszej edukacji, wręcz przeciwnie. W Wielkiej Brytanii, dzięki zachętom finansowym przeznaczonym dla rodziców dzieci uczęszczających do szkoły, wielu młodych Romów kontynuuje edukację, nawet jeśli w Polsce ich rodzice mieli do niej obojętny lub niechętny stosunek<sup>34</sup>.

Brak wykształcenia rodziców może być podstawą zniechęcania dzieci do uczęszczania do szkoły. Tacy Romowie nie tylko nie potrafią pomóc swoim dzieciom w lekcjach, ale jeszcze mają poczucie, że dzieci się „wymądrzają” (jak powiedział jeden z rozmówców), podkopując w ten sposób ich autorytet. „Rodzic nic nie umie pisać. Nie umie czytać i nie jest w stanie pomóc dziecku. No to jak taki rodzic patrzy na dziecko, to mówi: po co mi kłopot? Od jutra nie pójdziesz do szkoły” [M.4]. Jednocześnie ten sam dotkliwie odczuwany brak wykształcenia rodziców czasami jest motywujący – chcą, by dziecko miało lepiej w życiu. Mówi kobieta z Polska

<sup>33</sup>J. Milewski, *Dylematy...*, op.cit., s. 68.

<sup>34</sup>„W Konstancynie Łódzkiej w latach 2004–2009 żadne dziecko na skutek prowadzonej działalności nie porzuciło szkoły, natomiast dużo dzieci po skończonych szkołach podstawowych wyjechało wraz z rodzicami do Anglii, gdzie dalej kontynuują naukę w szkołach zawodowych, a w weekendy uczęszczają do polskich szkół, w których uczą się języka polskiego”. (A. Łuczak, *Wykluczenie społeczne mniejszości romskiej – wyzwanie dla instytucji publicznych i organizacji społecznych*, „Romano Atmo” 2012, nr 6, s. 31). Mówili o tym również rozmówcy autorki.

Roma: „Ja dziękuję swoim rodzicom, że tak właśnie jest. To było bardzo dawno temu, jak skończyłam podstawówkę, a jeszcze dawniej, jak zaczynałam pierwszą klasę. [...] tata potrafi czytać i pisać, ale moja mama<sup>35</sup> nie. Ale nigdy nie było tak, żeby moja mama opuściła kiedyś wywiadówkę czy jakieś zebranie. Ja musiałam chodzić to szkołą” [K.5].

Współcześnie głosy osób, które popierają edukację, są jednak częste. Respondenci mówili, że tylko „zacofane” osoby są przeciwne edukacji, a niepozwalanie dzieciom na naukę jest „okaleczaniem ich”. Edukacja w tym dyskursie jawi się jako rzecz normalna, podstawowa: „Jak można dziecka nie uczyć, żeby coś osiągnęło, żeby coś było? To nie tamte czasy” [K.6]. To rodzice namówili dwóch respondentów autorki na podjęcie studiów. Oni sami nie planowali kontynuacji nauki<sup>36</sup>. Niektórzy Romowie chwalili się wręcz swoimi dziećmi, wnukami, siostrzeńcami, podkreślając, jaką dumę odczuwają z tego, że się dobrze uczą, a w ich rodzinie jest osoba wyedukowana. Przez jedną z rozmówczyń wnuk (z małżeństwa mieszanego) studiujący na Politechnice Warszawskiej nazwany był „chlubą rodu”. „A ona to była mądra dziewczynka nasza. Ona malutka była, jeszcze 6 lat nie miała, a czytała już. [...] Byśmy pomogli i niech poszła se ona [na studia – M.G.-G.], bo się dobrze uczy to dziecko” – mówi sześćdziesięciolatka o swojej wnuczce [K.7]. Oczywiście, to poparcie nie w każdym przypadku jest tak silne, sięgające studiów wyższych i zakładające aktywne wspieranie dziecka. Często pozwala się na to, by dziewczyna się uczyła tak długo, jak może. Odmawia się kandydatom do jej ręki, lecz gdy zostanie porwana lub ucieknie – rodzina godzi się z zaprzestaniem nauki lub wręcz do niej zniechęca.

Trudno jest przyporządkować te dwie postawy wobec edukacji szkolnej do określonych grup wiekowych. Są młode osoby niechętne uczeniu się i osoby starsze, które zaakceptowałyby decyzję ich wnuka czy wnuczki o podjęciu studiów wyższych. Ma to związek nie tyle z wiekiem, co z poziomem tradycyjności rodziny czy, szerzej, rodu. Trzeba też podkreślić, że akceptacja przychodzi z większą łatwością w rodzinach, w których istnieją już odpowiednie wzorce – w których rodzice, czasami dziadkowie (najczęściej mężczyźni) sami chodzili do szkół lub chociaż umieli czytać oraz pisać i wykorzystywali to w swoim życiu.

Podobnie jak rodzice, również same dziewczęta mają różne poglądy – niektóre tylko czekają na moment, w którym będą mogły się uwolnić

---

<sup>35</sup> Matka rozmówczyni już jako dorosła, 60-letnia, kobieta, sama nauczyła się czytać, posiłkując się elementarzem i podstawami zdobytymi na kursie pisania i czytania zorganizowanym dla Romów przez jedną z romskich organizacji.

<sup>36</sup> Rodzi się pytanie, czy rodzice rozmówców tak samo postąpiliby wobec córek. W przypadku jednego z Romów można przypuszczać, że tak.



od przykrego dla nich szkolnego obowiązku, inne lubią i chcą się uczyć. Wiele jednak akceptuje decyzję rodziców o zakończeniu edukacji i racjonalizuje ją: „Chciałam [się dalej uczyć – M.G.-G.], ale później mówię, może ma rację, może coś by mi się stało. Tak, nie chciałam z jednej strony. To ranne wstawanie, to uczenie, tak nie chciało mi się. [...] Skończyłam 7, 8 klas i później już nie chodziłam” [K.8]. Niektóre z nich, jeśli to możliwe, kontynuują naukę w liceum i na studiach lub cierpią, że zostały zmuszone przez rodziców lub mężów do zakończenia edukacji. „Mój ojciec chciał się uczyć z bratem i uczył się [...], a ja miałam dobre warunki [...] – nie uczyłam się” [K.6] – mówi pięćdziesięcioletnia rozmówczyni, której ojciec studiował i ją samą zachęcał do poważnego potraktowania edukacji, podkreślając, że wszystko zależy od indywidualnych ambicji. Nie można się z tym jednak do końca zgodzić – o ile ona dorastała w środowisku akceptującym edukację szkolną, o tyle wiele dziewcząt nie ma siły walczyć z oporem rodziny i ulega jej. Nie wszystkie są tak zdeterminowane jak jedna z młodych rozmówczyń, która uciekła z domu, gdy rodzina chciała doprowadzić do przerwania jej edukacji. Należy zatem podkreślić sprawczość kobiet romskich, ograniczaną lub wzmacnianą przez warunki rodzinne i indywidualne cechy charakteru.

Istotna jest również kwestia presji rodziny i środowiska. Nawet jeśli rodzice chcą, by dziecko się uczyło, inni Romowie mogą naciskać na przerwanie edukacji. „Moja teściowa jest ze starej daty, u niej tego nie było: «nie, ona nie pójdzie, bo to jest wstyd». Ja mogę powiedzieć: «jaki wstyd? uczyć się?» – «Tak, uczyć się. [...] Niech siedzi w domu»” – mówi jeden z Polskich Romów, dodając, że będzie musiał podporządkować się woli babci swojej córki [M.9]. Pewna Lowarka z kolei opowiadała o mężczyźnie, który „Przyszedł do tatusia i mówi tak – «aaa, jak ty się nie wstydzisz, żebyś córce pozwalał do szkoły chodzić w takim wieku»” [K.10]. Jej ojciec po jakimś czasie uległ presji – podobnie jak to się dzieje w wielu innych przypadkach.

Należy również wspomnieć o stosunku do edukacji w szkołach specjalnych. Autorzy wspomnianego już badania funkcjonowania poznawczego i językowego dzieci romskich zauważyli istnienie dwóch stanowisk:

„Dla niektórych rodziców znalezienie się dziecka w szkole specjalnej było złem, przed którym dziecko należy zdecydowanie chronić. Dla innych rodzin szkoła specjalna reprezentowała bezpieczne i przyjazne miejsce, w którym dziecko nie jest zagrożone agresją ze strony rówieśników, a wymagania dostosowane są do jego możliwości. Ponadto rodzina ma zapewniony stały dochód dzięki otrzymywaniu zasiłku na dziecko<sup>37</sup>”.

---

<sup>37</sup>H. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Raport końcowy z projektu badawczego...*, op.cit., s. 73.

To, że dziecko uczy się w szkole specjalnej, ma wymiar praktyczny, gdyż gwarantuje niezwykle ważne dla źle sytuowanych rodzin wsparcie finansowe. Jeżeli specyficzne środowisko szkoły specjalnej w przypadku dzieci z faktyczną niepełnosprawnością umysłową może pomóc w ich rozwoju, wyrównaniu braków, zapewnia też poczucie bezpieczeństwa<sup>38</sup>, to na dłuższą metę przebywanie w nim jest niekorzystne dla dzieci nieobciążonych niepełnosprawnością, które z różnych względów zostały zakwalifikowane do tego typu szkoły. Może być to inicjatywa środowiska szkolnego (na przykład nauczycieli), ale też samych rodziców – z opisanych powodów. Jest to jednak bardzo krótkowzroczna decyzja. Wpływa bowiem na ich przyszłość, możliwości podjęcia pracy czy edukacji na wyższych szczeblach. Jeżeli nauka w szkole specjalnej może mieć negatywne konsekwencje dla funkcjonowania w środowisku większościowym, w środowisku romskim nie wiąże się ze stygmatyzacją, ze względu na małe znaczenie wiedzy akademickiej.

### UWARUNKOWANIA POSTAW WOBEC EDUKACJI

Często negatywne i nasycone nieufnością podejście do edukacji szkolnej dzieci, a zwłaszcza dziewcząt, i będąca jego konsekwencją przedwczesna rezygnacja z nauki ma wiele źródeł<sup>39</sup>. W niniejszym tekście autorka skoncentrowała się na trzech zagadnieniach. Są to role społeczne przypisane kobietom i mężczyznom, zgodnie z którymi mężczyzna jest przedstawicielem i żywicielem rodziny, a kobieta jest przede wszystkim żoną i matką. Jako odpowiedzialna za reprodukcję grupy musi szczególnie dbać o swoją dobrą reputację. Omówione zostaną więc zasady zachowania, ale także praktyki małżeńskie Romów. Na niechętny stosunek do nauki wpływa również przekonanie o prymacie wiedzy „tradycyjnej” (obejmującej znajomość zasad romskości<sup>40</sup> i ról społecznych, zwyczajów, praw, obowiązków, ale także praktyczne umiejętności związane z wykonywanymi zawodami) nad wiedzą „akademicką” oraz upatrywanie w edukacji i chodzeniu do szkoły zagrożenia dla integralności kultury romskiej.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Zob. M. R ó ż y c k a, *Wzory kultury...*, op.cit.

<sup>40</sup> Romanipen – w dialekcie Polskich Romów, romanimo – w dialekcie Lowarów, romanipe – w dialekcie Kelderaszów.

## ZASADY ZACHOWANIA KOBIEC, MĘŻCZYCZ, DZIECI I MŁODZIEŻY

Małe romskie dzieci cieszą się swobodą, ale już nastolatki muszą zachowywać się zgodnie z zasadami romskości, regulującymi wszystkie sfery funkcjonowania Romów<sup>41</sup>. Najwięcej wymaga się od dziewcząt, które z chwilą wejścia w okres pokwitania muszą zacząć postępować jak dorosłe kobiety, od nich to oczekuje się skromności, rozwagi, posłuszeństwa<sup>42</sup> (przy czym nie tyle istotny jest tu wiek, co wygląd dziewczynki, wskazujący na dojrzewanie, stawanie się kobietą). Wcześniej mogły się bawić z chłopcami, ale od wspomnianego momentu jedynymi przedstawicielami płci męskiej, z którymi mogą przebywać sam na sam, są wyłącznie najbliżsi krewni. Zabawy czy spotkania z innymi młodymi Romami, poza kontekstem wydarzeń rodzinnych, są zakazane. Dorastające dziewczęta zmieniają także swój sposób ubierania się na zbliżony do stroju noszonego przez kobiety dorosłe, którego najważniejszym elementem jest długa spódnica<sup>43</sup>. Jeżeli w młodszym wieku dopuszczalne były spodnie, krótkie spodenki czy spódniczki, to przestają być akceptowane u kilkunastoletek. Kapitałem młodej Romki jest dziewictwo i dobra reputacja, więc utrzymaniu ich ma być podporządkowane jej zachowanie. Jest to o tyle ważne, że opinia o dziewczynie wpływa również na całą jej rodzinę. Stąd zachowanie skromne i dalekie od kokieterii. Młode dziewczyny powinny unikać treści związanych z miłością, erotyką i sprawami płci. Dziewczyna nie powinna chodzić nigdzie sama – jeśli już wychodzi z domu, to w towarzystwie kogoś starszego, zaufanego, kto zagwarantuje, że będzie bezpieczna – nie zostanie porwana, nie będzie miała kontaktu z młodymi mężczyznami i będzie się dobrze zachowywać<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> Czytelnikom zainteresowanym współczesnym wymiarem romskości u Romów z grup Polska Roma polecane są publikacje omawiające tę kwestię szerzej: M. G o d l e w - s k a - G o s k a, J. K o p a ń s k a, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa 2011; A. J. K o w a r s k a, *Polska Roma. Tradycja i nowoczesność*, Warszawa 2005.

<sup>42</sup> E. Nowicka zwraca uwagę, że jeżeli dziewczęta romskie charakteryzują się nieśmiałością i skromnością, od chłopców wymaga się czegoś zgoła innego. „Chłopcy [...] wykazują często sporo agresji, również w kontaktach z nauczycielami, którymi są zazwyczaj kobiety. Kilkunastoletni chłopak powinien okazywać swoją męskość, czyli stanowczość, niezależność i siłę, przynajmniej charakteru; nie powinien poddawać się woli kobiety, która na domiar złego należy do obcej zbiorowości etnicznej” (E. N o w i c k a, *Szkola, rodzina...*, op.cit., s. 45).

<sup>43</sup> Długość spódnicy zależy od przynależności do grupy i rodu.

<sup>44</sup> Wyjątkiem są na przykład wyjścia do blisko położonego sklepu lub funkcjonowanie w małej, zamieszkałej przez członków jednej rodziny miejscowości. Pojawienie się obcych Romów jest w tych okolicznościach łatwo zauważalne. Na co dzień jednak nie ma zagrożenia porwaniem.



Chodzenie do szkoły niesie ze sobą zagrożenie złamania każdej z opisanych wcześniej zasad. Zachowanie skromności jest utrudnione w obliczu konieczności ćwiczenia na zajęciach wychowania fizycznego lub uczestniczenia w lekcjach biologii; separacja od chłopców – zarówno romskich, jak i polskich, w koedukacyjnych klasach jest niemożliwa. Zapewnienie kontroli nad zachowaniem dziewczyny i jej bezpieczeństwem w klasie, ale także podczas wycieczek szkolnych rodzi trudności. W konsekwencji podejmowane są działania zmierzające do zniwelowania tych problemów. Dziewczęta, które weszły w okres dojrzewania, nie ćwiczą na lekcjach wychowania fizycznego lub robią to w zakrywającym ich ciało stroju. Do szkoły i do domu są przyprawdane przez opiekunów. Obecność asystentów edukacji romskiej w szkole w pewnym stopniu uspokaja rodziców. Asystenci, jak też matki, biorą udział w wyjazdach szkolnych. Jednak w przypadku niemożności zapewnienia dziecku właściwej – w swoim rozumieniu – opieki, wielu rodziców decyduje się na zakończenie jego edukacji.

### ROLE SPOŁECZNE KOBIET I MĘŻCZYŹN

Dziś, tak jak i w przeszłości, przedstawiciele obu płci są odpowiedzialni za zdobywanie środków na życie. Tradycyjne zajęcia mężczyzn (na przykład handel końmi czy kotlarstwo) wymagały zręczności, wiedzy i sprytu, ale kobiety wkładały więcej wysiłku w codzienną pracę, wróżąc czy chodząc po prośbie, jednocześnie będąc odpowiedzialne za prace domowe (przygotowywanie posiłków, zajmowanie się dobytkiem, wychowywanie dzieci czy pomaganie mężczyznom). Współcześnie pracują zarówno kobiety, jak i mężczyźni, chociaż z badań autorki wynika, że przynajmniej w części rodzin dąży się do tego, by wyłącznie mężczyzna zarabiał na rodzinę i był aktywny. Do podstawowych męskich zajęć należy więc praca i pełnienie funkcji reprezentacyjnych, w wybranych przypadkach – pozycja lidera rodziny czy lokalnej zbiorowości.

Chociaż do kobiecych obowiązków również bardzo często należy praca (przede wszystkim handel), kluczową rolą Romni jest zajmowanie się domem i wychowywanie dzieci. Tego właśnie uczą się od najmłodszych lat dziewczęta – przez obserwację i naśladownictwo. Kilkunastolatka najczęściej potrafi prowadzić dom – ma wiedzę, którą będzie mogła wykorzystać w swojej własnej rodzinie – i często do jej obowiązków należy np. ugotowanie obiadu czy posprzątanie. Młode dziewczyny mogą też zarabiać, najczęściej handlując. Często powierzana jest im opieka nad młodszym rodzeństwem.

Do wypełniania tradycyjnych kobiecych ról w przekonaniu wielu Romów nie jest potrzebna edukacja inna niż podstawowe umiejętności pisania, czytania czy liczenia. „Szkola się nie przydaje w sumie, no bo my pracować, jako dziewczyny, nie pracujemy, bo nasi mężowie pracują. Adwokatem, lekarką nie zostanie. Tyle, że czytać i pisać” – mówi młoda Polska Romni [K.11]<sup>45</sup>. Wyznacznikiem wartości kobiety nie jest poziom jej wykształcenia, ale realizowanie się w roli matki i żony<sup>46</sup>. Młode kobiety (ale również mężczyźni) doświadczają zatem pewnego konfliktu. Wywierane są na nie dwie „krzyżujące się, wzajemnie wykluczające się presje”: wypełnienie obowiązku szkolnego oraz zachowania własnej kultury. Dzieci są nakłaniane do niekończenia szkoły i poświęcania się obowiązkom rodzinnym (z wyjściem za mąż włącznie), podczas gdy szkoła przekonuje, że to jej oferta jest najwartościowsza<sup>47</sup>.

Zgodnie z opiniami rozmówców autorki mężczyznom, zwłaszcza gdy prowadzą działalność gospodarczą, edukacja może być bardziej przydatna. Jednak wiedzę kluczową do wypełniania przypisanych sobie obowiązków dzieci i młodzież zdobywają od rodziców, przez uczestniczenie w codziennych obowiązkach czy obrzędach.

### PRAKTYKI MAŁŻEŃSKIE. EDUKACJA OSÓB ZAMĘŻNYCH

Wspominany już okres, w którym młoda Romni zmienia swój sposób zachowania na bardziej dojrzały i kiedy bardziej surowiej traktowane są ewentualne odstępstwa od zasad romskości, pokrywa się z osiągnięciem dojrzałości płciowej. Jednocześnie jest to czas, kiedy dziewczyna zaczyna być uważana za potencjalną kandydatkę na żonę. Ciężko jest zdefiniować przedział wiekowy (Romowie uwzględniają przede wszystkim indywidualny rozwój fizyczny i psychiczny dziewczyny, nie tylko metrykę), ale z badań wynika, że małżeństwa są współcześnie zawierane od mniej więcej 15 roku życia (jeszcze 10–20 lat temu było to 13, 14 lat). Obecnie coraz więcej dziewcząt wychodzi za mąż powyżej 18. roku życia. Ten minimalny wiek zawarcia związku małżeńskiego jest trochę wyższy dla chłopców; mają więc – przynajmniej teoretycznie – możliwość dłużej się uczyć. Warto zwrócić uwagę, że według niektórych rozmówców to obowiązek

<sup>45</sup> Rozmówczyni Justyny Kopańskiej.

<sup>46</sup> Chociaż jeśli dzięki wykształceniu znalazła dobrą pracę, nie zaniedbuje obowiązków domowych i postępuje zgodnie z romskimi zasadami, co jest pozytywnie oceniane.

<sup>47</sup> H. G r z y m a ł a - M o s z c z y Ń s k a, *Znaczy taki niedorozwinięty* [rozmowę przepr. J. Koral], „Dialog Pheniben” 2011, nr 4, s. 40–41.

szkolny i penalizacja jego niewypełniania wpłynął na podwyższenie wieku zawierania małżeństw.

W przypadku dziewcząt przyczyną przerwania edukacji jest najczęściej małżeństwo – to, do którego dziewczynę się przygotowuje, dbając o jej reputację; to, które zostało już zawarte w wyniku swatów, ucieczki czy porwania<sup>48</sup>; wreszcie to, przed którym chce się ją chronić. W czasie drogi do i ze szkoły, a także podczas pobytu w niej młoda Romni może być porwana. Zostaje w ten sposób zmuszona do zawarcia – niechcianego zarówno przez nią, jak i jej rodziców – małżeństwa. Z tego względu podejmowane są czynności prewencyjne. Dziewczęta są odprowadzane lub odwożone na zajęcia przez członków rodziny – dotyczy to i dojrzałe wyglądających gimnazjalistek, i studentek. W związku z zagrożeniem porwaniami rodzice instruują córkę, jak powinna się zachowywać – na przykład odmawiać wyjścia ze szkoły na wezwanie nieznanym osób. Tłumaczą także nauczycielom, kto może odbierać dziecko z placówki i jak mają reagować w podejrzanych sytuacjach. Są jednak rodziny, które po jakimś okresie stosowania działań prewencyjnych decydują się na radykalny krok, jakim jest przerywanie edukacji w celu ochrony córki. Może być ono ostateczne lub przerwa może być tylko czasowa do momentu, kiedy minie zagrożenie. Jak mówi absolwentka studiów wyższych, młoda Polska Romni: „Ja też rozpoczynałam kilka razy studia, bo było jakieś zagrożenie wywołane, no to też przerywałam” [K.12]. Kobieta uczęszczała na zajęcia na uczelnię odległą o kilka minut drogi od jej mieszkania, a mimo to najczęściej była na nią odprowadzana. Wybór tak zlokalizowanej szkoły był świadomy: „W życiu by mnie rodzice nie puścili do innego miasta”. „Ja nie miałam takiej możliwości, może wcale bym tego kierunku nie wybrała, ale nie miałam innej możliwości, a chciałam studiować” – dodaje.

Sygnalizowano już na łamach artykułu dwugłos w sprawie edukacji: przekonanie części rozmówców, że edukacja – również dziewcząt – jest ważna, i drugiej grupy, że – w obliczu tradycyjnego przeznaczenia kobiet, którym jest małżeństwo i macierzyństwo, jest ona tylko zbędnym obciążeniem. Otóż nie ma również zgody co do edukacji dziewcząt, które już wyszły za mąż. Niektórzy nie widzą przeszkód i twierdzą, że przy pomocy rodziców dziewczęta – ale też chłopcy – mogą pogodzić domowe życie żony i uczennicy (męża/ucznia). Jednak większość rozmówców uważa, że wyjście za mąż oznacza rozpoczęcie nowego etapu życia, dorosłości, w którym dziewczyna będzie się realizować. Zostanie żoną, a w perspektywie również matką, jest traktowane jako priorytet, jako prawdziwe życie,

---

<sup>48</sup> Więcej o sposobach zawierania małżeństw i metodach postępowania w przypadku porwania zob.: M. G o d l e w s k a - G o s k a, J. K o p a ń s k a, *Życie w dwóch światach...*, op.cit.; A.J. K o w a r s k a, *Polska Roma...*, op.cit.

którego rozpoczęcie powinno definitywnie zakończyć etap chodzenia do szkoły. „Dziewczyna nie chciałaby chodzić do szkoły. Bo po to wyszła za męża, żeby to życie sobie ułożyć i żeby mieszkać z mężem” – mówi Polski Rom [M.13]<sup>49</sup>. „Po co [młode mężatki mają chodzić do szkoły – M.G.-G.], jak mają męża?” – pyta inny mężczyzna [M.14]<sup>50</sup>. „Ona wyszła za męża, już to nie pasuje, żeby ona chodziła do szkoły” [K.15] – twierdzi Polska Romni. „Dziewczyna chce się uczyć? Niech się uczy, ale jak się ożeni, to niech żyje swoim życiem” [K.16]<sup>51</sup>. Wypowiedź wskazuje, że dopiero założenie własnej rodziny i oddanie się jej jest „prawdziwym życiem”, w przeciwieństwie do modelu narzuconego przez społeczeństwo większościowe. Często okoliczności i warunki materialne w połączeniu z niską motywacją uniemożliwiają kontynuację nauki. Zdarza się, że młode małżeństwa cyklicznie pomieszkują u jednych lub drugich rodziców, przemieszczając się między miastami, a nawet krajami. Od pary zaczyna się też stopniowo wymagać, by przejęła odpowiedzialność za swoje utrzymanie.

Do zakończenia edukacji mogą namawiać dziewczynę rodzice lub teściowie, lecz ostatnie słowo ma mąż. Po wyjściu za mąż kobieta przechodzi pod jego kuratelę i „[...] już bardziej mąż jest odpowiedzialny za życie kobiety. [...] Jeżeli mąż pozwala, to już nikt nie ma prawa się wtrącać” [K.17]. Młodzi niezonaci mężczyźni mają sprzeczne opinie na temat edukacji swoich przyszłych żon. Niektórzy mówią, że nie pozwoliliby chodzić swojej żonie do szkoły, nawet gdyby jeszcze nie miała dzieci. Inni twierdzili, że małżeństwo nie oznacza dla dziewczyny końca edukacji – uznają to za sprawę do omówienia przez rodziców, dziewczynę i chłopaka. Jeśli wspólnie postanowią o kontynuowaniu nauki, jest to możliwe. Jeden z młodych Romów zauważa, że dziewczyna może być na tyle zdeterminowana do kontynuowania nauki, że jeśli mąż nie pozwoli jej na to, będzie ona dążyła do rozwodu. Ta postawa jest o tyle ciekawa, że w jego wypowiedzi pobrzmiewa przekonanie o niezwykłym uporze romskich kobiet, ale także zrozumienie, że Romni może mieć potrzeby i marzenia wykraczające poza życie rodzinne. Nawet fakt, że mężczyzna sam jest wykształcony, nie oznacza, że chce mieć wyedukowaną żonę. Jeden z rozmówców opowiadał, jak do uczącej się kobiety przyjechał w swaty Rom będący absolwentem studiów wyższych, uprzedzając jej rodziców, że Romni po wyjściu za mąż będzie musiała zrezygnować z nauki.

Autorka poznała jednak osoby, które uczyły się po założeniu własnej rodziny lub wspierały w tym swoje dzieci i inne młode pary. Jedna z rozmówczyń, romska liderka, przekonuje, że nie ma konieczności wyboru

<sup>49</sup> Rozmówca Justyny Kopańskiej.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem.

między edukacją a życiem rodzinnym. „Ja nie chcę absolutnie żadnej rewolucji wśród dzieci i młodzieży ani młodych kobiet. Absolutnie. Bo ja jestem bardzo tradycyjną kobietą. [...] Ale uważam, że można wszystko pogodzić [...], znaleźć wyjście z sytuacji, ułożyć sobie tak, żeby nie kolidowało jedno z drugim” [K.3]. Kobieta podkreśla swoje przywiązanie do tradycji, w dalszej części wypowiedzi wskazując następnie na korzyści, które można odnieść z uczęszczania do liceum czy na studia. Jej dzieci, pomimo bycia w związkach małżeńskich, kontynuują naukę, rozwijając swoje kompetencje w wybranych przez siebie dziedzinach. „Młoda kobieta może zrobić coś dla siebie również” – mówi Romni. Ona i inni rozmówcy podkreślali też, że małżonków w ich obowiązkach, w tym wychowaniu dzieci, mogą odciążyć rodzice.

Zaobserwować można także pojawienie się nowego modelu postępowania, zakładającego wspieranie dzieci najpierw w skończeniu szkoły, a dopiero potem w założeniu własnej rodziny. Rodzice, zwłaszcza dziewcząt, mają bowiem świadomość, że po wyjściu za mąż małżonek może im zabronić kontynuowania edukacji. Należy jednak podkreślić, że mimo opisanych zmian edukacja i kariera nie są celem samym w sobie, nadrzędne znaczenie ma zawsze rodzina.

Jak wynika z badań, postawy dziewcząt są też zróżnicowane. Niektóre przeciwstawiają się końcowi edukacji i są przygnębione z tego powodu, że wyjście za mąż do tego doprowadzi. Inne czekają na ten moment z utęsknieniem i nie wyobrażają sobie, że po założeniu rodziny miałyby dalej być zmuszone do nauki. Jak mówi jedna z informaterek: „Po prostu [...] nie chcą dłużej do szkoły chodzić. [...] U nas, jak dziewczynka już skończy 15, 16 lat, to już ona myśli o mężu, [...] nie tam o szkole” [K.24]<sup>52</sup> – mówi rozmówczyni z Polska Roma.

Należy tu wspomnieć po raz kolejny kwestie prawne regulujące edukację młodych Romów. Ze względu na obowiązek nauki powinni uczęszczać do szkoły do 18. roku życia. Zatem czasami decyzja o kontynuacji nauki nie wynika z indywidualnych ambicji i rozumienia jej roli, ale z zagrożenia kontrolą kuratora. Pełnoletnia Romni jest „bezpieczna” i może koncentrować się na życiu rodzinnym. Obowiązek edukacji do 18. roku życia i praktyka wczesnych małżeństw wymagają rozstrzygnięcia konfliktu między tradycjami a obowiązkami społeczeństwa większościowego. Jednym z rozwiązań są więc wyjazdy młodych małżeństw, często z całymi rodzinami, za granicę. Inne to opóźnianie momentu założenia własnego gospodarstwa domowego przez młodą parę lub – jednak – kontynuacja nauki.

---

<sup>52</sup> Ibidem.

## WIEDZA TRADYCYJNA VERSUS WIEDZA AKADEMICKA

A.J. Kowarska w interesujący sposób zaprezentowała zderzenie „dwóch koncepcji wiedzy” – wiedzy tradycyjnej i wiedzy akademickiej. Ta pierwsza obejmuje znajomość zasad romanipen i „codziennego i świątecznego funkcjonowania lokalnych społeczności romskich”. Jak pisze:

„Z punktu widzenia samych Romów zdobywana wiedza musi być wiedzą użyteczną, która nie stoi w opozycji do wartości tradycyjnych (kardynalnych). [...] Wiedza użyteczna to wiedza pozwalająca na podstawowe funkcjonowanie Romów w społeczeństwie większościowym. Pożądane są umiejętności czytania, pisania, liczenia, radzenia sobie w kontaktach z urzędami itp. Pożądana jest także wiedza odnosząca się do realizowania tradycji romskich, interpretacji obyczajów, struktury społecznej, wierzeń itp., która pozwala na funkcjonowanie Romów wewnątrz społeczności, ale i konstruuje poczucie tożsamości oraz oddziałuje integrująco na społeczności romskie w obliczu pojawiającego się zagrożenia”<sup>53</sup>.

To zgromadzenie wiedzy tradycyjnej, użytecznej, która umożliwia skuteczne poruszanie się w dwóch światach – romskim i „gadziowskim” prowadzi do osiągnięcia pozycji osoby szanowanej. Starszyzna to osoby bez wykształcenia, ale mądre życiowo. Jak powiedział jeden z rozmówców, działacz romski: „U nas ktoś, kto skończył studia, nie jest większym autorytetem niż ktoś, kto tego nie ma. [...] ważne, jak się potrafi zachować, a nie jakie ma wykształcenie” [M.18]. Szacunek kuluje się przez całe życie, budując pozycję danej osoby. Jest pochodną znajomości romanipen, ale także przestrzegania zasad, gdyż ważniejsza jest praktyka i to ona na dłuższą metę prowadzi do uznania danej osoby – czy to kobiety, czy mężczyzny – za godną szacunku, będącą „prawdziwym Romem”.

Dla tego rodzaju wiedzy charakterystyczne jest zdobywanie jej przede wszystkim w środowisku rodzinnym poprzez obserwację i uczestnictwo w wydarzeniach, obowiązkach domowych i pracy zarobkowej. Dla Romów więc główną instytucją realizującą edukację dziecka jest własna rodzina. To tutaj mały Rom lub Romni uczą się i zaczynają praktykować romanipen, poznają wynikające stąd zasady życia w społeczeństwie, bycia Romem, mężczyzną, kobietą, to we własnej rodzinie poznają podstawy zawodów (handel, muzykowanie, dawniej również wróżba), uczą się zaradności i samodzielności. Tradycyjna edukacja koncentruje się na uczeniu przydatnych w życiu umiejętności i właściwie – w przeciwieństwie do edukacji szkolnej – nigdy się nie kończy. W przekonaniu wielu rozmówców te tradycyjne umiejętności wystarczają do funkcjonowania we współczesnym świecie. Wiedza szkolna jest abstrakcyjna, a tym samym

<sup>53</sup> A.J. K o w a r s k a, *Przekleństwo wiedzy? Przywództwo, wiedza, edukacja*, 2011 [http://wiedzaiedukacja.eu/archives/31112], 22 października 2012.



zbyt mało atrakcyjna, żeby się na niej koncentrować i inwestować w nią czas, który może zostać przeznaczony na naukę i praktykę kluczowych umiejętności w środowisku rodzinnym

Przy relatywnej obojętności, a nawet niechęci wobec edukacji szkolnej Romowie dbają o zabezpieczenie bytu dzieci i wykształcenie przez nich pewnych umiejętności. „Jest to jakiś nacisk, bo każdy stara się [...] czy to dziewczyna, czy chłopak, żeby w życiu miał zabezpieczenie, z czegoś żył. Czyli trzy punkty: handel, muzyka i nauka, co ta ostatnia jest bardzo kłopotliwa” [M.1]. Rodzice nie tylko pomagają swoim dzieciom finansowo, ale też starają się je nauczyć, jak na siebie zarabiać, kształtując w nich zaradność i odpowiedzialność.

Wielu Romów widzi, że wykształcenie zdobywane w szkole nie jest jedyną możliwą drogą rozwoju i że nawet osoba, która zakończyła swoją edukację na szkole podstawowej czy gimnazjum, może się dalej uczyć, zdobywając jednak nie wiedzę abstrakcyjną, ale praktyczną w wybranym przez siebie zawodzie. „Jest mnóstwo takich dziewczynek, które gdzieś tam przy mamie się rozwijają. [...] Po to są też te stowarzyszenia powstające [...] [które – M.G.-G.] nie zamykają tych młodych ludzi w domu, żeby się kisili tam, żeby byli zarejestrowani tylko i wyłącznie w urzędzie pracy jako bezrobotni, tylko staramy się gdzieś tam tę młodzież wypychać, tworzyć im jakieś szkolenia, prawda, jakieś takie punkty no zaczepienia, jakieś, nie wiem, wyobraźnię rozbudzić, co by chcieli robić w życiu” [K.5]. Takie możliwości oferują kursy zawodowe organizowane w ramach na przykład Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i „Programu na rzecz społeczności romskiej” w Polsce. Ten rodzaj edukacji charakteryzuje się, po pierwsze: dużym stopniem dopasowania swojej oferty do potrzeb Romów. Tematy szkoleń są często (w zależności od organizatora) z nimi konsultowane, beneficjenci nawet czasami proaktywnie kształtują ich ofertę; po drugie: proces nauczania jest zorganizowany „na romskich warunkach”, respektując panujące w grupie zasady (rozdzielność płci) i biorąc pod uwagę sytuację rodzinną danej osoby (na przykład zapewniając opiekę nad dzieckiem). Stąd też w tak wielu miejscowościach można odnotować duże zainteresowanie kursami zawodowymi.

### EDUKACJA JAKO ZAGROŻENIE

Przez niektórych Romów edukacja jest uważana za szansę. Zdobywanie wykształcenia to sposób na zapobieżenie problemom finansowym. W sytuacji, w której tradycyjne zawody (w tym handel) przestały być opłacalne i nie ma na nie popytu, wiele osób upatruje w edukacji szansę na godną pracę i dobre życie. „Ja też jestem za tym, żeby się uczyły, uczyły, bo już



wrózby się skończyły, skończył się handel i wszystko, bo Cyganie albo muzykowali, albo handlowali. Tylko my starsi zostaliśmy, a młodzieży to trzeba co innego robić. Uczyc się trzeba” – mówi starszy Polski Rom [M.19]. Należy jednak podkreślić, że często nadzieje zostają zawiedzione, gdy Romowie szukający pracy konfrontują się z żywymi uprzedzeniami wobec tej grupy pracodawcami, którzy podczas rekrutacji odrzucają romskich kandydatów. Takie sytuacje przytaczali rozmówcy autorki, wśród nich przedstawiciele organizacji romskich lub asystenci edukacji romskiej. Według osób obserwujących zmagania młodych Romów na rynku pracy podważa to sens wkładania wysiłku w naukę.

Najczęściej jednak respondenci rozpatrywali edukację w kategorii zagrożenia. Były to zarówno osoby niechętnie nastawione do edukacji, jak i Romowie, którzy chcieli, by ich dzieci się uczyły, a także osoby mające wykształcenie wyższe, aktywnie działające na rzecz środowiska romskiego.

Romowie nie mają zaufania do szkoły, nauczycieli i bezpieczeństwa swoich dzieci w placówkach szkolnych – zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Ma to dwa wymiary. Z jednej strony chodzi o sam proces organizacji nauki, wymogi i zasady panujące w szkole. Rozmówcy Rafała Tomaszewskiego, ale także autorki opowiadali o bardzo negatywnych doświadczeniach wyniesionych ze szkoły, „[...] o przeniesieniu w świat, w którym gadzie dyktowali reguły, często zupełnie różne od tych, do których przywykli i które cenili<sup>54</sup>”. Nauczyciele – „gadzie” – nie są też autorytetami. Drugi wymiar tego braku zaufania jest pochodną nieakceptacji ze strony innych uczniów, a czasami również nauczycieli. Romowie mają świadomość, że dzieci w szkole mogą być narażone na negatywne komentarze na temat swojego wyglądu i w ogóle „inności”. Rozmówczyni, w chwili przeprowadzania rozmowy dwudziestoletnia analfabetka, została wypisana przez rodziców ze szkoły po tygodniu od jej rozpoczęcia. Było to konsekwencją m.in. agresywnego zachowania polskich dzieci wobec niej. Justyna Pobiedzińska w swoim artykule o romskich uczniach z wrocławskiego Brochowa cytuje słowa pedagogożki, pracowniczki świetlicy: „Jeden znajomy Rom powiedział, że jak romskie dziecko idzie do szkoły, to cała rodzina się boi. Takie dziecko wybiera ostatnią ławkę, żeby nikt nie siedział za jego plecami. Wtedy czuje się bezpieczne<sup>55</sup>”. J. Okely, pisząc o „alternatywnej edukacji” cygańskich dzieci w Wielkiej Brytanii, podkreśla, że „[...] dzieci romskie uczyły się od rodziców w atmosferze

<sup>54</sup>R. Tomaszewski, *W klasie Cyganów nie ma. Rzeczywistość wcielania w życie polityki edukacyjnej*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 60.

<sup>55</sup>J. Pobiedzińska, *Uczniowie zbyt ciekawi świata*, „Dialog Pheniben” 2011, nr 4, s. 20.

wzajemnego zaufania i w poczuciu bezpieczeństwa”<sup>56</sup>. Jest to prawdziwe także w odniesieniu do Romów żyjących w Polsce. Tej atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji typowej dla środowiska rodzinnego nie ma w szkole – instytucji obcej i, w przekonaniu wielu osób, wrogiej. A jednak przy pewnym wysiłku może zostać oswojona – i taka też się staje w wyniku pełnej zaangażowania postawy nauczycieli oraz działań asystentów edukacji romskiej.

To, co dzieje się w szkole – czy konkretniej: w klasie – stanowi zagrożenie dla reputacji dorastającej dziewczyny. Zwraca się tu uwagę na kontakty z polskimi chłopcami, ale przede wszystkim romskimi; kontakty, do których w wieku dojrzewania nie powinno dochodzić. Rodzice i dziadkowie odczuwają lęk przed tym, by o nastoletniej córce nie mówiono źle ze względu na to, że przebywa w nieodpowiednim dla niej towarzystwie, bez kontroli osób starszych, „[...] żeby ktoś nie posądził, że ta dziewczynka się źle prowadzi” [K.5]. Młody dwudziestoparolatek uściśla: „Nie puszczają – żeby tego kontaktu nie było, żeby – to po romsku się nazywa «patywa-les», [...] że ona jest do tego momentu czysta. A jak pójdzie do szkoły, ona pójdzie do pracy, pójdzie tu, spotka się z tym, pozna tamtą, pozna tamtego, to już po prostu nie wiadomo” [M.20]. Podobne zdanie ma rozmówczyni z innego miasta, pracująca jako asystentka edukacji romskiej i gorąco popierająca edukację dzieci. Przyznała, że syn skończył liceum i był w tym wspierany, podczas gdy córce już na to nie pozwolono ze względu na ryzyko dla jej reputacji: „Syn skończył liceum, córka to już troszkę inny temat, bo przynajmniej... pomimo żeby chciała jakoś tak jeszcze w tym naszym gronie rodzinnym, bo nie powiem, że w naszej nacji tak nie jest, nie przełamalam się, pomimo że jestem jak gdyby też promotorką tego, żeby dzieci chodziły do szkoły [...] Jakoś tak jeszcze, no jeszcze nie, jeszcze może za wcześnie, żeby w naszej rodzinie tak poza domem przebywały dziewczynki, dziewczyny w takim wieku i gdzieś tam chodziły do szkoły, się uczyły” [K.5]. Nie chodzi zatem o samo zdobywanie wiedzy, ale okoliczności temu towarzyszące. Oczywiście, poziom akceptacji takich sytuacji jest zróżnicowany i zależy od stopnia tradycyjności rodziny itd.

Edukacja jest również postrzegana jako zagrożenie dla integralności grupy. Wiąże się to po pierwsze: z dostępem do zakazanych treści związanych ze sferą seksualności (w podręcznikach, ale też książkach i gazetach czytanych przez młodzież szkolną), po drugie – ze stykaniem się z innym stylem życia i przejmowaniem zachowań od nie-Romów, przy jednoczesnym braku wsparcia dla kultury i języka romskiego. „W szkole [...] jest przekazywana tylko kultura większościowa. Może to prowadzić więc do

---

<sup>56</sup>J. Okely, *Analfabetyzm a walka o wolność*, „Dialog Pheniben” 2011, nr 4, s. 16-17.

zachwiania tożsamości, do zachwiania światopoglądu [...] młodego Roma, który trafia na te warunki szkolne" [M.18]. „Dziecko w szkole psuje się” – mówili rozmówcy M. Grzymały-Moszczyńskiej, dowodząc, że szkoła demoralizuje dzieci<sup>57</sup> – ucząc na przykład niegrzecznego odżywiania się do starszych<sup>58</sup>. W przypadku dziewcząt dotyczy to także stylu ubierania się odmiennego od wymaganego tradycją. To wszystko sprawia, że młodzież oddala się od ideału romskości. Szczególnie w przypadku dziewcząt rodziny nie mają zaufania, że będą one potrafiły oprzeć się pokusie życia według polskich zasad. Jeden z mężczyzn stwierdził, że kształcąca się mężatka zamienia się w „gadzi”.

„Jak Rom mądry jest, może do szkoły chodzić” – powiedział pewien Polski Rom [M.21]<sup>59</sup>, przy czym mądrość jest rozumiana jako dbanie o tradycję. Szkoła jest uważana za zagrożenie dla młodych Romów, gdyż są oni jeszcze nie w pełni ukształtowani. Wiele osób podkreślało, że warunkiem kontynuowania nauki jest silny charakter, przestrzeganie zasad romskości, umiejętność odpierania pokus i dbanie o swoje „dobre imię”. Może to zagwarantować, że edukacja i to, co się z nią wiąże nie przyniesie negatywnych skutków – dla młodej Romni, a w dłuższej perspektywie – dla całej kultury romskiej<sup>60</sup>. Zasadność tych obaw potwierdza Jacek Milewski pisząc:

„[...] w szkole, w której dziecko romskie przez kilkanaście lat poddawane będzie procesowi edukacyjnemu, skonstruowanemu [...] dla polskich uczniów, [...] będzie ono ulegało, mówiąc wprost, wynarodowieniu. Jest to tak oczywiste, że zdumienie moje budzi lekceważenie, z jakim większość romskich polityków podchodzi do

---

<sup>57</sup> Rozmówcy zwracali uwagę również na fakt, że młodzież romska właśnie w szkole uzyskuje dostęp do używek i poznaje alkohol, papierosy czy narkotyki. Jak mówi jedna z młodych kobiet: „Przestałam chodzić, bo ojciec nie chciał, żebym, chodziła. [...] [Bał się, że – M.G.-G.] mnie ktoś porwie, albo coś mi się stanie, albo że zacznę się z... w złym towarzystwie będę. [...] Polskim, żebym z Polakami się tak nie zadawała i wpadła, tak jak inne dziewczyny, w narkotyki. [...]” [K.8].

<sup>58</sup> H. G r z y m a ł a - M o s z c z y Ń s k a, *Znaczy taki niedorozwinięty...*, op.cit., s. 42.

<sup>59</sup> Rozmówca Justyny Kopańskiej.

<sup>60</sup> W tym świetle trafna wydaje się uwaga J. Okely, która, dotycząc Cyganów z Wielkiej Brytanii, jest w pewnym stopniu również prawdziwa w odniesieniu do Romów żyjących w Polsce. Okely odrzucenie edukacji szkolnej uznaje za przejaw walki o zachowanie integralności własnej kultury. „Teza, że niewykształceni Romowie w wykształconym społeczeństwie Zachodu cierpią z powodu braków w edukacji, stanowi charakterystyczne podejście społeczeństwa dominującego do mniejszości. [...] Romski analfabetyzm nie tylko nie stanowi pewnego rodzaju dysfunkcji, ale w wielu aspektach można go postrzegać jako przejaw walki o wolność. Romowie są wolni od systemu edukacji oraz od aparatu państwowego[...] Poprzez unikanie edukacji i kulturalnej indoktrynacji nie wyrażają zgody na wchłonięcie przez hegemoniczne społeczeństwo większościowe” (J. O k e l y, *Analfabetyzm...*, op.cit., s. 13–14).

tego zagrożenia, twierdząc, że środowisko rodzinne stanowi wystarczającą ochronę tożsamości etnicznej romskich dzieci”<sup>61</sup>.

Dodaje również, że obserwuje „[...] zjawisko dystansowania się młodych, dobrze wyedukowanych Romów od tradycyjnej kultury. Niektórzy z nich zdobyte wykształcenie traktują jako możliwość ucieczki z cygańskiego świata”<sup>62</sup>. Diagnoza ta wydaje się jednak nie do końca pokrywać z rzeczywistością – wiele jest przykładów absolwentów studiów wyższych, którzy nie tylko nie przestali żyć zgodnie z romskimi wartościami, ale też swoją wiedzę i umiejętności wykorzystują na rzecz Romów i przetrwania romskiej kultury.

Romowie zwracają również uwagę na to, że wykształcone (przy czym bardziej chodzi o edukację na poziomie policealnym) osoby będą miały problem w znalezieniu romskiego partnera, mającego podobny poziom wykształcenia, świadomości, obycia i aspiracji. W przypadku kobiet wiąże się to też z wykształceniem w sobie cech charakteru, które raczej nie są u nich pożądane, jak samodzielność, śmiałość, a także z wiekiem, który w bardziej tradycyjnych rodzinach dyskwalifikuje dziewczynę jako kandydatkę na żonę. Zwiększa się zatem ryzyko, że wstąpi w związek mieszany.

## ZAKOŃCZENIE

Współcześnie coraz więcej osób rozumie, że wykształcenie może pomóc w osiągnięciu lepszego poziomu życia. Młodzi Romowie – kobiety i mężczyźni – nawet mimo braku wsparcia ze strony rodziny próbują realizować swoje plany edukacyjne. Jednocześnie wiele rodzin romskich nadal wywiera na swoje dzieci presję w celu przedwczesnego zakończenia edukacji, która jest uważana raczej za zagrożenie niż szansę; zagrożenie zarówno dla jednostek, jak i całej kultury. Z tego względu osoby, które decydują się na kontynuowanie nauki, muszą nieustannie potwierdzać swoją romskość. Jak podsumowuje to jeden z młodych Romów: „Kobieta romska może realizować swoje ambicje, kształcić się, zaistnieć w pewnych sferach, ale jednocześnie musi funkcjonować w dwóch społecznościach, żyć w zgodzie z tradycją i nie ulegać wynarodowieniu” [M.22]. Wielu działaczy romskich organizacji działających w Polsce, promując edukację, jednocześnie wspiera rozwój kultury, wydając skierowane do dzieci publikacje w romani, organizując lekcje tradycji, zapoznając młodzież z historią

<sup>61</sup> J. Milewska, *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 96.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 97.

ich grupy i rodu. Stopniowo tworzy się romska inteligencja przekonująca, że z nauki szkolnej można czerpać dla siebie korzyści, zachowując przy tym odrębność kulturową i będąc dumnym z własnej kultury.

## LITERATURA

Bartosz A., *Uwagi na temat edukacji dzieci romskich*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Radom 2010, s. 30–35.

Godlewska-Goska M., *Kobiety romskie – znaczenie dla tożsamości współczesnych Romów*, [w:] M. Godlewska-Goska, J. Kopańska (aut.), *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa 2011.

Godlewska-Goska M., *Kulturowe uwarunkowania stosunku Romów do edukacji szkolnej dziewcząt*, [w:] *Romowie w Europie. Tożsamość i współczesne wyzwania*, red. J. Faryś, P. J. Krzyżanowski, B. A. Orłowska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 205–228.

Godlewska-Goska M., *Wzorce macierzyństwa wśród Romów mieszkających w Polsce. Przyczynek do analizy*, [w:] *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, red. R.E. Hryciuk, E. Korolczuk, Warszawa 2012, s. 187–213.

Godlewska-Goska M., Kopańska J., *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa 2011.

Grzymała-Moszczyńska H., *Znaczy taki niedorozwinięty* [rozmowę przepr. J. Koral], „Dialog Pheniben” 2011, nr 4, s. 38–45.

Grzymała-Moszczyńska H., Barzykowski K., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Raport końcowy z projektu badawczego*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim 2011, s. 51–85.

Kowarska A.J., *Polska Roma. Tradycja i nowoczesność*, DiG, Warszawa 2005.

Kowarska A., *Przekleństwo wiedzy? Przywództwo, wiedza, edukacja*, 2011 [<http://wiedzaiedukacja.eu/archives/31112>], 22 października 2012.

*Lista finalistów konkursu stypendialnego dla uczniów romskich szczególnie uzdolnionych w 2010 r. realizowanego w ramach Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce* [[http://www.msw.gov.pl/download/1/11779/Lista\\_finalistow\\_konkursu\\_stypendialnego\\_dla\\_uczniow\\_romskich\\_szczegolnie\\_uzdoln.pdf](http://www.msw.gov.pl/download/1/11779/Lista_finalistow_konkursu_stypendialnego_dla_uczniow_romskich_szczegolnie_uzdoln.pdf)], 22 października 2012.

Łój M., *Praca nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich – doświadczenia ze szkół wrocławskich*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 101–105.

Łuczak A., *Wykluczenie społeczne mniejszości romskiej – wyzwanie dla instytucji publicznych i organizacji społecznych*, „Romano Atmo” 2012, nr 6, s. 29–31.

Milewski J., *Dylematy romskiej edukacji*, [w:] *Romowie – przewodnik. Historia i kultura*, red. A. Caban, G. Kondrasiuk, Radom 2009, s. 63–71.

Milewski J., *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 91–100.

Nowicka E., *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, [w:] *Raport końcowy z projektu badawczego. Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, red. M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska, Oświęcim 2011, s. 35–49.

Okely J., *Analfabetyzm a walka o wolność*, „Dialog Pheniben” 2011, nr 4, s. 8–19.

P o b i e d z i ń s k a J., *Uczniowie zbyt ciekawi świata*, „Dialog Pheniben”, 2011, nr 4, s. 20-23.

P o p i o ł e k B., *Wpływ edukacji przedszkolnej na ucznia romskiego w nauczaniu zintegrowanym – przykład miasta Płocka*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, red. J. Horyń, Radom 2010, s. 100-114.

*Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, Warszawa 2003 [[www2.mswia.gov.pl/download.php?s=4&id=2](http://www2.mswia.gov.pl/download.php?s=4&id=2)], 10 lutego 2013.

*Raport końcowy z badania ewaluacyjnego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” realizowanego w ramach projektu „Q jakości – poprawa jakości funkcjonowania Programu Romskiego”*, Warszawa 2011 [<https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Raport-z-badania-ewaluacyjnego-Programu-na-rzecz-spoeczności-romskiej-w-Polsce.pdf>], 10 lutego 2013.

R ó ż y c k a M., *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*, [w:] *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, red. B. Weigl, Warszawa 2009, s. 14-31, również [[http://elementaro.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98%3Awzory-kultury-a-edukacja-dzieci-romskich&catid=54%3Aproblemy-edukacji&Itemid=84](http://elementaro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=98%3Awzory-kultury-a-edukacja-dzieci-romskich&catid=54%3Aproblemy-edukacji&Itemid=84)], 10 lutego 2013.

T o m a s z e w s k i R., *W klasie Cyganów nie ma. Rzeczywistość wcielania w życie polityki edukacyjnej*, „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 53-74.



SŁAWOMIR ŚLIWA\*

## MIEJSCE PROFILAKTYKI SPOŁECZNEJ W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

### KILKA SŁÓW O PROFILAKTYCE

Profilaktyka społeczna to zapobieganie zachowaniom ryzykownym, szkodliwym. W przypadku dzieci z rodzin romskich przed nauczycielami-profilaktykami stoi nie lada wyzwanie. Dzieci z mniejszości narodowych powinny zostać objęte szczególną opieką, a programy profilaktyczne powinny być przemyślane i odpowiednio skonstruowane. Bardzo wiele na łamach literatury naukowej mówi się o profilaktyce uzależnień, profilaktyce problemowej. Znacznie mniej natomiast pojawia się informacji o profilaktyce ukierunkowanej na mniejszości narodowe. Dlatego w dalszej części artykułu pojawią się informacje i propozycje budowy strategii oddziaływań profilaktycznych adresowanych do dzieci z mniejszości narodowych, w tym z rodzin romskich.

Istotą profilaktyki jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie lub spotęgowanie w przyszłości wydaje się bardzo prawdopodobne. Powszechnie uważa się, że skuteczna profilaktyka jest optymalnym sposobem hamowania rozwoju lub ograniczania skali zjawisk uznanych za niekorzystne społecznie. Polega na przedsięwzięciu środków ostrożności w obliczu antycypowanych zagrożeń<sup>1</sup>.

Obecnie głównym nurtem profilaktyki stało się wzmacnianie czynników chroniących i budowanie odporności. Dlatego profilaktyka pozytywna, konstruktywna przyjmuje za cel wzmacnianie czynników chroniących i rozwijanie potencjału. Nie oznacza to, że rezygnuje się z tzw. profilaktyki defensywnej, czyli eliminacji lub redukcji czynników ryzyka – są one

---

\* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

<sup>1</sup>J. Sz y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 19.



również potrzebne, ale wielokierunkowe podejście zwiększa skuteczność profilaktyki<sup>2</sup>. K. Ostaszewski podkreśla, że aby trafić do młodzieży, potrzebna jest strategia ofensywna, która będzie zachęcała, pobudzała do rozwoju, wzmacniała oraz pozytywnie inspirowała, co wiąże się z pozytywnym przekazem profilaktyki. Są to wszystkie działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na wpływ czynników ryzyka, czyli bardziej przygotowany do życia w świecie różnorodnych zagrożeń<sup>3</sup>.

Coraz częściej w literaturze przedmiotu profilaktykę dzieli się na uniwersalną, selektywną i wskazującą.

Profilaktyka u n i w e r s a l n a skierowana jest do wszystkich uczniów w określonym wieku, bez względu na stopień ryzyka wystąpienia zachowań problemowych lub zaburzeń psychicznych i dotycząca zagrożeń znanych, rozpowszechnionych w znacznym stopniu – np. przemocy czy używania substancji psychoaktywnych. Na tym poziomie wykorzystywana jest ogólna wiedza na temat zachowań ryzykownych, czynników ryzyka i chroniących oraz danych epidemiologicznych. Celem działań profilaktycznych jest zapobieżenie pierwszym próbom podejmowania zachowań ryzykownych. W dużej mierze profilaktyka to tworzenia wspierającego, przyjaznego klimatu szkoły, pozytywnie wpływającego na zdrowie psychiczne i poczucie wartości, motywację do osiągnięć zarówno uczniów oraz nauczycieli. Duży udział ma w tym czynne uczestnictwo rodziców w życiu szkoły<sup>4</sup>.

Profilaktyka s e l e k t y w n a ukierunkowana jest na grupy zwiększonego ryzyka i wymaga dobrego rozpoznania tych grup uczniów w społeczności szkolnej. Informacje o uczniach szkoła gromadzi w toku codziennego procesu edukacji. Informacje powinny być zbierane szczególnie o uczniach z deficytami poznawczymi, z rodzin dysfunkcyjnych itp. Dla dzieci i młodzieży znajdujących się w grupie podwyższonego ryzyka organizowane są indywidualne lub grupowe zajęcia profilaktyczne (np. terapia pedagogiczna, treningi umiejętności społecznych czy też socjoterapia)<sup>5</sup>.

Profilaktyka w s k a z u j ą c a skierowana jest do osób wysokiego ryzyka. Wymaga specjalistycznego przygotowania, które będzie polegać na terapii, interwencji bądź leczeniu dzieci i młodzieży z symptomami zaburzeń. Na tym poziomie w profilaktykę zaangażowane są różne instytucje

<sup>2</sup>J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne, Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 33.

<sup>3</sup>K. O s t a s z e w s k i, *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” 2006, nr 3.

<sup>4</sup>K. O s t a s z e w s k i, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7/8.

<sup>5</sup>Ibidem.

zewewnętrzne, przygotowane do prowadzenia pomocy psychologicznej lub medycznej<sup>6</sup>.

Decyzje a w ślad za nimi czynności podejmowane w tych trzech kategoriach (poziomach) profilaktyki różnią się intensywnością oraz czasem trwania. Im głębszy jest poziom profilaktyki, tym działania są dłuższe, a także bardziej intensywne. Równocześnie – im głębszy poziom profilaktyki, tym mniejsza jest liczba odbiorców<sup>7</sup>.

Nowoczesne programy profilaktyczne ukierunkowane są na wyposażenie swych odbiorców nie tylko w rzetelną wiedzę, ale także (a raczej przede wszystkim) w ważne umiejętności. Wykorzystuje się w nich aktywne metody pracy z grupą. Zazwyczaj programy zaplanowane są jako cykl spotkań warsztatowych, podczas których krótkie wykłady przeplatają się z elementami treningu i sytuacjami umożliwiającymi zdobycie nowych doświadczeń. Zaangażowaniu uczestników sprzyja stosowanie różnorodnych technik, jak: psychodrama, rzeźba, loteria, dyskusja, „burza mózgów” itp.<sup>8</sup>.

Współczesny model oddziaływań profilaktycznych powinien skupiać się na promocji zachowań prospołecznych, prozdrowotnych. Profilaktyka w swoim założeniu nie może skupiać się na zwalczaniu patologii, tak jak to bywało kiedyś. Programy profilaktyczne, które się konstruuje, w swoich założeniach powinny sięgać do mechanizmów, przyczyn zachowań ryzykownych, nieakceptowanych społecznie. Należy także jeszcze raz podkreślić, że w technikach profilaktycznych trzeba wykorzystywać dialog i aktywne uczestnictwo.

Ponadto jeżeli profilaktyka i wychowanie mają obszary wspólne, takie jak np. kształtowanie umiejętności społecznych<sup>9</sup>, to działania profilaktyczne powinny być systematyczne i długofalowe. Sporadyczne akcje, jak pokazują liczne badania, okazują się nieskuteczne. Aby profilaktyka miała sens, to, podobnie jak wychowanie, musi być procesem, systemem oddziaływań.

Bardzo ważne jest również to, że wykonawcami przedsięwzięć profilaktycznych są przede wszystkim nauczyciele i liderzy młodzieży. W przypadku nauczycieli jest to zrozumiałe, ponieważ są to osoby na co dzień spotykające się z dziećmi i młodzieżą, zatem dobrze znające tych

---

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne...*, op.cit., s. 39.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>9</sup> Por.: B. G ó r n i c k a, *Rodzina w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2007, s. 118.

młodych ludzi. Nauczyciele, obok rodziców, są w stanie dostrzec pierwsze symptomy zachowań aspołecznych.

Niezwykle ważną rolę w budowaniu odporności u dziecka odgrywają właśnie nauczyciele, zwłaszcza w przedszkolu i w szkole podstawowej. Wysokie wymagania, dawanie pozytywnych informacji zwrotnych, występowanie w roli mentora i powiernika budują motywację ucznia i zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa. Rola nauczyciela jest nie do przecenienia w rozwijaniu odporności, zwłaszcza u tych dzieci, których rodzice są niezdolni do jej udzielania<sup>10</sup>. Należy jednak pamiętać, że do prowadzenia edukacji profilaktyczno-wychowawczej niezbędne są rzeczywiste kwalifikacje emocjonalne i interpersonalne, nie zaś tylko kwalifikacje formalne<sup>11</sup>.

Natomiast rówieśnicy, tak zwani liderzy młodzieżowi, odgrywają istotną rolę obok profesjonalistów w profilaktyce tak zwanej rówieśniczej. U jej podstaw leży potwierdzone badaniami zjawisko silnego wpływu rówieśników na młodych ludzi w okresie dorastania. W klasach, obok negatywnych liderów, przebywają pozytywni liderzy, ale są to osoby przeważnie mniej widoczne i nieposługujące się narzędziami represji. Dlatego też ich wpływ na grupę może być mniejszy niż liderów negatywnych. Jednak atrakcyjny, pozytywny kolega (bądź koleżanka) mający wysoką pozycję w grupie rówieśniczej może skutecznie zakwestionować destrukcyjne normy i wprowadzić normy pozytywne. Ponieważ niecała młodzież identyfikuje się z narzuconymi normami, przeciwstawienie się im przez pozytywnego lidera ośmiela inne osoby do podobnych zachowań, które są prospołeczne. Bazując na tej wiedzy, podejmuje się próby wpływania na grupy młodzieżowe poprzez pozytywnych liderów – rówieśników. Atrakcyjny rówieśnik lub nieco starszy kolega ma znaczną siłę oddziaływania, ponieważ:

- stanowi pozytywny wzorzec do modelowania zachowań;
- może negować destrukcyjne normy grupowe;
- może osłabiać błędne przekonania normatywne – jest dowodem, że nie wszyscy np. piją i akceptują picie<sup>12</sup>.

Ponadto należy dodać, że oddziaływania profilaktyczne powinny dotyczyć różnorodnych zachowań problemowych, w tym na przykład wykluczenia społecznego przez rówieśników. I kwestia ostateczna: aby profilaktyka była skuteczna, wymagana jest kontrola efektów.

<sup>10</sup>J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne...*, op.cit., s. 53.

<sup>11</sup>M. W o j c i e c h o w s k i, *Mity i zasady profilaktyki*, „Remedium” 2002, nr 5, s. 17.

<sup>12</sup>Ibidem, s. 58-59.

## PROFILAKTYKA SPOŁECZNA A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Edukacja międzykulturowa przygotowuje społeczeństwa wielokulturowe do życia i współpracy. Rozszerza ona zakres swoich wpływów na autochtonów i grupy większościowe, obejmuje dzieci, młodzież i dorosłych w procesie kształcenia szkolnego i ustawicznego. Wobec globalizacji współczesnego świata, wzrastającej liczby państw wieloetnicznych, problemów wielokulturowości, współistnienia odrębnych wartości w obrębie jednego państwa coraz częściej zwraca się uwagę na ideologię multi-kulturalizmu, który ideałem wychowania czyni dialog międzykulturowy. Dialog ten implikuje zrozumienie, ugodę, współistnienie oraz występuje tam, gdzie zbiorowości mają jakiś wspólny mianownik. Dialog wymaga od podmiotów życzliwości, zaufania i zrozumienia, wzmocnienia własnego Ja, a także poczucia odpowiedzialności za kształtowanie wspólnych celów, treści, zasad i norm moralnych<sup>13</sup>. Sam europejski wymiar szkoły w pewnym zakresie wyraża idee edukacji wielokulturowej. Wiele osób podejmujących kwestie edukacji wielokulturowej czy międzykulturowej zajmuje się nimi w kontekście eurointegracji<sup>14</sup>.

Bardzo istotne jest uznanie obecności różnych kultur w społeczeństwie i traktowanie ich jako czynnika wzajemnego wzbogacania się, a także konfrontacja wartości, wielokrotnie niespójnych i przeciwstawnych. Edukacja międzykulturowa ma przede wszystkim uczyć mediacji oraz rozwiązywania konfliktów<sup>15</sup>.

Należy podkreślić, że, w sytuacji kryzysu demograficznego i panicznego lęku przed kryzysem ekonomicznym, polityka oświatowa, a także społeczna w coraz większym stopniu otwarta jest na wielokulturowość. Wygląda to zupełnie inaczej, jeśli chodzi o sytuację bezrobocia<sup>16</sup>.

Dlatego też prawidłowość tę należy wykorzystać w szkole, gdzie jesteśmy w stanie najszybciej wprowadzić edukację międzykulturową. Na potrzeby tego artykułu należy wykazać, jakie powiązanie ma profilaktyka z edukacją międzykulturową i w jaki sposób powinno się prowadzić oddziaływania profilaktyczne. Jednak, aby je podjąć, wcześniej należy dokonać diagnozy potrzeb społeczności szkolnej. Po pierwsze – należy

---

<sup>13</sup>J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 279.

<sup>14</sup>Z. Jasiński, *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2008, s. 69.

<sup>15</sup>J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op.cit., s. 280–281.

<sup>16</sup>Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 378.

dokładnie rozpoznać aktualną sytuację w środowisku szkolnym. W tym przypadku diagnoza powinna identyfikować następujące elementy:

- ilu jest uczniów z mniejszości narodowych;
- z jakich mniejszości narodowych pochodzą uczniowie;
- jak funkcjonują jednostki w roli dziecka, ucznia, kolegi, członka społeczności szkolnej;
- jakie są relacje tych uczniów z nauczycielami i innymi uczniami;
- jaki jest stosunek ich rodziców do nauki szkolnej;
- czy ich rodzice będą współpracować ze szkołą.

W kolejnym etapie musimy określić cele programu, bowiem są one powiązane ściśle z diagnozą problemu. To, jakie zależności zidentyfikujemy, będzie implikowało cel główny podejmowanych oddziaływań profilaktycznych oraz cele szczegółowe. I tak na przykład, stosując podział poziomów profilaktyki na uniwersalną, selektywną i wskazującą, jeżeli z diagnozy wynika, że w naszej społeczności szkolnej mamy dzieci z mniejszości narodowych, jest ich garstka, prawidłowo funkcjonują w swoich rolach, mają raczej pozytywne relacje z nauczycielami i innymi uczniami, a ich rodzice mają pozytywny stosunek do nauki szkolnej, jednak nie chcą współpracować ze szkołą – to warto zastosować narzędzia na poziomie profilaktyki uniwersalnej; będą one skierowane do wszystkich uczniów. Warto byłoby także zaangażować rodziców, co poprawiłoby skuteczność tej metody. Celem przedsięwzięcia jest przeciwdziałanie zachowaniom nietolerancyjnym wobec uczniów z mniejszości narodowych. Należy się skupiać się przede wszystkim na rozwijaniu postawy tolerancyjnej wobec „innych”, budowaniu pozytywnych stosunków międzyludzkich, nabywaniu umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, umiejętności komunikacji interpersonalnej, rozwoju empatii, budowaniu poczucia wartości. Nie wolno także zapomnieć o kształtowaniu własnej tożsamości oraz tożsamości międzykulturowej, co wpisane jest w strategię edukacyjną. Obok nich warto skorzystać ze strategii informacyjnej i dostarczyć uczniom społeczności szkolnej wiedzę na temat innych kultur, w tym kultur dzieci z mniejszości, które uczą się w szkole, a także pokazać stereotypy, jakie mogą panować w danym społeczeństwie. Należy pamiętać, że na tym poziomie profilaktyka będzie przede wszystkim dotyczyła tworzenia wspierającego klimatu szkoły.

Na poziomie profilaktyki selektywnej obserwujemy wpływ na dzieci i młodzież z mniejszości narodowych licznych czynników ryzyka, np. problemy z nauką, stygmatyzacja, odrzucenie przez innych czy też dysfunkcjonalność rodzin, izolacja społeczna. Cel działań profilaktycznych na tym etapie będzie związany z opóźnieniem inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych. Czynności podejmowane w ramach tego pozio-

mu profilaktyki będą podobne do stosowanych w profilaktyce uniwersalnej, ale będą uwzględniać specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy lub jednostki. Grupowe lub indywidualne oddziaływania profilaktyczne będą rozszerzone o terapię pedagogiczną, treningi umiejętności społecznych bądź socjoterapię. Dodatkowo na poziomie tym można wykorzystać strategie alternatyw, które mają pomóc w zaspokojeniu ważnych potrzeb oraz satysfakcji życiowej poprzez angażowanie się w działalność prospołeczną i prozdrowotną.

Poziom profilaktyki wskazującej będzie charakteryzował się występowaniem wczesnych objawów dysfunkcji, takich jak: zachowania nietolerancyjne wobec uczniów z mniejszości narodowych, niepowodzenia szkolne uczniów z mniejszości narodowych, wagary, kłopoty w domu, konflikty w szkole, kłopoty z policją, upijanie się itp. Stosując narzędzia profilaktyki wskazującej, ograniczymy czas trwania dysfunkcji. Działania profilaktyczne będą skupiać się na diagnozie przyczyn, interwencji, także w środowisku domowym. Przede wszystkim na tym poziomie będziemy korzystać ze strategii interwencyjnej, a dopiero później edukacyjnej oraz alternatywnej; ta metoda wymaga także zaangażowania instytucji zewnętrznych, np. do prowadzenia pomocy psychologicznej, socjalnej czy też medycznej.

## PODSUMOWANIE

Edukacja międzykulturowa uwzględnia i szanuje różnice etniczne, rasowe i kulturowe społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata oraz koncepcje kulturowe ich nosicieli. Jest to proces dialogu kultur. Komunikowanie międzykulturowe oznacza przekraczanie granic własnej kultury, wychodzenie na pogranicza po to, aby nabyć umiejętności porównywania w kategoriach: inne, ciekawe, motywujące czy też wartościowe<sup>17</sup>.

Wyjątkową rolę w tej edukacji odgrywa profilaktyka, szczególnie w przypadku dzieci romskich, gdzie zdarza się, że jeszcze panuje przekonanie o nieprzychylności szkoły wobec Romów, a jego odzwierciedleniem są stereotypy postrzegania dzieci romskich przez nauczycieli. Dlatego pewnym pomysłem na rozwiązanie tych problemów jest tworzenie klas etnicznych, gdzie przez pierwsze trzy lata dzieci romskie mogłyby wyrównywać zaległości<sup>18</sup>.

<sup>17</sup>J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 49.

<sup>18</sup>J. Brągieł, *Wartość edukacji dziecka w rodzinach Romów*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 145.



Dodatkowo w szkołach należy wprowadzać profilaktykę społeczną na różnych poziomach, w zależności od diagnozy potrzeb. Przemysłana edukacja międzykulturowa i odpowiednio skonstruowane i ewaluowane programy profilaktyczne z pewnością przyczynią się do polepszenia sytuacji dzieci z rodzin romskich.

Ryszard Pachociński podkreśla, że najpierw należy otoczyć troskliwą opieką dzieci mniejszości narodowych, zanim przejdzie się do etapu integracji dzieci imigrantów z tubylcami. W ten sposób można by wyrównać szanse, pozwalając przybyszom na ułatwione poznanie kultury oraz środowiska, a przede wszystkim języka kraju pobytu<sup>19</sup>. Należy także pamiętać, że bardzo ważną rolę w edukacji międzykulturowej, a także w profilaktyce odgrywa sam nauczyciel, który powinien posiadać kompetencje do komunikacji międzykulturowej. Można przez to rozumieć nabyte dyspozycje, które powstają na gruncie wiedzy, umiejętności językowych odnoszących się do własnej grupy kulturowej i grupy opozycyjnej oraz gotowość do kontaktów dwukulturowych<sup>20</sup>. Szczególne wyzwanie stoi przed nauczycielem-profilaktykiem, który, obok posiadanych umiejętności i wiedzy, powinien posiadać odpowiednie kwalifikacji interpersonalne i emocjonalne.

## LITERATURA

Brągiel J., *Wartość edukacji dziecka w rodzinach Romów*, [w:] *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.

Górnicka B., *Rodzina w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2007.

Jasiński Z., *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej. Raporty z badań*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2008.

Melosiak Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

---

<sup>19</sup> R. Pachociński, *Oświata wobec mniejszości narodowych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 45–46.

<sup>20</sup> I. Parfieniuk, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w środowisku zróżnicowanym etnicznie*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 292.



Ostaszewski K., *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7/8.

Ostaszewski K., *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” 2006, nr 3.

Pachociński R., *Oświata wobec mniejszości narodowych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.

Parfieniuk I., *Przygotowanie nauczyciela do pracy w środowisku zróżnicowanym etnicznie*, [w:] *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.

Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

Szymańska J., Zamecka J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.

Wojciechowski M., *Mity i zasady profilaktyki*, „Remedium” 2002, nr 5.



# ROZDZIAŁ II



KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA\*

## ZABURZENIA W ZACHOWANIU UCZNIA A NIEPOWODZENIA W NAUCE

### POJĘCIE ZABURZEŃ ZACHOWANIA

W literaturze brakuje ujednoczonej terminologii i klasyfikacji zaburzeń zachowania. Współcześnie występują obok siebie i są stosowane zamiennie terminy: „zaburzenia zachowania”, „nieprzystosowanie (niedostosowanie) społeczne” oraz „zachowania generujące trudności wychowawcze”. Określenia te bywają przez niektórych autorów rozumiane tak szeroko, że zawierają w sobie właściwie wszelkie odchylenia od normy w rozwoju dziecka, przez innych natomiast zarezerwowane są do wyodrębnienia tylko niektórych nieprawidłowych form kontaktu dziecka z otoczeniem oraz do oznaczenia pewnej grupy patologicznych reakcji dziecka na czynniki środowiska<sup>1</sup>.

Termin „zachowanie” stosuje się do oznaczenia czynności ruchowych, pewnych reakcji fizjologicznych oraz wypowiedzi słownych, które można w sposób obiektywny badać, dokonywać ich rejestracji i pomiaru<sup>2</sup>. Powszechnie uważa się, że zachowanie człowieka, którego uważamy za społecznie przystosowanego, powinno zaspokajać potrzeby osobiste oraz spełniać wymagania społeczne w sposób akceptowany przez dane społeczeństwo. O zaburzeniach zachowania mówi się najczęściej wtedy, gdy zachowanie owo nie spełnia obydwu lub choćby tylko jednej z wymienionych funkcji<sup>3</sup>. Zaburzenia zachowania można podzielić na dwie kategorie: 1) takie, które wynikają z nerwicowych zaburzeń psychicznych – są to wtedy zachowania niewykraczające poza granice codzienności ludzkich problemów; 2) takie, które wynikają z nieprawidłowej osobowości,

---

\* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

<sup>1</sup> H. S p i o n e k, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, s. 46.

<sup>2</sup> M. P e c y n a, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa 1998, s. 193.

<sup>3</sup> *Psychologia kliniczna*, red. A. Lewicki, Warszawa 1974, s. 91.

zwłaszcza psychopatii, czyli osobowości aspołecznej<sup>4</sup>. Zakres tak pojmowanych zaburzeń jest bardzo szeroki, obejmuje się bowiem tym terminem zarówno zjawiska psychopatologiczne, jak i formy zachowań, których nie można zaliczyć do żadnej kategorii psychopatologicznej (np. agresja związana z silną frustracją u ludzi fizycznie i psychicznie zdrowych). Niektórzy autorzy ograniczają zakres pojęcia „zaburzenia zachowania” tylko do form występujących u ludzi fizycznie i psychicznie zdrowych, lecz wykazujących reakcje i postawy aspołeczne.

J. Konopnicki uznaje zaburzenia zachowania za odchylenia od normy rozumianej jako zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od owej normy będzie świadczył o sile czy też o natężeniu zaburzenia. Autor obejmuje tym terminem zarówno zaburzenia najłżejsze, jakimi są trudności w nauce, jak i te najcięższe, takie jak nerwica czy przestępczość. Zaburzenie zachowania jest dowodem zmian, jakie musiały nastąpić w psychice dziecka; jest ono wynikiem zachwiania równowagi pomiędzy środowiskiem i organizmem<sup>5</sup>.

Badacze problemu ciągle podejmują próby uściślenia definicji „zaburzenia zachowania” oraz wypracowania ich kryteriów, a także bardziej zróżnicowanego określenia ich typów i rodzajów. Przy czym – jak już wspomniano – stosują też inne terminy na oznaczenie nieprawidłowych relacji dziecka z otoczeniem społecznym. Odbiegające od norm zachowania określane są bardzo często mianem „niedostosowanie społeczne”. Termin ten został wykreowany przez Światowy Związek Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, a przeszczepiony na grunt polski przez M. Grzegorzewską, twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej.

Pojęcie „niedostosowanie społeczne” dotyczy zjawiska, które interesuje nie tylko pedagogów, ale również psychologów, psychiatrów, socjologów i prawników. W zależności od punktu widzenia pojęcie i zakres niedostosowania społecznego są różnie definiowane, a w związku z tym i terminologia nie jest stosowana jednoznacznie. Generalnie pojęcie „niedostosowanie społeczne” jest odnoszone do dalszych etapów rozwojowych zaburzeń w zachowaniu bądź też utożsamianie z zachowaniami przysparzającymi trudności wychowawczych czy też z nieprzystosowaniem społecznym. Pomimo różnych interpretacji, treści określające niedostosowanie społeczne są wspólne. Tak więc społeczne niedostosowanie:

- wyraża się negatywnym stosunkiem jednostki do norm społecznych, do społecznie uznawanych wartości;

<sup>4</sup>J. Formanski, *Psychologia*, Warszawa 1998, s. 35.

<sup>5</sup>J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1964, s. 62.

- jest wyrazem trudnej wewnętrznie sytuacji jednostki społecznie niedostosowanej;
- wynikające z trudności wychowawczych cechuje znaczna trwałość postaw aspołecznych lub antyspołecznych;
- jest ogólną postacią (syndromem) zachowania negatywnego wobec norm społecznych<sup>6</sup>.

Powszechnie stosowany, aczkolwiek wzbudzający wiele kontrowersji, jest termin „trudności wychowawcze”. Pod tym pojęciem rozumiane są negatywne zachowania czy naganne postawy. Zdaniem A. Lewickiego trudności wychowawcze obejmują tylko niektóre objawy zachowania dziecka, to znaczy te pozostające w niezgodzie z powszechnymi normami życia społecznego, ale jednocześnie charakteryzujące się uporczywością i niepoddające się zwykłym zabiegom wychowawczym<sup>7</sup>.

Mimo że żaden z wymienionych terminów nie jest rozumiany jednoznacznie, to nie sposób pominąć którykolwiek z nich, albowiem każdy jest nośnikiem określonych relacji między dzieckiem a jego środowiskiem.

#### PRZYCZYNY I SKUTKI WYSTĘPOWANIA ZABURZEŃ ZACHOWANIA

Jedną z przyczyn zaburzeń zachowania są czynniki biologiczne warunkujące różne cechy somatyczne organizmu, związane ściśle z czynnikami psychologicznymi wchodzącymi w skład mechanizmu regulującego zachowania człowieka<sup>8</sup>. Do czynników biologicznych zalicza się przede wszystkim czynniki genetyczne, czyli zestaw genów przekazywanych dziecku przez rodziców w chwili jego poczęcia, które zawierają zarówno potencjalne możliwości, jak i anomalie rozwojowe dziecka. Do czynników biologicznych zalicza się także czynniki paragenetyczne, aktywne w okresie rozwoju zarodka i płodu, wpływające na powstawanie różnorodnych wad rozwojowych, a ponadto skutki urazów fizycznych, chorób, stanów niedoborów w odżywianiu płodu, zaburzeń hormonalnych mających wpływ na potencjalne możliwości psychoruchowe dziecka po urodzeniu<sup>9</sup>.

Z wnikliwych obserwacji prowadzonych przez wielu badaczy wynika, że niektóre dzieci szczególnie łatwo ulegają demoralizującym wpływom środowiska, inne zaś opierają się im w sposób zadziwiający. Jeśli u dziec-

<sup>6</sup>O. L i p k o w s k i, *Resocjalizacja*, Warszawa 1976, s. 106.

<sup>7</sup>*Psychologia kliniczna...*, op.cit., s. 32.

<sup>8</sup>A. F i r k o w s k a - M a n k i e w i c z, *Czynniki biopsychiczne a przestępczość nieletnich*, Warszawa 1972, s. 28.

<sup>9</sup>M. P o p i e l a r s k a, *Psychiatria wieku rozwojowego*, Warszawa 1989, s. 92.



ka wykazującego zaburzenia zachowania nie stwierdza się uszkodzeń organicznych, a środowisko jego pochodzenia jest zdrowe, wówczas źródła zaburzeń można upatrywać w uwarunkowaniach genetycznych. Wśród zaburzeń zachowania pochodzenia dziedziczno-konstytucjonalnego wymienia się często psychopatię, definiowaną jako wrodzone odchylenie struktury osobowości od przeciętnej miary, szczególnie w zakresie charakteru, włącznie z nieprawidłowościami życia uczuciowo-popędowego, uczuciowości wyższej, temperamentu, sposobu reagowania na bodźce oraz napędu psychoruchowego<sup>10</sup>.

W polskiej literaturze niemedycznej zwraca się szczególną uwagę na istnienie powiązań między pojęciem „zaburzenia w zachowaniu” a terminem „niedostosowanie społeczne”. Niektórzy badacze są nawet skłonni zastępować termin „zaburzenia w zachowaniu” pojęciem „niedostosowanie społeczne” lub też utożsamiać występowanie zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania ze wstępnym etapem społecznego niedostosowania<sup>11</sup>. Określenie „niedostosowanie” przejęła z języka francuskiego i wprowadziła do naszej literatury przedmiotu przywołana już tu M. Grzegorzewska. W języku francuskim termin „inadapté” opisuje dziecko ujawniające deficyt intelektualny lub zaburzenia emocjonalne, które sprawiają, że jest ono niezdolne do funkcjonowania w normalnych warunkach życia społecznego<sup>12</sup>.

U uczniów można zaobserwować zaburzenia zachowania w różnych obszarach ich bytu, aktywności. Najczęściej zaburzone są obszary w relacjach: a) ja i rówieśnicy, b) ja i dorośli, c) ja i szkoła, d) ja w stosunku do samego siebie. Młody człowiek stale uczy się funkcjonowania w rozmaitych nowych sytuacjach i często popełnia błędy. Czasami w relacjach społecznych reaguje niewłaściwie, nieoptymalnie. O zaburzeniach zachowania ucznia mówimy wówczas, gdy przypominają one reakcje „automatyczne”. W określonych sytuacjach automatycznie uruchamia on te same negatywne zachowania, to znaczy w danych okolicznościach reaguje zawsze tak samo, mimo że zna regulaminy, reguły postępowania i zasady. Uczeń taki wykazuje sztywność zachowań, reakcji, nie potrafi bądź nie chce w danej sytuacji zachowywać się inaczej. „Odgrywa” stereotyp: ta sama sytuacja – ta sama reakcja. Ów „automatyzm” blokuje w nim budowanie takiej relacji z otoczeniem, która byłaby satysfakcjonująca dla obu stron. Uczeń nie wyciąga wniosków, nie zdobywa umiejętności, które pozwoliłyby mu zbudować dobre więzi, naraża się na negatywne reak-

<sup>10</sup>H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju...*, op.cit., s. 82.

<sup>11</sup>B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Warszawa 1989, s. 94.

<sup>12</sup>K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1980, s. 58.

cje środowiska, w którym funkcjonuje; w związku z tym przeżywa stres i czuje się źle (często ma poczucie winy, świadomość, że jego postępowanie i działanie jest nieskuteczne, złe i nieakceptowane). Świadomość braku akceptacji i nieskuteczności własnego działania wyzwala w nim agresję. Jest to – w przekonaniu takiego ucznia – jedyna skuteczna metoda własnego działania i zaistnienia w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Zachowania agresywne powodują kolejną krytyczną ocenę środowiska i negatywne konsekwencje społeczne. W tym momencie „koło” się zamyka. Uczeń nie widzi szans wyjścia z owego impasu, ale zaczyna mu być z tym dobrze – wzrasta jego poczucie wartości dzięki akceptacji ze strony grupy nieformalnej<sup>13</sup>.

U dzieci z zaburzeniami zachowania przejawiającymi się nadpobudliwością psychoruchową obserwujemy nadmierną ruchliwość, która wyraża się stałym niepokojem, niemożnością zachowania spokoju. Skutkiem tego jest: ich wzmożona wybuchowość, skłonność do bijatyk i dokuczliwość, przejawiana niechęć podporządkowania się kolegom, zmienność nastrojów, niski krytycyzm, uleganie różnym wpływom, mała odporność na trudne sytuacje, zniechęcanie się przy wykonywaniu zadań, niekończące rozpoczętych czynności i duża częstotliwość konfliktów z otoczeniem. Ponadto nadpobudliwość dziecka powoduje: trudności w dostosowaniu się do wymagań nauczycieli, kłopoty w podporządkowaniu się regulaminowi szkolnemu, niekorzystne relacje pomiędzy uczniem i nauczycielem, zagrożenie pozytywnych stosunków z kolegami, słabą koncentrację uwagi, nadmierną przerzutność i brak selektywności uwagi. U niektórych dzieci nadpobudliwych występują inne zaburzenia: zaburzenie snu, moczzenie się, tiki, jękanie się, lęki, wybiórcze opóźnienia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, które są przyczyną kłopotów w nauce<sup>14</sup>.

## NIEPOWODZENIA SZKOLNE, ICH PRZYCZYNY I SKUTKI

Zagadnienie niepowodzeń szkolnych od wielu lat skupia uwagę pedagogów, psychologów, a także rodziców i samych uczniów. Mówiąc o niepowodzeniach dzieci w nauce szkolnej, ma się na ogół na względzie te sytuacje, które charakteryzują się brakiem zgodności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a postępowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania. Według C. Kupisiewicza niepowodzenia szkolne to rozbieżność między wiado-

<sup>13</sup> B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu...*, op.cit., s. 69–70.

<sup>14</sup> S. Mihilewicz, *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2005, s. 62–63.

mościami, umiejętnościami i nawykami opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki, zgodnie z założeniami programowymi, powinni oni poznać w zakresie poszczególnych przedmiotów. Kwestię tę można rozpatrywać jako porażkę pedagogiczną nauczycieli, nieskuteczność podjętych przez nich działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i kompensacyjnych. Natomiast gdy rozpatrujemy je jako problem ucznia, to musimy je rozumieć jako jego trudności w uczeniu się i spełnianiu obowiązków szkolnych<sup>15</sup>.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych są niezwykle złożone i wielorakie. Mogą one tkwić np. w postępowaniu ucznia, czyli w jego motywach i przejawach aktywności, a także w szerokim zakresie reakcji uwarunkowanych bodźcami moralnymi, emocjonalnymi i umysłowymi. Przyczyny te mogą też odnosić się do czynników od ucznia niezależnych, np. do złych warunków materialnych pewnych grup dzieci i młodzieży, do długotrwałej choroby, do niekorzystnej atmosfery wychowawczej panującej w rodzinie.

Pedagodzy ujmują przyczyny porażek szkolnych w różne kategorie, co świadczy o ogromnej złożoności problemu, a także jego pojemności. Jako przykład wskażmy, iż przywoływany już tu C. Kupisiewicz dzieli przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów na: a) ekonomiczno-społeczne (złe warunki mieszkaniowe i materialne dziecka, rozpad struktury rodziny, niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców, niewłaściwa postawa rodziców wobec dziecka); b) pedagogiczne (tkwią one w procesie dydaktycznym; mogą być spowodowane niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli, popełnianymi przez nich błędami dydaktycznymi oraz wadliwą ich postawą w stosunku do uczniów); c) biopsychiczne (tkwiące w dziecku, np. wady wymowy, wzroku, słuchu)<sup>16</sup>. Z kolei J. Konopnicki dowodzi, iż niepowodzenie szkolne ucznia, czyli – najogólniej biorąc – stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkolnych, stanowi jedną z przyczyn zaburzeń w jego zachowaniu<sup>17</sup>.

Skutki niepowodzeń szkolnych bywają przejściowe albo trwałe i pogłębiają zaburzenia rozwoju dziecka, które były ich przyczyną; często pojawiają się też zaburzenia, które wcześniej nie istniały. W wyniku owych niepowodzeń systematycznie pogarsza się ogólna sprawność umysłowa ucznia i obniża jego zainteresowanie nauką. Ponadto obniża się jego ogólna odporność nerwowa i tolerancja na stres. Narastają konflikty emocjonalno-uczuciowe w środowisku domowym dziecka, a ono samo źle się

---

<sup>15</sup> C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1982, s. 21.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 29–30.

<sup>17</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 22.

czuje także w szkole: nie ma przyjaciół, nie lubi niektórych nauczycieli, nie potrafi dostosować się do rygorów szkolnych.

Niepowodzenia szkolne występują w kilku etapach. I tak są to:

1) drobne luki w opanowanym materiale programowym w zakresie jednego przedmiotu nauczania – towarzyszy temu wzrastająca niechęć do tego przedmiotu;

2) znaczne luki w wiadomościach i umiejętnościach jednego lub kilku przedmiotów nauczania – w tym czasie uczniowie otrzymują pierwsze oceny niedostateczne (są agresywni wobec nauczycieli i rodziców, tracą ambicję, kłamią, uciekają z lekcji, przestają interesować się nauką);

3) drugoroczność – wywołuje często różnorakie zaburzenia w zachowaniu, a niekiedy prowadzi do przestępczości.

Niepowodzenia uczniów w nauce szkolnej są następstwem różnych przyczyn, które często występują łącznie. Skuteczność walki z niepowodzeniami szkolnymi zależy w dużym stopniu od pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Jak sugeruje C. Kupisiewicz, nauczyciel – aby pomóc dziecku w trudnościach szkolnych – powinien: przeprowadzić wnikliwą obserwację uczniów na początku roku szkolnego i kontynuować ją systematycznie przez cały rok; przeprowadzić wywiad z rodzicami swych uczniów; dobrze poznać grono uczniów, wnikliwie analizować zarówno dokumenty, jak i wytwory dzieci; indywidualizować pracę na lekcji, szczególną opieką otaczając uczniów z trudnościami; jak najszybciej stworzyć zespół wyrównawczy, aby dodatkowo pracować z dziećmi wykazującymi trudności; stale kontaktować się z psychologiem, pedagogiem, a w razie potrzeby kierować uczniów do specjalisty; życzliwie, wyrozumiale i cierpliwie pracować z każdym uczniem, systematycznie kontrolować pracę i udzielać wskazówek; utrzymywać stały kontakt z rodzicami uczniów; organizować zespoły samopomocy koleżeńskiej<sup>18</sup>.

Typowym przejawem niepowodzenia w nauce są braki w wiadomościach i umiejętnościach ucznia, które następnie odzwierciedlają się w ocenach. Złe oceny są już zaawansowanym stopniem zjawiska trudności szkolnych ucznia. Dalszym stopniem nasilenia owych trudności jest powtarzanie klasy, prowadzące do opóźnienia szkolnego, a najpoważniejszym objawem jest przerwanie nauki. Drugoroczność wywiera ujemny wpływ na zdecydowaną większość dotkniętych nią uczniów. Zniechęca taką jednostkę do pracy, tłumi zainteresowanie nauką, wpływa niekorzystnie na stosunek dziecka do otoczenia, wywołuje różnorakie jego kompleksy i zaburzenia w zachowaniu. Może nawet prowadzić do zaha-

---

<sup>18</sup>C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia...*, op.cit., s. 14.

mowania prawidłowego dotychczas rozwoju umysłowego dziecka. Takie dziecko niekorzystnie oddziałuje też na całą klasę.

Niepowodzenia w nauce to jedna z istotnych klęsk społecznych. Coraz częściej zaczyna się zwracać uwagę na czynniki pedagogiczne, aby przedsięwziąć odpowiednie środki zaradcze przeciw tej „chorobie”, która corocznie ogarnia spory procent dzieci i młodzieży szkolnej. Drugoroczność uczniów i tak zwany ich odsiew, a także poważne braki wiedzy szkolnej wykazywane przez tych młodych ludzi, którzy już legitymują się dowodami ukończenia takiej czy innej szkoły, są wyrazem pedagogicznych skutków niepowodzenia w nauce. Pierwszy rodzaj skutków niepowodzenia powoduje konieczność szukania dróg naprawy i pomocy tym, którzy w pewnym sensie już się „wykoleili”. Skutki te są uchwytne, można je zbadać, a co za tym idzie – można im przeciwdziałać. Ogrom szkód wywołanych pedagogicznymi skutkami niepowodzeń dostrzega już dzisiaj wielu ludzi<sup>19</sup>.

Obecnie wiele dzieci reaguje na niepowodzenia szkolne zubożeniem oraz brakiem chęci i bodźców do nauki. Zubożenie przejawia się najczęściej w lekceważeniu obowiązków szkolnych czy niewystarczającym przygotowywaniu się do zajęć. Dziecko mające trudności szkolne czuje się zniechęcone do ich pokonywania, nie ma dostatecznej motywacji do dalszej nauki. Wraz z narastającym zubożeniem i brakiem zaangażowania w naukę szkolną powstają coraz większe luki w wiadomościach i umiejętnościach dziecka, co w rezultacie pogłębia stan niepowodzenia szkolnego. Jeżeli niepowodzenie trwa zbyt długo i nie przeciwdziała mu się we właściwy sposób, może ono doprowadzić do zupełnej utraty przez dziecko wiary we własne siły. A uczeń, który nie wierzy w siebie, w swoje możliwości, staje się zagubiony oraz wewnętrznie niepewny, traci dobre samopoczucie. Brak powodzenia w nauce chce zastąpić wyróżnieniem się w innym kierunku. Szuka swoich sił w przedmiotach wymagających mniejszego wysiłku umysłowego, jak np. w wychowaniu fizycznym. Ostatecznie jednak swoją niechęć do nauki wyraża poprzez złe zachowanie na lekcjach, niegrzeczne odpowiadanie nauczycielom, dokuczanie kolegom, lekceważenie obowiązków, a w ostateczności przez wagarowanie i uciezki. Jednym z podstawowych skutków niepowodzeń szkolnych jest wydłużenie czasu nauki dziecka. A już szczególnie widoczne jest jednoroczne opóźnienie szkolne ucznia w klasach starszych, kiedy to pod wpływem nasilonego rozwoju fizycznego występują ewidentne zmiany w jego wyglądzie i zachowaniu<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Por. w tych kwestiach: J. K o n o p n i c k i, *Powodzenia...*, s. 22.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 27.

## ZABURZENIA W ZACHOWANIU UCZNIÓW A NIEPOWODZENIA DYDAKTYCZNE – REFLEKSJE Z BADAŃ

Jak zaznaczono, na osiągnięcia szkolne uczniów ma wpływ wiele czynników wewnętrznych związanych z predyspozycjami ucznia (czynniki psychiczne i somatyczne – poziom intelektualny, umiejętności społeczne i emocjonalne, czynniki motywacyjne) oraz zewnętrznych (środowiskowe, dydaktyczno-wychowawcze w szkole, sytuacja społeczna dziecka w grupie szkolnej, warunki procesu dydaktycznego i wychowawczego)<sup>21</sup>. Zdaniem D. Golemana<sup>22</sup> o sukcesie szkolnym dziecka decydują (spośród czynników wewnętrznych) nie tyle inteligencja, biegła umiejętność czytania czy dobra znajomość faktów, ile jego zdolności emocjonalne, społeczne i motywacyjne. Niska samokontrola emocjonalna, nadpobudliwość lub zahamowanie, nieśmiałość, niski poziom empatii i asertywności są – w świetle dostępnych badań – niejako wyznacznikami zaniżonych osiągnięć.

Czy uczniowie przejawiający zaburzenia zachowania osiągają niskie wyniki w nauce? Jakie niepowodzenia szkolne są skutkiem zaburzeń zachowania? Z jakimi zaburzeniami zachowania uczniów spotykają się nauczyciele? Jakie są oddziaływania nauczycieli wobec uczniów mających trudności edukacyjne wskutek zaburzeń zachowania? W jaki sposób szkoła może pomóc uczniom mającym trudności w nauce spowodowane zaburzeniami zachowania? Odpowiedzi na owe pytania były przedmiotem badań przeprowadzonych na przełomie lutego i marca 2011 r. przez studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu w ramach seminarium magisterskiego. W badaniach tych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, a jako jej narzędzie – kwestionariusz skonstruowany dla nauczycieli pracujących m.in. z uczniami o zaburzonym zachowaniu powodującym trudności w nauce. W celu uzupełnienia danych empirycznych posłużono się także techniką analizy dokumentów. Analizie poddane zostały dzienniki lekcyjne, arkusze ocen. W badaniach, które miały charakter anonimowy, uczestniczyło 114 nauczycieli uczących w szkołach gimnazjalnych. Byli to: poloniści (21%), matematycy (15,7%), nauczyciele geografii (10,5%), języka niemieckiego, przyrody, biologii, historii (po 7,8%) oraz nauczyciele plastyki, zajęć świetlicowych, wychowania fizycznego i języka angielskiego (po 5,2%). Przeanalizowano wyrażone przez nich opinie i sformułowano pięć problemów badawczych.

<sup>21</sup> Szerzej w tym przedmiocie: M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, s. 58 i nn.

<sup>22</sup> D. G o l e m a n, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 24.



## I

Uczniowie z zaburzeniami zachowania osiągają słabe wyniki w nauce

Prawie wszyscy badani nauczyciele przyznają, że młodzi ludzie ze stwierdzonym zaburzeniem zachowania mają poważniejsze trudności w nauce niż inni uczniowie (94,7% wskazań) i że są oni słabymi uczniami (92,1%). Tylko jedna osoba spośród ankietowanych (nauczyciel wychowania fizycznego) zaopiniowała, iż zaburzenia zachowania nie mają wpływu na kształtowanie się ocen z danego przedmiotu i nie przysparzają uczniom trudności na lekcjach. Jako przyczynę problemów dydaktycznych uczniów z zaburzeniami zachowania badani nauczyciele podają: brak zainteresowania nauką, brak systematyczności, niskie możliwości intelektualne, słabą motywację do nauki, brak umiejętności, a także brak nawyku uczenia się, niechęć do wysiłku. Według oceny zdecydowanej większości nauczycieli do przyczyn niepowodzeń dydaktycznych należy z pewnością niesprzyjająca atmosfera w szkole czy klasie. Rozkład ocen obrazuje tabela 1.

Tabela 1

*Przyczyny problemów dydaktycznych uczniów z zaburzeniami zachowania według opinii nauczycieli*

Przyczyny	Wskazania	
	liczba	[%]
Brak zainteresowania nauką	111	97,3
Brak systematyczności	108	94,7
Małe możliwości intelektualne uczniów	105	92,1
Słaba motywacja do nauki	102	89,4
Brak umiejętności uczenia się	96	84,2
Brak nawyku uczenia się	87	76,3
Niechęć do wysiłku	78	68,4
Atmosfera w szkole niesprzyjająca nauce	6	5,2

Ponieważ respondenci podawali kilka przyczyn, liczba odpowiedzi nie sumuje się do 114, a procent do 100.

Źródło: Badania własne.

W trakcie analizy dokumentów potwierdziła się prawidłowość stwierdzana w literaturze przez badaczy problemu, mianowicie iż znacznie częściej problem zaburzenia zachowania dotyczy chłopców niż dziewcząt (w naszych badaniach 90% chłopców). Uczniowie z zaburzeniami zachowania stanowią 7,5% całej populacji. Na każdą klasę przypada zatem mniej więcej dwóch uczniów mających kłopoty z nauką spowodowane niewłaściwym zachowaniem. Niepowodzenia dydaktyczne wynikające z zaburzeń zachowania w większości przypadków powodują powtarza-



nie klasy przez tychże uczniów (92,1%). Analiza arkuszy ocen i dzienników lekcyjnych wykazała, że uczniowie z zaburzeniami zachowania są słabymi uczniami – 85% tychże uczniów w pierwszym półroczu szkolnym osiągnęło średnią ocenę w granicach 2,3–3,1.

## II

Zaburzenia zachowania wpływają na występowanie niepowodzeń szkolnych u uczniów

Zdaniem badanych nauczycieli do przedmiotów sprawiających najwięcej trudności uczniom z zaburzeniami zachowania należą: język polski (twierdzą tak wszyscy nauczyciele), język angielski i język niemiecki, a także matematyka. Kłopotów przysparza im też przyswajanie wiedzy z historii, przyrody, geografii i biologii. Najmniej trudności uczniom z zaburzeniami zachowania sprawia plastyka oraz zajęcia wychowania fizycznego. Opinie badanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2

*Przedmioty sprawiające najwięcej trudności uczniom z zaburzeniami zachowania według opinii nauczycieli*

Przedmiot	Wskazania	
	liczba	[%]
Język polski	114	100
Język angielski	111	97,3
Język niemiecki	108	94,7
Matematyka	105	92,1
Historia	90	78,9
Przyroda	84	73,6
Geografia	81	71,0
Biologia	63	55,2
Plastyka	39	34,2
Wychowanie fizyczne	3	2,6

Ponieważ respondenci podawali kilka przedmiotów, liczba odpowiedzi nie sumuje się do 114, a procent do 100.

Najistotniejsze niepowodzenie dydaktyczne będące skutkiem zaburzeń zachowania uczniów stanowią – według ankietowanych – kłopoty tych młodych ludzi z logicznym myśleniem; taką opinię wyraziło 94,7% badanych. Na problemy z zapamiętywaniem przez owych uczniów większych partii tekstu wskazuje 92,1% nauczycieli, na trudności w liczeniu i rozwiązywaniu zadań z matematyki – 86,8%, na trudności w czytaniu i pisaniu – 76,3%. Kłopoty z nauką języków obcych zauważa 68,4% pedagogów, a trudności na lekcjach wychowania fizycznego stwierdza tylko

7,8% nauczycieli. Badani dodają przy tym, iż zauważają u uczniów z zaburzeniami zachowania nieumiejętność poprawnej pisowni i czytania ze zrozumieniem, brak nawyku systematycznego uczenia się, a w konsekwencji – nieodrabianie prac domowych, nieprzygotowywanie się do lekcji w domu, niestaranne zapisy w zeszytach, a ponadto nieumiejętność koncentracji, słabą pamięć, a w związku z tym trudności z zapamiętywaniem słówek, definicji, pojęć, wzorów.

Większość badanych nauczycieli deklaruje chęć pomocy w nauce uczniom z zaburzeniami zachowania i proponuje własne rozwiązania problemów dydaktycznych tychże uczniów. Są to propozycje: pracy w zespołach wyrównawczych; dodatkowych ćwiczeń; współpracy z rodzicami lub opiekunami (chodzi o systematyczne informowanie rodziców o trudnościach i o osiągnięciach ucznia, uświadamianie im potrzeby wyrabiania w dziecku nawyku systematyczności w uczeniu się); stosowania metod aktywizujących, systematycznej kontroli prac domowych, konsekwentnego egzekwowania zasad; wprowadzenia mniej licznych klas; częstszego powtarzania i utrwalania wiadomości, zadawanie do wyuczenia mniejszych partii materiału; zwiększenia zainteresowania uczniów danym materiałem i skupienia ich uwagi. Rozwiązanie problemów dydaktycznych upatrują ankietowani także w systematycznym, zróżnicowanym w formie, częstym, obiektywnym i motywującym ocenianiu danych uczniów, w dostosowaniu wymagań do możliwości ucznia przy jednoczesnym zdecydowaniu i braku pobłażliwości, ale z ewentualnością poświęcania dodatkowego czasu owym słabym uczniom, by mieli oni szansę poprawy swoich ocen. Badani nauczyciele proponują też większe niż dotychczas wykorzystywanie multimedialnych środków przekazywania wiedzy.

### III

Nauczyciele spotykają się z różnymi zaburzeniami zachowania uczniów wykazujących słabe wyniki w nauce

Prawie 90% ankietowanych pedagogów twierdzi, iż uczy młodzież z zaburzeniami zachowania, przy czym 78,9% z nich zauważa w pracy szkoły wymagające rozwiązania problemy tychże uczniów.

Do najpowszechniejszych przejawów zaburzeń zachowania uczniów wszyscy nauczyciele zaliczają brak zdyscyplinowania, w następnej kolejności typują: niewłaściwe zachowanie na lekcjach, niewłaściwy stosunek do nauczycieli oraz złe relacje z innymi uczniami. Za istotny problem wychowawczy, wymagający podjęcia zdecydowanych działań, badani uznają też niską frekwencję takich uczniów na lekcjach, ich spóźnianie się oraz agresywne zachowania i lekceważenie obowiązków szkolnych.

Tabela 3

*Rodzaje zaburzeń zachowania według opinii nauczycieli*

Zaburzenia zachowania	Wskazania	
	liczba	[%]
Brak dyscypliny	114	100
Niewłaściwe zachowanie uczniów na lekcjach	111	97,3
Niewłaściwy stosunek do nauczycieli	111	97,3
Złe relacje z innymi uczniami	102	89,4
Niska frekwencja	87	76,3
Spóźnianie się	75	65,7
Lekceważenie obowiązków szkolnych	60	52,6
Palenie papierosów	60	52,6
Agresywne zachowania	60	52,6
Dewastacja mienia	21	18,4
Picie alkoholu	21	18,4
Bójki	9	7,8
Brak dbałości o czystość w szkole	6	5,2
Kradzieże	3	2,6
Pobicia	3	2,6
Zażywanie narkotyków	0	0

Ponieważ respondenci podawali kilka zaburzeń zachowania, liczba odpowiedzi nie sumuje się do 114, a procent do 100.

Źródło: Badania własne.

Do niewłaściwych zachowań uczniów w mniejszym stopniu – zdaniem pedagogów – należą: dewastacja mienia, picie alkoholu, bójki, brak dbałości o czystość w szkole, kradzieże i pobicia. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez badane osoby ilustruje tabela 3

Rozwiązanie tychże problemów wychowawczych ankietowani widzą: po pierwsze – w konsekwentnym rozliczaniu uczniów zarówno z nieobecności na lekcjach, jak i ze złego zachowania i z braku dyscypliny oraz (nawet) w relegowaniu ze szkoły w przypadkach nieprzejawiania przez ucznia chęci poprawy; po drugie – w opracowaniu zasad kompleksowych działań i jednolitych wymagań wobec uczniów, a także w zwiększeniu wysiłku wychowawczego nauczycieli; w tym przypadku chodzi o: wzmoczenie dyżurów na przerwach, prowadzenie rozmów z rodzicami i pedagogiem szkolnym oraz rozmów z młodzieżą o potrzebie szacunku i o konsekwencjach złych zachowań, organizowanie spotkań uczniów z zaburzeniami zachowania i ich rodziców z psychologiem, a nawet z funkcjonariuszami policji. Przede wszystkim jednak chodzi o konsekwencję szkoły w egzekwowaniu właściwych zachowań młodzieży.

Tabela 4

*Powody zaburzeń zachowania uczniów według opinii nauczycieli*

Powody zaburzeń zachowania	Wskazania	
	liczba	[%]
Zła atmosfera w domu	105	92,1
Chęć naśladowania innych	102	89,4
Dodanie pewności sobie i imponowanie innym	69	60,5
Wkupienie się do paczki	27	23,6
Przekora, bunt	15	13,1
Chęć wyładowania się na innych	9	7,8
Inne	9	7,8

Ponieważ respondenci podawali kilka powodów zaburzeń zachowania, liczba odpowiedzi nie sumuje się do 114, a procent do 100..

Źródło: Badania własne.

Badani nauczyciele precyzują także, co – ich zdaniem – leży u źródła zaburzeń zachowania uczniów (por. tab, 4). Jest to w pierwszej kolejności: zła atmosfera w domu ucznia, chęć naśladowania przez młodego człowieka określonych, imponujących mu, acz nagannych wzorców, chęć dodania sobie pewności i zaimponowania otoczeniu. W mniejszym stopniu powodem niewłaściwego zachowania uczniów jest – według opinii ankietowanych – zamiar „wkupienia się” do jakiejś hermetycznej grupy (paczki), przekora lub bunt i chęć rozładowania własnych emocji, frustracji. Do innych czynników rzutujących na niewłaściwe zachowania uczniów badani zaliczyli: brak odpowiedniej reakcji rodziców na złe postępowania dziecka, niewłaściwe reagowanie rodziców na próby udzielania z zewnątrz pomocy ich dziecku, nieodpowiednie przygotowanie nauczyciela, brak wzorców dobrego zachowania, niski prestiż szkoły i nauczyciela, zbyt wygórowane wymagania wobec niektórych uczniów.

#### IV

Nauczyciele nie poświęcają zbyt wiele czasu na pomoc uczniom mającym problemy w nauce spowodowane zaburzeniami zachowania

Ta teza jako problem badawczy potwierdziła się tylko częściowo. Aż 94,7% badanych nauczycieli ma kontakt z uczniami wykazującymi słabe wyniki w nauce spowodowane zaburzeniami zachowania i uważają, że dzieci te potrzebują specjalistycznej pomocy. Jednak tylko nieliczni z nauczycieli zapoznają się z treścią opinii psychopedagogicznych wystawianych o tychże uczniach i z zawartymi w nich zaleceniami.

Według 81,5% pedagogów zaburzenia zachowania przesądzają o tym, że dziecko będzie miało problemy dydaktyczne, a tylko 18,5% badanych

twierdzi, iż zaburzone zachowanie ucznia nie ma wpływu na jego wyniki w nauce i są to głównie głosy wzmiankowanych już nauczycieli wychowania fizycznego i plastyki.

Prawie trzy czwarte ankietowanych nauczycieli (84 osoby) deklaruje, iż podejrzewając u ucznia zaburzenia zachowania, informuje o tym jego rodziców i prosi o wykonanie specjalistycznych badań (82,1%), przy czym 18% z nich zauważa, że rodzice zazwyczaj niechętnie podejmują współpracę w kwestii pomocy dziecku. Nie widzą oni bądź nie rozumieją potrzeby wykonania specjalistycznych badań i przestrzegania później zaleceń specjalistów odnośnie pracy z dzieckiem i współpracy ze szkołą. Ankietowani są więc zdania, że uczniowie zbyt rzadko otrzymują niezbędną im specjalistyczną pomoc, że wciąż jeszcze badania specjalistyczne wykonywane są zbyt późno, nie zawsze też respektowane są przez samych nauczycieli zalecenia zawarte w specjalistycznych opiniach. Wszyscy badani nauczyciele zgodnie twierdzą, że skrupulatne wypełnianie zaleceń poradni specjalistycznych przy pracy z dzieckiem wykazującym zaburzenia zachowania byłoby zbyt trudne na lekcjach przedmiotowych, gdyż nauczyciel po prostu ma na to za mało czasu. Tylko 42,1% ankietowanych nauczycieli stwierdziło, że instruują oni rodziców, jak powinni pracować w domu z dzieckiem wykazującym zaburzenia zachowania. To zadanie realizują przede wszystkim nauczyciele języka polskiego, matematyki, języków obcych i historii. Natomiast ponad połowa nauczycieli zazwyczaj nie rozmawia z rodzicami uczniów mających opinię poradni specjalistycznej o zasadach pracy dydaktycznej w domu i o koniecznych do tego warunkach. Sami zaś nauczyciele – chociaż raczej sporadycznie stosują się do wytycznych zawartych w specjalistycznych opiniach dotyczących uczniów dotkniętych zaburzeniami zachowania – z reguły (w większości) starają się z rozwagą oceniać młodych ludzi i rzetelnie uwzględniać każdy ich wysiłek i wkład włożony w naukę. Jednakże trzy czwarte ankietowanych nie wyznaczają takim uczniom dodatkowych ćwiczeń do odrobienia w domu (być może uważając, że polecenia zostałyby przez młodego „gniewnego” i tak zignorowane). Natomiast jedna trzecia badanych nauczycieli angażuje uczniów z zaburzeniami zachowania w rozmaite formy aktywności umożliwiające im odnoszenie pewnych sukcesów na różnych polach, rozwijanie zainteresowań, wykorzystywanie indywidualnych mocnych stron. Najczęściej są to: wyszukiwanie ciekawych okazów na lekcje przyrody, udział w uroczystościach szkolnych (krótkie role, taniec, recytacja, pomoc w przygotowywaniu dekoracji), uczestnictwo w konkursach plastycznych, recytatorskich i sportowych, udział w projektach realizowanych w świetlicy, opracowywanie dodatkowych treści tematycznych przy pomocy komputera, czasem przygotowywanie referatów na tematy związane z daną lekcją. Jednocześnie część badanych

nauczycieli namawia swoich podopiecznych do systematycznego uczestnictwa w dodatkowych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wytwórczych, kołach zainteresowań.

## V

Szkoła sporadycznie organizuje odpowiednią pomoc uczniom z takimi zaburzeniami zachowania, które są źródłem ich niepowodzeń szkolnych

W szkołach – jak twierdzą badani nauczyciele – organizowane są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów wykazujących złe wyniki w nauce na skutek zaburzenia zachowania. Zajęcia te, w zależności od potrzeby, prowadzą: nauczyciele określonego przedmiotu, nauczyciele wychowawcy, psycholog, pedagog lub osoby mające ukończony kurs terapii pedagogicznej. Odbywają się one najczęściej kilka razy w tygodniu, po lekcjach, i mają charakter warsztatów.

Ponad połowa badanych nauczycieli jest zdania, że uczniowie z zaburzeniami zachowania wymagają podczas lekcji dodatkowej pomocy (objaśnień, instrukcji). Jednostki te pracują wolniej niż pozostali uczniowie, ale kiedy ich wysiłek przynosi odpowiedni skutek, to fakt ten motywuje je do dalszej pracy. Przy ocenianiu tychże dzieci bardzo ważne jest ich dowartościowywanie, udzielanie im pochwał, wyrazów uznania, nagród.

Ponad połowa naszych ankietowanych (63 osoby: 55,2%) deklaruje, że nauczyciele sami podnoszą swoją wiedzę o zaburzeniach zachowania uczniów, o sposobach ich nauczania i o formach pomocy, jakich można takim uczniom udzielać, a także o możliwościach i sposobach instruowania rodziców, jak powinni pracować w domu z dzieckiem wykazującym zaburzenia zachowania w domu. Kwalifikacje w tym zakresie nauczyciele doskonalią w różnych formach, co obrazują dane tabeli 5.

Tabela 5

*Formy doskonalenia przez badanych nauczycieli własnej wiedzy  
na temat zaburzeń zachowania młodzieży*

Formy doskonalenia wiedzy	Wskazania	
	liczba	[%]
Filmy tematyczne	45	39,4
Kursy doskonalące	42	36,8
Literatura i publikacje	42	36,8
Kursy kwalifikacyjne	18	15,7
Inne	15	13,1

Ponieważ respondenci podawali kilka form doskonalenia własnej wiedzy na temat zaburzeń zachowania, liczba odpowiedzi nie sumuje się do 114, a procent do 100.

Źródło: Badania własne.



Poza materiałami filmowymi, publikacjami czy prelekcjami kursowymi, źródłem informacji tematycznych dla badanych nauczycieli są też pedagodzy, psychologzy, metodycy oraz konferencje metodyczne, a także studia podyplomowe, jak również internet. Dodajmy tu, iż kursy kwalifikacyjne czy doskonalące wiedzę na temat zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży ukończyli wszyscy ankietowani przez nas nauczyciele języków polskiego, niemieckiego i angielskiego oraz nauczyciele matematyki, zdobywając w ten sposób umiejętności pracy dydaktycznej z tzw. uczniami trudnymi.

Wszyscy badani nauczyciele wyrazili przekonanie, iż uczniowie wykazujący zaburzenia zachowania nie mają na terenie ich szkół kontaktu ze środkami uzależniającymi w postaci narkotyków, natomiast mają styczność z papierosami. Nie oznacza to, iż problem narkotyków nie może wystąpić, dlatego też w szkołach prowadzona jest profilaktyka w tym zakresie. Program profilaktyki propaguje zdrowy styl życia, ukazuje zgubny wpływ nałogów na organizm, zwraca uwagę na negatywne skutki zachowań agresywnych. Działania profilaktyczne realizowane są w ramach lekcji przedmiotowych, godzin wychowawczych oraz zajęć pozalekcyjnych. Uczniowie sprawiający trudności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego z reguły objęci są jakąś formą pomocy; jest to bądź współpraca z nauczycielem zajęć wyrównawczych, bądź zajęcia w świetlicy socjoterapeutycznej czy świetlicy szkolnej.

W opinii niemal wszystkich badanych nauczycieli (94,7%) przedsięwzięcia zmierzające do eliminowania zaburzonych zachowań uczniów mogą odnieść skutek wtedy, kiedy będą one zintegrowane, a w ich zwalczanie zaangażowana będzie zarówno szkoła, jak i rodzice. W związku z tym ankietowani sugerują, by położony został większy akcent na pedagogizację rodziców, na organizowanie dla nich spotkań oraz warsztatów, m.in. z przedstawicielami instytucji współpracujących ze szkołą, takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kuratorzy sądowi, sądy rodzinne, policja.

\* \* \*

Na podstawie zebranego materiału empirycznego można sformułować kilka syntetyzujących zagadnienie spostrzeżeń. Oto one:

- Ankietowani pedagodzy mają kontakt z młodzieżą, u której stwierdzono zaburzenia zachowania i zauważają oni problemy wychowawcze, wymagające podjęcia zdecydowanych działań. Za istotne przejawy zaburzonych zachowań uczniów w szkole badani uznają: niezdyscyplinowanie, w tym złą frekwencję i lekceważenie obowiązków szkolnych, agresywne



zachowania i złe relacje z innymi uczniami, arogancję i w ogóle niewłaściwy stosunek do nauczycieli, a także palenie papierosów, picie alkoholu, dewastację mienia; zwracają też uwagę na problem dość powszechnej akceptacji złych zachowań.

- Jednostki, u których stwierdzono zaburzenia zachowania, są uczniami słabymi i mającymi poważne trudności w nauce, niejednokrotnie prowadzące w konsekwencji do powtarzania klasy. Istotne niepowodzenia dydaktyczne, będące skutkiem zaburzeń zachowania uczniów, to – według ankietowanych – kłopoty z logicznym myśleniem, słaba pamięć, a więc problemy z zapamiętywaniem większych partii materiału, definicji, pojęć, wzorów, trudności w liczeniu i rozwiązywaniu zadań z matematyki, a nawet trudności w czytaniu i pisaniu, problemy przy nauce języków obcych, brak umiejętności koncentracji i brak nawyku systematycznego uczenia się, a w związku z tym częste nieodrabianie prac domowych, nieprzygotowywanie się do lekcji w domu.

- Badani nauczyciele dostrzegają potrzebę otoczenia uczniów z zaburzeniami zachowania specjalistyczną pomocą oraz opieką, jednak zgodnie twierdzą, że sami mają na taką opiekę w szkole, na lekcjach, zbyt mało czasu. Tylko część badanych nauczycieli angażuje uczniów z zaburzeniami zachowania w różne formy aktywności, dając im szansę odnoszenia pewnych sukcesów w jakiejś dziedzinie, rozwijania zainteresowań, wykorzystania indywidualnych możliwości, umiejętności. A wydaje się, iż takie pozytywne dowartościowywanie jednostek o zaburzonych postawach może mieć istotny walor terapeutyczny.

- Szkoły starają się organizować zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów, którzy na skutek zaburzeń zachowania doświadczają niepowodzeń szkolnych. Zajęcia te, w zależności od potrzeby, prowadzą nauczyciele określonych przedmiotów, wychowawcy lub tacy specjaliści, jak psycholog, pedagog, osoba przeszkolona z zakresie terapii pedagogicznej. Zajęcia odbywają się po lekcjach i z reguły mają charakter warsztatów z programem wyrównawczym bądź socjoterapeutycznym.

Przedstawione tu zjawisko ma, niestety, tendencję wzrostową. Wydaje się zatem, iż zakres i waga tego problemu wymagają od nauczycieli dużego zaangażowania, wysiłku i licznych umiejętności, w tym zwłaszcza talentu pedagogicznego. Mimo rozwoju wiedzy na temat zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży problem ten jest nadal wykrywany zbyt późno. Jego nieznanomość powoduje, że tzw. uczniowie trudni nie zawsze objęci zostają w porę albo w ogóle fachową pieczę. Ważne jest więc szerokie zainteresowanie problemem zaburzeń zachowania uczniów i wynikającymi z tego niepowodzeniami dydaktycznymi ogółu nauczycieli oraz rodziców. Ponadto istotne staje się doskonalenie w tym zakresie pedagogów, aby potrafili skutecznie i profesjonalnie realizować zalecenia poradni spe-

cjalistycznych oraz otaczać prawidłową opieką dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania.

## LITERATURA

- Firkowska-Mankiewicz A., *Czynniki biopsychiczne a przestępczość nieletnich*, Warszawa 1972.
- Formański J., *Psychologia*, Warszawa 1998.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Jabłońska J., *Bariery między uczniami i nauczycielami*, Łódź 2000.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1982.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Mihilewicz S., *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2005.
- Popielarska M., *Psychiatria wieku rozwojowego*, Warszawa 1989.
- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna uczniów a ich osiągnięcia w nauce*, Lublin 2005.
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Warszawa 1994.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Warszawa 1989.

ANETA SIKORSKA\*

## PSYCHOTERAPIA A PRAWA DZIECKA W EDUKACJI

Od dawna wiadomo, gdzie najczęściej dochodzi do łamania praw dziecka. Wymienia się zwykle rodzinę, szkołę, różnego rodzaju placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne. Eksploracja wspomnianych środowisk pod kątem naruszania praw dziecka dowiodła, że skala łamania jego praw jest dość duża. Jednak świadomość tego stanu rzeczy, rozległa wiedza o negatywnym wpływie oddziaływania owych środowisk na pożądaną rozwój dziecka – jego wychowanie, edukację i socjalizację – umożliwiła zapobieganie eskalacji zagrożeń. Inaczej mówiąc, wnikliwe rozpoznanie słabych punktów rodziny, szkoły i innych konkretnych środowisk, w których ma miejsce sprzeniewierzenie praw dziecka, stwarza odpowiednie warunki, by poprzez przyjęcie właściwej strategii i programów „naprawczych” minimalizować czy wręcz całkowicie eliminować ich zgubny wpływ.

### PSYCHOTERAPIA

Wiele korzyści do uzyskania właściwego rozwoju dziecka może przynieść dobrze zaplanowana i realizowana psychoterapia. Psychoterapia może znacznie ułatwić respektowanie licznych postulatów z rejestru obejmującego prawa dziecka; sprzyjać pełniejszemu przestrzeganiu jego praw, zawartych w Deklaracji Praw Dziecka i Konwencji o Prawach Dziecka. Ponieważ psychoterapia może stać się ważnym czynnikiem dopełniającym tradycyjny model wychowania i nauczania, wyjątkową jej funkcję należałoby widzieć w realizowaniu prawa do edukacji; akcentują one:

- równość szans w edukacji;
- rozwijanie w jak największym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- wolność i swobodę wypowiedzi, otwartego prezentowania swych myśli i poglądów itp.<sup>1</sup>.

---

\* Mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wydział Pedagogiczny, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>1</sup> C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, „Thesaurus-Press”, Wrocław 1991.

## WYRÓWNYWANIE SZANS W EDUKACJI

Istnieje wiele form i technik psychoterapii opracowanych z myślą o równaniu szans w edukacji, a w szczególności o sytuacjach, gdy dysproporcje wynikają z deficytów obejmujących rozwój emocjonalny i umysłowy, będący konsekwencją wadliwych oddziaływań natury psychologicznej i środowiskowej. Doskonale do tego nadają się takie metody, jak np. systematyczna desensytyzacja, modelowanie czy treningi społeczne. Natomiast trening asertywności i trening interpersonalny to techniki, które mogą znacząco wpłynąć na bardziej otwarte wyrażanie własnych oczekiwań, mniej skrupowane formułowanie osobistych przekonań i racji<sup>2</sup>.

## SAMOREALIZACJA

Wśród licznych zalet psychoterapii należy wymienić te dotyczące rozwoju i samorealizacji uczniów, wszechstronniejszego i bardziej samodzielnego decydowania o własnej przyszłości, zgodnie z indywidualnymi aspiracjami. Podkreślić też trzeba znaczenie i siłę samorealizacji w podtrzymywaniu i przywracaniu zdrowia psychicznego ucznia, tj.: zdolność panowania i wpływania na otoczenie, radzenie sobie z jego negatywnym oddziaływaniem, utrzymywaniem na właściwym poziomie funkcji psychicznych (poznawczych, pobudzeniowych i czynnościowych) oraz chęci i zdolności do nauki, aktywności pozaszkolnej i zabawy<sup>3</sup>.

## HIGIENA PSYCHICZNA UCZNIA

Obowiązujący system edukacyjny zdaje się w niezbyt dużym stopniu przejawiać dbałość o zdrowie psychiczne ucznia, będące *notabene* jednym z niezmiernie istotnych zadań wychowania, a w kontekście praw dziecka postrzeganym jako ważna część modelu wszechstronnego rozwoju osobowości. Nie wyczerpuje to jednak problemu, gdyż dzisiejszy system edukacyjny nie tylko zdawkowo ujmuje zagadnienie higieny psychicznej ucznia, ale dodatkowo, przez swą dyrektywność, stosowane rodzaje kar i nagród, zagraża zdrowiu psychicznemu uczniów. W efekcie prowadzi to do pojawiania się niepowodzeń szkolnych i trudności wychowawczych.

---

<sup>2</sup>S. Kratochvil, *Podstawy psychoterapii*, Zys i S-ka, Poznań 2003.

<sup>3</sup>C.R. Rogers, *Zasady podejścia skoncentrowanego na osobie*, „Colloquia Communia” 1987, nr 1/2.

## PODEJŚCIE HUMANISTYCZNE

Wracając na grunt czystej edukacji i dokonując selekcji technik psychoterapii pod jej kątem, odnosi się wrażenie, że twórcy tych technik byli pod przemożnym wpływem też zebranych we wspomnianych nieco wcześniej dokumentach traktujących o prawach dziecka. Najbardziej jest to widoczne w przypadku technik opartych na podejściu humanistycznym, a to głównie za sprawą terapii Gestalt i terapii skoncentrowanej na kliencie<sup>4</sup>.

## TERAPIA GESTALT

Terapia Gestalt i powstała na jej podłożu pedagogika Gestalt jest w swych założeniach tożsama z prawami dziecka poprzez koncentrowanie się na dążeniu do integralności ucznia w kierunku jedności uczuć, myślenia i działania; w kierunku integracji duchowej, psychicznej, emocjonalnej i wolicjonalnej. W systemie edukacyjnym, wzbogaconym terapią Gestalt, sytuacje dydaktyczne muszą zmierzać do jedności osoby-ucznia jako jednostki i jego środowiska. Wymaga to od nauczyciela uważnego obserwowania ucznia w jego środowisku rówieśniczym, analizowania jakości jego zachowań w różnych zdarzeniach szkolnych i pozaszkolnych – w czasie imprez szkolnych, wycieczek, rajdów, w akcjach pomocowych, w domu rodzinnym. Trzeba też zwracać uwagę na stopień wpływu różnych elementów najbliższego otoczenia na ucznia i na te, które pozostają w zasięgu jego zainteresowań.

## TWORZENIE KLIMATU

Bliskość celów terapii Gestalt i praw dziecka w edukacji polega także na sposobach tworzenia klimatu, jaki powinien towarzyszyć dialogowi między uczniem a nauczycielem. I w terapii, i w prawach dziecka wskazuje się na możliwość przebiegu pełnowartościowego procesu nauczania jedynie w warunkach wzajemnego zaufania i otwartości, co jednocześnie samo w sobie jest celem wychowania ucznia i weryfikacji postaw nauczyciela. Gestalt w procesie dydaktycznym ma sprzyjać wszechstronnemu przyswajaniu wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Na przykład historię uczniowie poznają nie tylko umysłowo, lecz także emocjonalnie i fizycz-

---

<sup>4</sup>J. Aleksandrowicz, *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, PZWL, Warszawa 2000.

nie, próbując wczuć się w przeżycia i doznawane stany psychiczne osób, którym przyszło żyć w ważnych historycznie okresach, a także w wyniku uświadamiania sobie własnych reakcji fizjologicznych i umysłowych w chwili identyfikowania się z wielkimi ludźmi minionych czasów.

## PARTNERSTWO I DIALOG

Terapia Gestalt ma sprzyjać przestrzeganiu praw dziecka w edukacji przez takie organizowanie zajęć lekcyjnych, by wymuszały na nauczycielu aktywne włączanie się do partnerskiego i dialogowego traktowania ucznia; nauczyciel angażuje tu własną psychikę jako element procesu nauczania. W „Gestalcie” uczenie się jest wzajemne – uczeń uczy się czegoś od nauczyciela, a nauczyciel od ucznia. Gestalt wychodzi bowiem z założenia, że ludzie nieustannie powinni się od siebie czegoś uczyć, bez względu na swą pozycję w hierarchii społecznej i odmienności osobowościowe. Programowanie procesu nauczania, jak i sama jego realizacja nie zaczynają tu się od treści kształcenia, lecz od oczekiwań i predyspozycji uczniów. Ujmując to inaczej – od tego, co w danym momencie najsilniej intryguje, pobudza myśli, uczucia ucznia i może stać się zaczynem różnych refleksji i przemyśleń. Przeważa tu zatem uczenie się przez przeżywanie, ciągłe „prowokowanie” sytuacji, w których zdobywana przez uczniów wiedza i umiejętności mają dla nich samych duże znaczenie<sup>5</sup>.

## POBUDZANIE ŚWIADOMOŚCI

Zajęcia typu Gestalt wymagają od nauczyciela pobudzania świadomości „tu i teraz” (naczelne hasło terapii Gestalt) – w klasie szkolnej i reagowania na twórczość, pomysłowość i talent ucznia. Nauczyciel uwzględniający reguły terapii Gestalt ma w ten sposób ułatwioną realizację zadania, zawartego w artykule 29 Konwencji o Prawach Dziecka, ukierunkowania nauki dziecka na aktywizowanie w jak największym zakresie jego osobowości, talentów, zdolności umysłowych i fizycznych. W tym modelu nauczyciel może osiągnąć to nie przez instruowanie ucznia, co i jak powinien robić, lecz w wyniku stwarzania sytuacji zachęcających go do samodzielnego poznawania swych możliwości i potrzeb.

---

<sup>5</sup> W. S i k o r s k i, *Psychoterapia grupowa różnych pokoleń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

## TERAPIA ROGERSOWSKA

Mają na uwadze przestrzeganie praw dziecka, nie mniej korzystnie należy postrzegać terapię skoncentrowaną na kliencie, zwaną także terapią rogersowską (ze względu na nazwisko jej twórcy – C.R. Rogersa). Ta strategia terapeutyczna w wyjątkowy sposób posługuje się pojęciami i metodami mającymi bezpośrednie odniesienie do tego, co ma miejsce w szkole, i co najważniejsze – wyczuwalny w niej jest „duch” praw dziecka. Nauczyciel, zwany tu facilitatorem (ułatwiaczem), może tworzyć tak dogodny klimat wzajemnych relacji, że uczeń – zgodnie z faktycznymi możliwościami – będzie osiągał duże postępy w nauce, a także doświadczał bogatszego życia emocjonalnego. Idea tej terapii to nadawanie humanistycznego wymiaru interakcjom uczeń–nauczyciel, obdarzanie ucznia zaufaniem, dopuszczanie go do udziału w podejmowaniu ważnych decyzji, zapewnianie mu względnej swobody<sup>6</sup>.

## PAJDOCENTRYZM

W tym przypadku chodzi o wprowadzenie do tradycyjnego modelu edukacji tych elementów, które, niestety, większość nauczycieli utożsamia z pajdokracją czy pajdocentryzmem: przekazywaniem wszelkich kompetencji dzieciom i młodzieży, co w rezultacie może rodzić sprzeciw i obawy. Potwierdzają to zresztą pierwsze doświadczenia z wprowadzaniem terapii rogersowskiej do szkół w Niemczech i Anglii, które zakończyły się wielkim niepowodzeniem; nauczyciele przeżywali duże poczucie niepewności, zagrożenia własnej, silnie utrwalonej pozycji, i w konsekwencji spora ich liczba porzuciła pracę. Porażka w tych przypadkach nie miała swojego źródła w wadach programowych, lecz w tym, że kadra pedagogiczna i administracyjna widziała w tej terapii zagrożenie swego *status quo* – skostniałego, zbiurokratyzowanego systemu szkolnego. I mimo że wielu bardziej świadomych pedagogów dostrzegało niewątpliwe walory tej terapii, to jednak brak wnikliwszej wiedzy i praktyki przesądził o całkowitym zdeprecjonowaniu jej zalet<sup>7</sup>.

Chcąc pokonać te gorzkie doświadczenia wynikające z obaw o ryzyko „pajdokracji”, niektóre z niemieckich, angielskich i amerykańskich uniwersytetów podjęły się edukacji opartej na terapii rogersowskiej przyszłych nauczycieli; cały program przygotowania do zawodu był w nich

---

<sup>6</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>7</sup> C.R. Rogers, *Terapia...*, op.cit.



„nastawiony na osobę”. Wiele zajęć realizowano poza uczelnią – na terenie szkół, w placówkach resocjalizacyjnych – w grupach spotkaniowych wspólnie w wykładowcami. Wykłady były w przeważającej części oparte na podejściu nastawionym na osobę. W miarę możliwości stwarzano okazję, by studenci mogli odbywać praktyki pod kontrolą psychoterapeuty (superwizora) w klasach „nastawionych na ucznia”. W rezultacie absolwenci tych uniwersytetów osiągnęli duży poziom świadomości – jak wiele można uczynić dla własnego rozwoju osobistego i zawodowego; jak można skutecznie kształcić uczniów w atmosferze współdecydowania i współdziałania. W ten sposób przyszli nauczyciele do dzisiaj są w owych uniwersytetach tak edukowani, i co roku przybywa nauczycieli, absolwentów tych uczelni, przekonanych, że efektywność nauczania zależy w dużej mierze nie tylko od kwalifikacji, lecz także od określonych postaw nauczyciela. Od tego, na ile potrafi on prezentować je tak, by uczeń umiał trafnie je percypować, i to w taki sposób, by znalazło to swoje odzwierciedlenie w jego wynikach w nauce i pożądanym przewartościowaniach w cechach jego osobowości<sup>8</sup>.

### PRZEFORMUŁOWANIE POJĘCIA „WYCHOWANIE”

Wobec wprowadzenia zasad psychoterapii do edukacji wydaje się być uzasadniona potrzeba przeformułowania pojęcia „wychowanie”. Niebezpieczeństwa, jakich przysparza współczesna cywilizacja, są w wielu wymiarach różne od tych, na jakie były narażone pokolenia starsze, co tym samym często utrudnia właściwe prognozowanie kierunku, w jakim będzie ewoluowała osobowość ucznia, oraz jak go przysposobić do przyszłego życia. Problematyka wychowania i oczekiwania zawarta w dokumentach o prawach dziecka nabierają w tym kontekście nowej jakości. Coraz ostrzej ocenia się klasyczne formy systemu szkolnego, prowadzi się wiele badań nad stanem edukacji i wychowania w różnych krajach. Nigdy wcześniej refleksje nad wychowaniem nie były tak szeroko eksplorowane i na różne sposoby analizowane jak obecnie. Nigdy jeszcze nie przeprowadzono tylu syntez na taką skalę.

W sformułowaniach odnoszących się do praw dziecka można doszukiwać się krytycznych nawiązań do trwania przy modelu wychowania opartego na archaicznych już dzisiaj podstawach teoretycznych i praktycznych. Do takich należy zaliczyć określenia utożsamiające wychowanie z socjalizacją, sugerujące konieczność oddziaływania nauczyciela na peł-

---

<sup>8</sup> Rogers C.R., *Zasady podejścia...*, op.cit.

ny rozwój ucznia. Nieoczekiwanie bowiem wzrosła nasza świadomość, że określenia te zbyt ogólnie ujmują sens wychowania, które trwa przecież w całej ontogenezie – od narodzin aż po późną starość. Dawniej jednak wychowanie było synonimem pracy z dziećmi i młodzieżą, pomijano w nim dorosłych i nie modyfikowano go adekwatnie do dynamicznie rozwijających się warunków zewnętrznych: lokalnych, krajowych i światowych. W sumie wiele szczytnych celów wychowania pozostawało jedynie nic nieznaczącymi deklaracjami, górnolotnie brzmiącymi frazesami. Czy zatem w szkole przyszłości o modelu wyznaczonym prawami dziecka w dalszym ciągu ma dochodzić jedynie do przekazywania tradycji i dziedzictwa, czy też do wprowadzania zmian, przygotowujących ucznia do aktywnego przekształcania rzeczywistości? Czy postulowany w prawach dziecka rozwój osobowości należy ograniczyć tylko do odpowiedniego pobudzenia i treningu, czy też rozszerzyć o rozwój głęboko ukrytych zdolności, zainteresowań i postaw? W nowym modelu wychowania, zgodnym z tezami zawartymi w Deklaracji Praw Dziecka i Konwencji o Prawach Dziecka, należy – według zdania autorki – przejawiać dużą troskę o ściślejsze zharmonizowanie trzech elementów, mianowicie: dynamiki procesów społecznych, ciągle modyfikowanego systemu wychowania oraz rozwoju cech osobowości.

Pełna realizacja tego zadania nie jest jednak możliwa z zastosowaniem dotychczasowych zasad wychowania. Konieczna jest tu większa ingerencja socjologii wychowania, psychologii wychowawczej i psychoterapii z potrzebami pedagogiki. Wyjątkowe jednak miejsce w tym dziele usprawniania procesu wychowania należy przypisać właśnie psychoterapii, traktowanej bardzo wielostronnie. Oprócz wyróżnionej wcześniej funkcji osłony zdrowia psychicznego, dbałości o higienę psychiczną ucznia, może ona stanowić wartościowe narzędzie w tzw. wychowaniu kreatywnym i edukacji kreatywnej.

## WYCHOWANIE KREATYWNE

Wychowanie kreatywne należy tu kojarzyć, z jednej strony, z kształtowaniem osobowości ucznia (pobudzaniem jego aktywności), a z drugiej – terapią (ujawnianych bądź nieświadomych) zaburzeń wynikających z negatywnych doświadczeń. Postępowanie psychoterapeutyczne ma tu na celu zarówno zwiększenie wiary we własny rozwój i umiejętności aktywizowania nieuświadomianych wcześniej możliwości, jak również korekcję błędów popełnionych w procesie nauczania i wychowania. Najważniejsze jest jednak takie oddziaływanie psychoterapeutyczne, które potrafi przekonać uczniów, że nie są „gotowymi istotami o stałych rysach, lecz są

potencjalnością, zmienną konstelacją” nadającą ich rozwojowi płynność i otwartość, zdolność przełamywania schematów itp.<sup>9</sup>.

### EDUKACJA KREATYWNA

Edukacja kreatywna to z kolei nauczanie oparte na wzajemnym zaufaniu nauczyciela i ucznia. Uczniowie zdobywają wiedzę, bo są nią zainteresowani, nauczyciela uznają za stronnika w realizacji swych zamierzeń; nie reagują na niego lękiem, nie nadskakują mu, chętnie z nim przebywają i bez obaw polemizują. Uczniowie mają poczucie swobody wyboru własnych celów, poczucie wolności twórczej, a ich rzeczywiste zaangażowanie i zainteresowanie przedmiotem swojej aktywności pozwala im zachować umiar i zdrowy rozsądek. W tym modelu nie ma miejsca na dominację którejś ze stron, obowiązuje natomiast szeroko rozumiane partnerstwo i interpersonalizm. W szkole funkcjonującej z zachowaniem założeń edukacji kreatywnej nie ma również racji bytu przemoc strukturalna, wynikająca z dyrektywnego stosunku nauczycieli do uczniów; stosowania wobec nich zbyt surowych kar, często nieadekwatnych do rozmiaru przewinienia<sup>10</sup>.

### PSYCHOTERAPIA A WARUNKI SZKOLNE

Wychowanie kreatywne i edukacja kreatywna mogą stosunkowo szybko zaistnieć w polskiej szkole. Wymaga to jednak dostosowania określonych nurtów psychoterapii do warunków szkolnych i odwrotnie – zasad nauczania i wychowania do procedur psychoterapii. A nie jest to zadanie łatwe, gdyż oprócz trudności czysto programowych trzeba będzie przejść złożony proces kształcenia w psychoterapii samych nauczycieli, jak i pozyskanie wysoko kwalifikowanych psychoterapeutów. Trzeba też pamiętać, że dochodzenie do profesjonalizmu w psychoterapii trwa dosyć długo; wymaga wielu lat niełatwej i żmudnej nauki i praktyki, a przy tym odpowiednich predyspozycji psychicznych<sup>11</sup>.

Widać zatem, że psychoterapia humanistyczna jest tym nurtem, który odgrywa aktualnie doniosłą rolę w usprawnianiu procesu wychowania i nauczania; niestety, w znikomym jeszcze stopniu w naszym kraju.

<sup>9</sup> W. S i k o r s k i, *Bezślowne komunikowanie się w psychoterapii*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>10</sup> W. W a l k e r, *Przygoda z komunikacją*, GWP, Gdańsk 2001.

<sup>11</sup> W. S i k o r s k i, *Psychoterapia...*, op.cit.

Aby jednak pedagogika mogła w szerszym wymiarze korzystać z dobrodziejstw psychoterapii, należy poszukiwać innych, dopełniających system edukacyjny, wariantów jej oddziaływań. Przypuszczać trzeba, że ów proces wspomagania praktyki wychowawczo-dydaktycznej procedurami psychoterapeutycznymi zaowocuje powstaniem zupełnie autonomicznych koncepcji edukacyjnych. Już dzisiaj mamy bowiem do czynienia z takimi tendencjami. Takie trendy we współczesnej edukacji jak antypedagogika czy omówiona przed chwilą edukacja kreatywna to właśnie wypadkowe psychoterapii i pedagogiki.

## PSYCHOSYnteZA

Innym pojęciem oddającym istotę tego trendu jest tzw. psychosynteza, której założenia zdają się być bliskie pedagogice. Określa się ją jako „psychologię posiadającą duszę”, mającą aspiracje zintegrowania pozostałych nurtów – psychoanalizy, modelu psychodynamicznego, behawioryzmu, psychologii poznawczej, humanistycznej i transpersonalnej. Proponowane przez nią metody i techniki zostały wstępnie zweryfikowane w szkołach i placówkach wychowawczych w wielu krajach. Głównym jej celem jest pełniejszy rozwój tych funkcji, które w tradycyjnym modelu edukacji były traktowane drugorzędnie: myślenie i pamięć, zmysły i wyobraźnia, intuicja i wola. Psychosynteza, posługując się aktywnymi technikami, uczy harmonizować te funkcje pod kątem określonych sytuacji w codziennym życiu. Zwraca szczególną uwagę na edukację uczniów w różnym wieku, akcentując konieczność jej indywidualizacji z uwzględnieniem typów psychologicznych, jak i fizycznych, psychicznych oraz duchowych elementów, stanowiących niepowtarzalną osobowość. Akcentuje wyjątkowość okresu dojrzewania, w którym dochodzi do kształtowania się światopoglądu i tożsamości ucznia. Wypracowała również program edukacji uczniów wybitnie uzdolnionych (uniwersalnie i jednostronnie), wymagających rozwoju dodatkowych funkcji, by mogli posiadane dyspozycje należycie wykorzystywać<sup>12</sup>.

Większość założeń psychosyntezy, a przede wszystkim jej tendencje unifikacyjne (integrujące), a także dążenie do łączenia nauczania z pobudzaniem sfery wyobraźni i ekspresji twórczej, czynią z niej pożyteczne narzędzie do zastosowania w edukacji na różnych szczeblach kształcenia. Może ona stać się skuteczną procedurą umożliwiającą zespolenie uczniów

---

<sup>12</sup>E. Białek, *Podjęcie psychosyntezy do terapii dzieci i młodzieży*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, red. I. Dąbrowska, Impuls, Kraków 2010.

na różnych poziomach kształcenia – wybitnie uzdolnionych, tych przeciętnych, i tych wymagających specjalistycznych zajęć. Może także okazać się pomocna w edukacji rodziców i przysposabianiu do życia w rodzinie i rodzicielstwa, jak również w wielu dyscyplinach nauki poprzez sztuki piękne, nauki społeczne, humanistyczne itp.

Psychoterapia z powodu swej mocy terapeutycznej, „naprawczej”, i pozaterapeutycznej (np. sprzyjającej rozwojowi osobowości) może wspólnie z pedagogiką uczynić uczniów bardziej otwartymi, twórczymi i współdziałającymi. Nie mniej ważna jest uwzględniana przez nią dbałość o nauczyciela, który pod jej wpływem powinien stawać się bardziej autentyczny, dojrzały emocjonalnie i empatyczny – bardziej bezpośredni wobec ucznia i samego siebie<sup>13</sup>.

Innym problemem, tutaj już poruszonym, jest wybranie z wielu nurtów psychoterapii (psychoanalityczny, behawioralno-poznawczy, humanistyczny, systemowy) tego mogącego najlepiej dopełnić obowiązujący system edukacyjny. Rozwiązanie problemu nie powinno jednak nastęrczać zbyt wielu trudności, gdyż od wielu lat z powodzeniem stosuje się psychoterapię w szkolnictwie zachodnioeuropejskim. Można zatem skorzystać z tamtych wzorów, tym bardziej że psychoterapeuci z tych krajów wykazują dużą chęć dzielenia się z innymi swymi doświadczeniami. Dostępne są również liczne opracowania i wiele z nich doczekało się dobrych, rzetelnych tłumaczeń.

## LITERATURA

Aleksandrowicz J., *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, PZWL, Warszawa 2000.

Białek E., *Podejście psychosyntezy do terapii dzieci i młodzieży*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, red. I. Dąbrowska, Impuls, Kraków 2010.

Kratochvil S., *Podstawy psychoterapii*, Zys i S-ka, Poznań 2003.

Rogers C.R., *Zasady podejścia skoncentrowanego na osobie*, „Colloquia Communia” 1987, nr 1/2.

Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, „Thesaurus-Press”, Wrocław 1991.

Sikorski W., *Psychoterapia grupowa różnych pokoleń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

Sikorski W., *Bezślowne komunikowanie się w psychoterapii*, Impuls, Kraków 2010.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2010.

Walker W., *Przygoda z komunikacją*, GWP, Gdańsk 2001.

---

<sup>13</sup>C.R. Rogers, *Terapia...*, op.cit.

SŁAWOMIR KANIA\*

## NAUCZANIE FILOZOFII W SZKOLE JAKO PROFILAKTYKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO MŁODZIEŻY

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele interpretacji pojęcia „niedostosowanie społeczne młodzieży”, jak również określeń zamiennych, tj.: „zła adaptacja społeczna”, „patologia zachowania”, „zachowania dewiacyjne”, „wykolejenie”, „demoralizacja”<sup>1</sup>. Kluczowym zagadnieniem dla postrzegania niedostosowania społecznego jest pojęcie „norma”. Analiza treści definicji pozwala wyróżnić jeden wspólny element, jakim jest zachowanie niezgodne z normą społeczną. Jak podaje *Słownik psychologiczny*, norma to „[...] standardowe zachowanie ogólnie przyjęte w społeczeństwie, społeczności lub grupie”<sup>2</sup>. Zachowania zgodne z normą są to więc zachowania zgodne z większością zachowań grupy, akceptowane i pożądane. Najistotniejsze znaczenie przypisuje się grupom norm, do których zalicza się normy moralne, prawne oraz obyczajowe, gdyż stanowią one gwarancję ładu społecznego. Grupy norm społecznych nie są hermetycznie oddzielonymi zbiorami reguł, lecz są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie oddziałują na siebie<sup>3</sup>. Zachowania ryzykowne jako przejawy niedostosowania społecznego młodzieży są zjawiskami wielowymiarowymi, determinowanymi również wieloczynnikowo, co nie pozwala na jednoznaczne określenie objawów i ich genezy. Z tej przyczyny warto przyrzeć się różnym aspektom funkcjonowania młodego człowieka u progu dorosłości, a w szczególności jego wnętrzu i zachodzącym w nim zmian.

---

\* Student Wydziału Pedagogiki (resocjalizacja i profilaktyka społeczna) na Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu; stypendysta Prezydenta Miasta Opola.

<sup>1</sup>R. I l n i c k a, *Sytuacja szkolna młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. D. Rybczyńska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Zielona Góra 2002, s. 131.

<sup>2</sup>A.M. C o l m a n, *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 451.

<sup>3</sup>F. K o z a c z u k, *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykolejenia społecznego*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006, s. 62-62.



## „CO JEST DOBRE?”

Normy moralne różnią się zasadniczo od pozostałych norm, gdyż stanowią w dużej mierze wewnętrzny świat zasad postępowania. Normy prawne czy obyczajowe są niejako „zewnątrznymi ramami” właściwego zachowania aprobowanego przez otoczenie, ściśle powiązane z kontrolą społeczną. Moralność będąca wewnętrznym zbiorem zasad postępowania każdego człowieka kształtuje się w wyniku procesu umożliwiającego osiągnięcie jednostce kolejnych etapów dojrzałości moralnej. Młodzież znajduje się w odmiennej fazie rozwoju moralnego niż dorośli i dzieci. Rozwój moralny według J. Piageta przebiega w czterech następujących stadiach:

1. Stadium anomii – jest to najbardziej pierwotny stan, w którym podmiot nie kieruje się żadnymi własnymi regulacjami zachowań. Jednostka funkcjonuje zgodnie ze swoimi odczuciami, nie uwzględniając otaczającego środowiska.

2. Stadium realizmu moralnego – związane jest z bezkrytyczną internalizacją reguł postępowania wyłożonych przez autorytet. Etyczna ocena zachowania tożsama jest wyłącznie z efektem czynu, pomijając intencje. Jednostce w tym stadium towarzyszy przekonanie o nieuchronności kary za niemoralne zachowanie.

3. Stadium relatywizmu moralnego – jednostka jest przeświadczona, iż reguły są umowne i można na nie wpływać. Etyczna ocena zachowania częściowo uwzględnia intencje.

4. Stadium autonomii – jednostka charakteryzuje się postawą krytyczną wobec reguł, traktując je jako narzucone. Świadoma jest również różnorodności opinii i względności poglądów na temat właściwego postępowania<sup>4</sup>.

Młodzież zgodnie ze swoim rozwojem znajdować powinna się w stadium czwartym, czyli stadium autonomii. Warte podkreślenia jest to, iż jednostka będąca w stadium autonomii będzie szukać uzasadnienia dla właściwego postępowania, negując reguły moralne niezrozumiałe i pozbawione argumentacji.

Odmienną koncepcję rozwoju moralnego dzieci i młodzieży przedstawił L. Kohlberg, przedstawiając trzy poziomy z dwoma stadiami każdy:

1. Poziom przedkonwencjonalny:

- stadium moralności heteronomicznej – jednostka zachowuje się zgodnie z zasadami moralnymi, a główną motywacją jest uniknięcie kary;

---

<sup>4</sup>R. V a s t a, M.M. H a i t h, S.A. M i l l e r, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 482–484.



- stadium relatywizmu instrumentalnego – jednostka uznaje zachowanie za właściwe, jeśli czerpie z tego zachowania korzyści.

## 2. Poziom konwencjonalny:

- stadium konformizmu interpersonalnego – jednostka uznaje za właściwe zachowanie takie, które jest zgodne z oczekiwaniami otoczenia;
- stadium moralności systemu normatywnego – jednostka uzasadnia zachowania zgodne z oczekiwaniami społecznymi jako środek do utrzymania optymalnych warunków społecznych.

## 3. Poziom postkonwencjonalny:

- stadium moralnych praw jednostki – jednostka eksponuje wartości społecznie istotne, gwarantujące ład społeczny;
- stadium uniwersalnych zasad etycznych – jednostka kieruje się uniwersalnymi wartościami moralnymi, tj. sprawiedliwością czy uczciwością<sup>5</sup>.

Młodzież znajduje się na poziomie postkonwencjonalnym, na którym zasady moralne uznaje za narzędzie ochrony jednostki. Zasady moralne traktowane są jako umowa ze społeczeństwem, zapewniająca nienaruszalność podstawowych praw człowieka, tj. prawo do życia, poszanowania godności<sup>6</sup>. Nieletni na tym poziomie mogą dostrzegać nieprawidłowości w pojmowaniu zachowań zgodnych z normami prawnymi, natomiast sprzecznych z zasadami moralnymi. Przyczynia się to do powstania wewnętrznego konfliktu, sprzyjając niepewności co do właściwych zachowań<sup>7</sup>. Jeśli chodzi o nieletnich sprawców czynów karalnych, to badania pokazują, że znajdują się na poziomie konwencjonalnym według Kohlberga<sup>8</sup>.

## „CO JEST WAŻNE?”

Wartość jest terminem niezwykle trudnym do zdefiniowania, podejmowanym przez wszystkie dziedziny naukowe. Niektórzy z filozofów

<sup>5</sup> P. Socha, *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence'a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Faza życia – osobowość – wiara – religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2000, s. 145–164.

<sup>6</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 60–61.

<sup>7</sup> A. Brich, T. Malin, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 93.

<sup>8</sup> F. Kozaczk, *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005, s. 78.

wątpią jednak, czy „wartość” sama w sobie jest możliwa do zdefiniowania<sup>9</sup>. Nie sposób jednak rozważać funkcji wartości w naszym życiu bez określenia choćby w przybliżeniu, czym są. Wartość więc określać będzie „[...] różnorodne doznania subiektywne, wartościami mogą być również rzeczy i zjawiska, które stanowią różnorodne źródło przeżyć”<sup>10</sup>. Wartości w naszym życiu pełnią różnego rodzaju funkcje:

- określają kierunek rozwoju ogólnospołecznego;
- integrują jednostkę ze społeczeństwem;
- określają kierunek rozwoju jednostkowego;
- determinują różnice osobnicze jednostki<sup>11</sup>.

Wartości są bardzo szerokim pojęciem, dlatego by uszczególnić zakres oddziaływań, zachodzi potrzeba ich kategoryzacji. Wyróżnia się pięć podstawowych grup wartości:

- 1) teoretyczne;
- 2) ekonomiczne;
- 3) społeczne;
- 4) polityczne;
- 5) religijne<sup>12</sup>.

Próba klasyfikacji uzmysławia zakres, w jakim wartości towarzyszą jednostce, warunkują jej zachowanie we wszystkich sferach życia. W zależności od hierarchii i ich treści funkcjonowanie w otaczającym środowisku ulega zmianie. System wartości wpływa na interpretację otaczającego nas świata, jak również przyczynia się do wyboru motywów naszej w nim działalności<sup>13</sup>. Uznanie danej wartości za własną nie jest rozumiane wyłącznie w wymiarze pozytywnym. Istnieje również wymiar negatywny, gdzie wartość ujawniać się może w sytuacjach korzystnych tylko dla jednostki, lecz niekorzystnych dla pozostałych w grupie. Przykład: spryt przyjęty przez osobę jako wartość o nacechowaniu pozytywnym może być dla pozostałych osób odbierana negatywnie, w szczególności jeśli objawia się oszustwami i kłamstwem<sup>14</sup>. Wartości negatywne sklasyfikowano w dwie grupy:

<sup>9</sup> M. J. Sz y m a ń s k i, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 9-18.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>11</sup> C. M a t u s e w i c z, *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa 1975, s. 41-42.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>13</sup> K. D e n e k, S. M i c h a ł o w s k i, U. M o r s z c z y ń s k a, W. M o r s z c z y ń s k i, *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, t. 1, s. 180-184.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 48-53.

1) instrumentalne – nieprzydatne w funkcjonowaniu społecznym, a wręcz je utrudniające;

2) ostateczne – tj. nieszczęście, ból, krzywda drugiego człowieka<sup>15</sup>.

System wartości młodzieży jest niezwykle wrażliwy i podatny na zniekształcenia, gdyż pozbawiony jest mechanizmów regulacji oraz kategoryzacji. Sprzyja to utrzymaniu postaw o charakterze tolerancji i możliwości fuzji różnych systemów filozoficznych. Wytworzony w taki sposób odmienny system wartości może znajdować się w sprzeczności z ogólnie przyjętym systemem wartości, gwarantującym podtrzymanie świadomości społecznej<sup>16</sup>. Proces uznania „czegoś” za subiektywną wartość warunkowany jest wielowymiarowo, ponieważ znaczny wpływ ma środowisko rodzinne. W związku z rozwojem technologicznym współczesnej cywilizacji media towarzyszą nam w codziennym funkcjonowaniu – są wszędzie tam, gdzie my. Wpływa to znacząco na rozwój młodzieży, gdyż dostęp do poglądów, postaw i prądów filozoficznych jest bezpośredni i wręcz nieograniczony. Natłok informacji sprzyja zaburzeniom naturalnego oddziaływania rodziny na system wartości i zasady molarne dorastających dzieci oraz poczuciu niepewności wobec własnego miejsca w otaczającym środowisku<sup>17</sup>. Przyjęciu wartości i postaw nastawionych na konsumpcję i przyjemności sprzyjają także zmiany kulturowe, które propagują egoistyczne i przedmiotowe nastawienie do innych ludzi<sup>18</sup>. Adolescenci dodatkowo muszą się zmierzyć z kryzysem wartości, wynikłym z procesu rozwojowego.

„Kryzys w wartościowaniu traktowany jest jako specyficzny zespół trudności i zaburzeń w procesie wartościowania. Samo zaś wartościowanie wiąże się z przeżywaniem wartości, z procesami poznawczymi, efektywnymi i motywacyjnymi. W procesie wartościowania występuje wiele elementów, spośród których najważniejsze to wybieranie, ocenianie i realizowanie wartości. Młodzi ludzie często mają problemy związane z wyborem celów i sposobów postępowania, z oceną tego co cenne, wartościowe, pożyteczne i godne realizacji”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> J. P u z y n i n a, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 39–43.

<sup>16</sup> *Młodzież niedostosowana społecznie a system wartości* [[http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=n13/n13\\_b\\_holowaty\\_050417\\_1.php&id\\_m=14568](http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz_material_tmp.php?plik=n13/n13_b_holowaty_050417_1.php&id_m=14568)], 10 maja 2013.

<sup>17</sup> A. G u z i k, *Między młodością a dorosłością – młodzież akademicka wobec ważnych decyzji życiowych*, [w:] *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, B. Żurkowski red. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 250–251.

<sup>18</sup> B. H o ł y s t, *Kryminologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 15.

<sup>19</sup> F. K o z a c z u k, *Wartości i postawy nieletnich...*, op.cit., s. 175.

Badania F. Kozaczuka pokazały, że tylko 2,2% nieletnich sprawców przestępstw nie boryka się z subiektywnym kryzysem wartości<sup>20</sup>. Jest to więc niezwykle istotny element prawidłowego funkcjonowania młodzieży, a utrwalone zaburzenie wartościowania prowadzić może do postaw świadczących o niedostosowaniu społecznym. Analiza uzyskanych informacji w badaniach F. Kozaczuka wykazała także różnice w hierarchii wartości między młodzieżą niedostosowaną społecznie przebywającą w zakładach poprawczych a młodzieżą szkolną. Nieletni sprawcy przestępstw na piedestale stawiają wartości konsumpcyjne, egoistyczne oraz wartości związane z samorealizacją. Natomiast młodzież licealna i szkół zawodowych najbardziej ceni wartość życia rodzinnego oraz wartości intelektualne, tj. wiedzę czy mądrość<sup>21</sup>.

Świat wartości wpływa na poczucie przynależności do danej grupy, a więc i akceptację norm w nich przyjętych<sup>22</sup>. Doskonale tę prawidłowość uwidacznia wachlarz grup subkulturowych posiadających własny system wartości i filozofię. „Wszelka subkultura może być rozpatrywana w kategoriach kombinacji języka, wartości i zachowania”<sup>23</sup>.

### „KIM JESTEM?”

Wewnętrzny świat wartości determinuje nasze poczucie siebie – naszą samoświadomość. Świadomość siebie jest odpowiedzią na pytanie „kim jestem?”<sup>24</sup>, pytanie, z którym po raz pierwszy spotykamy się w okresie adolescencji. Uzyskanie wiedzy o sobie jest fundamentem tożsamości osobniczej i społecznej<sup>25</sup>. Samowiedza ponadto zwiększa zdolność regulacji własnych zachowań i postaw<sup>26</sup>. Szukając „siebie” w danej kategorii i grupie społecznej, jednostka przyjmuje zasady właściwego funkcjonowania (zgodne z normami społecznymi). Młody człowiek wrasta w społec-

<sup>20</sup> Ibidem, s. 177.

<sup>21</sup> F. K o z a c z u k, *Świat wartości młodzieży...*, op.cit., s. 71-76.

<sup>22</sup> F. J. L i s, *Wartości w kształceniu motywacji i organizacji życia społecznego*, Politechnika Lubelska, Lublin 1996, s. 181.

<sup>23</sup> Za: C. M a t u s e w i c z, *Psychologia wartości...*, op.cit., s. 146.

<sup>24</sup> Ł. K o z o ł u b, *Kultura regionalna a tożsamość kulturowa*, [w:] *Nauka w służbie wartości*, red. T. Pokusa, W. Potwora, J. Kaczmarek, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2009, s. 403.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 402-404.

<sup>26</sup> I. P a w ł o w s k a, *Samowiedza jako element poczucia tożsamości* [<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=371>], 4 maja 2013.

czeństwo w różnym tempie i stopniu, wybiórczo lub całościowo negując i odrzucając zachowania pożądane. Psychologia okres ten określa jako naturalny kryzys, w którym budowana jest osobowość dojrziała. Utrwalone nieprawidłowości w tym stadium mogą przyczynić się do poczucia braku solidarności z grupą<sup>27</sup>.

Procesowi poszukiwania tożsamości osobniczej metodą prób i błędów towarzyszy zagrożenie przewartościowania czy też niedowartościowania własnej osoby. Adolescent może uznać się za nieatrakcyjnego, niegodnego uwagi itp., czego genezy możemy się doszukiwać w braku akceptacji wobec przebudowy ciała dziecka w ciało dorosłego człowieka wraz ze wszystkimi komplikacjami. Również przewartościowanie własnych postaw sprzyja samoakceptacji zachowań negatywnych, tj.: używanie wulgaryzmów, alkoholizowanie się – wtedy będą usprawiedliwiane zgodnie z uznaniem za wystarczającą własną dorosłość do wypicia alkoholu czy mądrości jako uzasadnienie wulgaryzmów<sup>28</sup>. Doskonale obrazują to słowa Lesława Pytki, według którego młodzież jest grupą przeżywającą „[...] swoisty chaos wewnętrzny, mającą zachwianą hierarchię wartości, poruszającą się w typowym błędnym kole przyczyn i skutków”<sup>29</sup>.

„Młody człowiek w okresie dojrzewania pozornie separuje się od wartości świata dorosłych, jednocząc się z podobnymi do siebie rówieśnikami. Wraz z nimi uczy się postaw i zachowań pozwalających bronić cenionych wartości. W ten sposób doznaje poczucia pewności siebie, wiary w siłę i wartości grupy”<sup>30</sup>.

Budowanie tożsamości w okresie, kiedy młody człowiek musi się odzielić od środowiska zdominowanego przez dorosłych, sprzyja identyfikacji z wzorcami przyjętymi już jako odmienne od ogólnospołecznych – odrzuconymi przez społeczeństwo. Mówić można wtedy o wytworzeniu się tzw. tożsamości negatywnej<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> J. Nikitrowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 73.

<sup>28</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 350–355.

<sup>29</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>30</sup> S. Śliwa, *Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych?*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2007, s. 220.

<sup>31</sup> F. Kozak, *Świat wartości młodzieży*, op.cit., s. 78.

## „DLACZEGO JESTEM?”

Kolejne pytanie, które pojawia się wraz z okresem dorastania, dotyczy sensu istnienia. Poszukiwanie tożsamości generować może u młodego człowieka lęk przed dalszym określeniem siebie, zwanym też lękiem egzystencjalnym. Uświadomienie sobie własnej skończoności, nieuchronności od śmierci objawia się silną potrzebą kontaktu, a co za tym idzie – uległością wobec innych i rezygnacją z własnych oczekiwań. Towarzyszy temu wzrost poczucia lęku i wyobcowania<sup>32</sup>. Utrata sensu życia, wiary we własne możliwości prowadzić może do negatywizmu własnej osoby, nawet reakcji autodestrukcyjnych (autoagresji, prób samobójczych)<sup>33</sup>. Poczucie sensu życia zależne jest od systemu wartości, jaki jednostka uznaje za własny<sup>34</sup>.

Subiektywne poczucie sensu życia zależne jest, według teorii utrzymania sensu S.J. Heine'a i F. Proulxa, od zrozumiałego systemu zależności zjawisk umożliwiających poznanie, przewidywanie i formułowanie oczekiwań. Teoria obejmuje trzy założenia:

1) szukanie sensu, znaczeń, pozwala na umiejscowienie siebie w otaczającym świecie (na integrację z otoczeniem);

2) człowiek w ciągu całego swojego życia rozwija zdolność do interpretacji i nadawania znaczeń;

3) człowiek w wyniku utraty sensu skupia swą uwagę na innych strukturach generujących „znaczenia”<sup>35</sup>.

Zgodnie z pierwszym założeniem teorii utrzymania sensu młodzież, by określić swoje położenie w społeczeństwie, musi odnaleźć własny sens – odnaleźć znaczenie siebie dla otoczenia i otoczenia dla siebie. Adolescenci znajdując się w fazie kształcenia zdolności do nadawania znaczeń, będą więc skupiać się na strukturach dobrze im znanych, często zbudowanych przez siebie i swoich rówieśników. W zgodzie z ostatnim założeniem złożoność zjawisk świata zdominowanego przez ludzi dorosłych będzie niezrozumiała, co dodatkowo uniemożliwia odnalezienie sensu oraz zintegrowania się ze społeczeństwem.

Szukanie sensu życia jest procesem ciągłym, związanym z urzeczywistnieniem wartości ostatecznych. Poczucie sensu życia wpływa na ocenę postępowania, jest też warunkiem jego wartości. Bez poczucia sensu

<sup>32</sup> W. Łukaszewski, *Udręka życia*, Smak Słowa, Sopot 2010, s. 110–123.

<sup>33</sup> T. Borowska, *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 34–36.

<sup>34</sup> W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 424–425.

<sup>35</sup> W. Łukaszewski, *Udręka życia...*, op.cit., s. 186–187.



życia nie można dążyć do wyznaczonych celów, nie jest możliwe porównanie własnych działań względem własnych wartości, a więc nadawanie otoczeniu pozytywnego obrazu<sup>36</sup>.

### NAUCZANIE FILOZOFII JAKO PROFILAKTYKA

Profilaktyka nie jest wyłącznie zabiorem czynność mających ograniczyć wpływ, niwelować zasięg czy też zredukować czynniki ryzyka<sup>37</sup>. Jest to oczywiście tylko część obszaru oddziaływań zapobiegawczych, jednak „spotkanie z filozofią” będzie rozumiane głównie jako wyposażenie młodego człowieka w mechanizmy obronne (czynniki chroniące) wobec zagrożeń dla prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie<sup>38</sup>.

Obcowanie z filozofią umożliwi dyskusję i refleksję nad swoimi własnymi postawami. Ważny jest również wymiar etyczny, kiedy podczas zajęć uczymy się krytycznie oceniać dane zachowanie. Rozmowa wynikła z pogadanki filozoficznej spełniać może funkcje terapii – stanowić pomoc w rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych, w wartościowaniu sporów natury egzystencjalnej<sup>39</sup>. Filozofia jest przez wielu myślicieli traktowana jako instrument stworzony na usługi pedagogów czy wręcz jako metoda wychowawcza<sup>40</sup>. Konwersatoria o podłożu filozoficznym pozwalają na zestawienie własnych poglądów z poglądami filozofów, prowadząc do wykształcenia umiejętności argumentacji własnych postulatów i krytycznych postaw wobec argumentów innej osoby<sup>41</sup>. Nietolerancja oraz nadmierna tolerancja prowadzić mogą wśród młodzieży do zachowań negatywnych i społecznie szkodliwych. Nietolerancja sprzyja postawom agresywnym

<sup>36</sup> E. J a s z c z u r, *Wartość jako wyznacznik życia*, [w:] *Wartość – społeczeństwo – wychowanie*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 51–52.

<sup>37</sup> A. I l e n d o - M i l e w s k a, *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjalnych*, Difin, Warszawa 2009, s. 30–31.

<sup>38</sup> Z. B. G a ś, *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 33–35.

<sup>39</sup> L. M a r i n o f f, *W poszukiwaniu szczęścia. Jak skutecznie rozwiązywać życiowe problemy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002, s. 19.

<sup>40</sup> J. J a s t r z ę b s k i, *A może by tak przestać zadawać pytania?(o filozofię i pedagogikę)*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005, s. 33.

<sup>41</sup> M. K a r a d c z y Ń s k a, *O korzyściach, jakie pedagogika z filozofii mieć może*, „Colloquia Communia. Filozofia Pedagogice, Pedagogika Filozofii” 2003, nr 2 (lipiec–grudzień), s. 120–121.



w stosunku do ludzi subiektywnie odmiennych pochodzeniem, systemem wartości, zachowaniem czy odmiennych religijnie<sup>42</sup>. Wśród współczesnej młodzieży dostrzega się również problem bezkrytycznego przekonania o słuszności subiektywnych wartości danej jednostki. Taki stan rzeczy sprzyja nadmiernej tolerancji dla wszelkich dewiacji i wypacza poczucie dobra ogółu<sup>43</sup>.

Filozofia jest niezastąpiona w kształtowaniu otwartości na „inność”, jak również „[...] jest najlepszą drogą do wyrobienia w sobie dyscypliny niezbędnej do powstrzymywania się od pochopnych sądów”<sup>44</sup>. Młodzież w kwestiach moralnych i światopoglądowych, szukając celu i przyczyny swoich postaw, poszukuje jednocześnie autorytetu i rad ludzi dorosłych. Brak wsparcia w kształtowaniu systemu wartości i zasad moralnych sprzyja zachowaniom niezgodnym z normą społeczną<sup>45</sup>. Obecność filozofa w szkole jest więc uzasadniona, a cotygodniowe zajęcia stają się okazją do dyskusji nad bieżącymi problemami, umożliwiają wypracowanie rad i rozwiązań popartych argumentami i szacunkiem do drugiego człowieka.

„W wychowaniu powinno się akcentować szczególnie i ciągle obecność innych ludzi w naszym życiu, często takich, którzy potrzebują naszej pomocy przejawiającej się w różnych formach. Dzięki otwarciu się na innych umacniamy i pogłębiaamy nasz świat wartości”<sup>46</sup>.

Wychowanie ku moralności z pominięciem wprowadzenia młodzieży w świat wartości nosi znamiona społecznej szkodliwości. Pominięcie wartości w wychowaniu pozbawia młodego człowieka możliwości ukierunkowania swoich zachowań<sup>47</sup>. Wartości „[...] mają [...] nie tylko wymiar społeczny, ale także praktyczny i osobisty, bo w zależności od tego, jakie wartości człowiek wybierze i będzie realizował, taki będzie kształt i jakość jego życia”<sup>48</sup>. Filozofia w formie obowiązującego przedmiotu szkolnego staje się źródłem wiedzy o różnych systemach filozoficznych, wartościach

<sup>42</sup>T. P i l c h, *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 207–209.

<sup>43</sup>S. K o w a l, *Wartości wspólnoty*, [w:] *Człowiek – wartości – pedagogika*, red. M. Nowicka-Kozioł, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 58–61.

<sup>44</sup>J. B o c h e ń s k i, *Zarys historii filozofii*, Oficyna Wydawnicza Dajwór, Kraków 1993, s. 18–19.

<sup>45</sup>D. S z a r z a ł a, *Znaczeni wartości w resocjalizacji penitencjarnej sprawców przestępstw*, s. 9–10 [<http://www.bractwo-wiezienne.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf>].

<sup>46</sup>A. K u b i k, *Wychowanie do wartości* [<http://www publikacje.edu.pl/pdf/9907.pdf>].

<sup>47</sup>M. Ł o b o c k i, *Wychowanie moralne w zarysie...*, op.cit., s. 77.

<sup>48</sup>A. B ł a s i a k, *Młodzież wobec wartości*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3, s. 87.

oraz zasadach moralnych; staje się pomocą w poszukiwaniu sensu istnienia i działania dla młodzieży szkolnej. Rozbudowanie argumentacji na drodze polemik wspomaga myślenie logiczne oraz postawy asertywne i krytyczne wobec innych osób. Filozoficzna refleksja nad wartościami, ich hierarchią i treściami pełni cztery podstawowe funkcje:

- 1) funkcję światopoglądowo-waloryzacyjną – pozwala na przekształcanie systemu wartości oraz wskazuje wybrane wartości;
- 2) funkcję kulturowo-edukacyjną – poprzez perswazję zachęca się do przyjęcia lub odrzucenia określonych wartości;
- 3) funkcję normalizująco-hierarchizującą – służy tworzeniu argumentacji pozwalającej na akceptację norm społecznych;
- 4) funkcję technologiczną – określa metody działania zgodnie z przyjętym systemem wartości i norm<sup>49</sup>.

Kryzys wartości oraz kryzys egzystencjalny, z którym borykają się adoleścenci, sprzyjają nieprawidłowościom przy kształtowaniu tożsamości osobowej i społecznej. Jednak zgodnie z teorią kryzysu – sam „kryzys” jest sytuacją umożliwiającą rozwój<sup>50</sup>. Wspomaganie rozwoju w takim aspekcie jest obecnie niezmiernie trudnym zadaniem. W obliczu zmian kulturowych, tj. promowania wartości egoistycznych czy ateistycznych, wzmożonej aktywności mediów, w zderzeniu z dysfunkcjami i rozpadem rodziny, niezbędna jest pomoc w kształceniu „wnętrza” młodego człowieka. Młodzi ludzie stanowią niezwykle podatną grupę na dyskusje filozoficzne, gdyż właśnie teraz znajdują się na poziomie rozwoju, kiedy uczą się określać siebie, co jest dla nich ważne i warte działania. W filozofii rozumianej jako przedmiot szkolny tkwi wiele instrumentów natury wychowawczej, które można z powodzeniem wykorzystać w profilaktyce niedostosowania społecznego młodzieży.

## LITERATURA

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

Błasiak A., *Młodzież wobec wartości*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3.

Bocheński J., *Zarys historii filozofii*, Oficyna Wydawnicza Dajwór, Kraków 1993.

---

<sup>49</sup>H. Kurcab, *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2012, nr 72, s. 16–17.

<sup>50</sup>R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Parpamedia, Warszawa 2008, s. 34.

Borowska T., *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Brich A., Malin T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

Colman A.M., *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Denek K., Michałowski S., Morszczyńska U., Morszczyński W., *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, t. 1, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.

Guzik A., *Między młodością a dorosłością – młodzież akademicka wobec ważnych decyzji życiowych*, [w:] *Pedagogika kultury – Wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Holyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Ilnicka R., *Sytuacja szkolna młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Zielona Góra 2002.

Iłendo-Milewska A., *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjalnych*, Difin, Warszawa 2009.

James R.K., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Parpamedia, Warszawa 2008.

Jastrzębski J., *A może by tak przestać zadawać pytania? (o filozofię i pedagogikę)*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.

Jaszczur E., *Wartość jako wyznacznik życia*, [w:] *Wartość – społeczeństwo – wychowanie*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.

Karadczynańska M., *O pożytkach jakie pedagogika z filozofii mieć może*, „Colloquia Communia. Filozofia Pedagogice, Pedagogika Filozofii” 2003, nr 2 (lipiec-grudzień).

Kowal S., *Wartości wspólnoty*, [w:] *Człowiek – wartości – pedagogika*, red. M. Nowicka-Koziół, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

Kozaczuk F., *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005.

Kozaczuk F., *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykolejenia społecznego*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006.

Kozłub Ł., *Kultura regionalna a tożsamość kulturowa*, [w:] *Nauka w służbie wartości*, red. T. Pokusa, W. Potwora, J. Kaczmarek, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2009.

Kubik A., *Wychowanie do wartości* [<http://www publikacje.edu.pl/pdf/9907.pdf>].

Kurczab H., *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2012, nr 72.

Lis F.J., *Wartości w kształceniu motywacji i organizacji życia społecznego*, Politechnika Lubelska, Lublin 1996.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Łukaszewski W., *Udręka życia*, Smak Słowa, Sopot 2010.

Marinoff L., *W poszukiwaniu szczęścia. Jak skutecznie rozwiązywać życiowe problemy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.

Matusewicz C., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa 1975.

Młodzież niedostosowana społecznie a system wartości [[http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=n13/n13\\_b\\_holowaty\\_050417\\_1.php&id\\_m=14568](http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz_material_tmp.php?plik=n13/n13_b_holowaty_050417_1.php&id_m=14568)].

N i k i t r o w i c z J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.

P a w ł o w s k a I., *Samowiedza jako element poczucia tożsamości* [<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=371>].

P i l c h T., *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia ładu społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003.

P u z y n i a J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

P y t k a L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.

S o c h a P., *Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence'a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych tez*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Faza życia – osobowość – wiara – religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2000.

S t r ó ż e w s k i W., *Istnienie i sens*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.

S z a r z a ł a D., *Znaczenie wartości w resocjalizacji penitencjarnej sprawców przestępstw* [<http://www.bractwo-wiezione.warszawa.pl/tekstowe/5.pdf>].

S z y m a Ń s k i J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Ś l i w a S., *Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych?*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2007.

V a s t a R., H a i t h M.M., M i l l e r S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

SŁAWOMIR KANIA\*  
KINGA MYDLARZ\*\*

## SZKOLNA PROFILAKTYKA ZABURZEŃ ZACHOWANIA PO STRACIE RODZICA

„Jeśli tylko pozbędziemy się lęku,  
to bolesne doświadczenie śmierci  
da nam wiarę i poczucie,  
że wszystko ma sens, bardzo głęboki sens.  
Bez sensu nie da się żyć”.

*Małgorzata Braunek*

Śmierć wpisana jest w życie każdego człowieka; niezależnie od wieku, płci, stanu zdrowia czy miejsca na świecie, w którym żyje. Niestety, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, kiedy i w jakich okolicznościach nadejdzie śmierć; potrafi przyjść w najmniej oczekiwanym momencie. Choć od chwili narodzin wiadomo, że kiedyś nadejdzie, staramy się o niej nie myśleć. Młodzi ludzie zazwyczaj uważają, że ich „ten” temat nie dotyczy. Nie chcą myśleć o śmierci. Żyją teraźniejszością, myślą o tym, co mogą zrobić, zobaczyć, poznać.

Poruszając temat umierania, ludzie zatrzymują się na chwilę i zastanawiają nad sensem życia. Zadają sobie pytanie, czy w ogóle istnieje taki sens, skoro i tak wszyscy umrzemy. Zadając to pytanie, zaczynają czuć obawę, niepokój, oraz strach przed własną śmiercią. W ten sposób nieświadomie odpowiadamy sobie, że nasze życie ma sens. Z natury ludzie odczuwają lęk, niepokój przed utratą czegoś znaczącego, cennego dla nich. Dlatego w chwili zwątpienia bardzo ważne jest wsparcie młodego człowieka, gdyż docenienie wartości, jaką jest życie, może uchronić go od popełnienia czynów ryzykownych.

Impulsem do rozmyślenia nad własną śmiertelnością jest utrata bliskiej osoby. Z uwagi na trudności, z jakimi borykamy się, próbując oswoić się ze śmiercią, trudno jest nam o tym rozmawiać z drugą osobą, a jeszcze trudniej z kimś, kto właśnie przeżywa utratę kogoś bliskiego. Często dorośli nie wiedzą, jak się zachować wobec dziecka, które straciło właśnie

---

\* Student Wydziału Pedagogiki (resocjalizacja i profilaktyka społeczna) na Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu; stypendysta Prezydenta Miasta Opoli.

\*\* Studentka Wydziału Psychologii (psychologia kliniczna) na Uniwersytecie Opolskim.

rodzica. Dodatkowo okoliczności, w jakich zginął rodzic, wprawiają w zaniepokojenie np. wychowawcę szkolnego. Dziecko, stające się sierotą, może szukać pomocy w szkole u pedagogów czy rówieśników, przy czym może przejawiać trudności przystosowawcze, różnego rodzaju zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne. Jak pokazują badania przeprowadzone w 2005 roku, jest to ogromny problem, bowiem 7,3% młodzieży w przedziale 15–20 lat utraciły jedno z rodziców. Młodzież w wieku 10–15 lat stanowi 4% ogółu populacji w Polsce, natomiast osierocone dzieci w wieku 5–10 lat stanowią 2,1%. Badania wykazują, że utrata obojga rodziców to trauma marginalnej grupy dzieci. W stosunku do lat poprzednich ogół osieroconych dzieci i młodzieży uległ znacznemu zmniejszeniu<sup>1</sup>. Ogólna liczba osieroconych dzieci w 2005 roku wyniosła 414,8 tys.<sup>2</sup>.

Śmierć jest bodźcem traumatycznym wtedy, kiedy subiektywnie w ocenie jednostki jest ona niespodziewana, niepoprzedzona wcześniej jakimś zjawiskiem, np. stanem przewlekłej choroby, jest zaskoczeniem lub również okoliczności jej są nacechowane negatywnie, prowadząc do silnego stresu i bólu<sup>3</sup>. Trauma jest medycznym terminem określającym uraz psychiczny, natomiast samo słowo „trauma” pochodzi z języka greckiego i oznacza ‘ranę’, ‘uraz’, ‘klęskę’<sup>4</sup>. Jedną z przyczyn powstania traumy u dzieci i młodzieży jest brak rodzica. Rozumieć należy przez to nie tylko jego śmierć prowadzącą do osierocenia, lecz także deprivację emocjonalną pozostałego rodzica. Przyczyną może być również każde bolesne zdarzenie. Jednak za największe zagrożenie uznaje się śmierć bliskiej osoby. Przeżywanie utraty zależne jest od wielu czynników. Największą wagę mają częstotliwość i jakość relacji z osobą zmarłą, okoliczności oraz przyczyny śmierci<sup>5</sup>. Silne poczucie winy może wystąpić u dzieci ocalałych w wypadkach drogowych. Wewnętrznie uzasadniona wina w postaci przeświadczenia o niesłuszności wyboru „kto miał umrzeć” czy „ja też powinienem/powinnam umrzeć” będzie utrzymywać się bardzo długo. Bez odpowiedniej interwencji opisany stan może nigdy nie ustać i trwać przez całe życie u ocalałych z katastrofy<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> P. S z u k a l s k i, *Sieroctwo biologiczne osób nieletnich w Polsce w długookresowej perspektywie*, s. 167–169 [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4100/1/10\_Piotr\_Szukalski\_Sieroctwo\_biologiczne\_osob\_nieletnich\_w\_Polsce\_163-186.pdf], 25 czerwca 2013.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 183.

<sup>3</sup> J. A. C o h e n, A. P. M a n n a r i n o, E. D e b l i n g e r, *Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży*, Kraków 2011, s. 30–31.

<sup>4</sup> W. K o p a l i Ń s k i, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Łódź 2007, s. 586.

<sup>5</sup> M. O r w i d, *Trauma*, Kraków 2009, s. 22–27.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 30–31.



Jednostka, która doświadczyła ekstremalnych przeżyć traumatycznych, jest przekonana, że nikt nie zrozumie tego, co się stało i co czuje. Sprzyja to wycofaniu i tłumieniu w sobie emocji związanych ze wspomnieniami i doświadczeniami powiązanych z sytuacją traumatyczną, a w konsekwencji poczuciu osamotnienia. Wszelkie próby wyjawienia własnych, skrytych przeżyć wiążą się z frustracją oraz nadwrażliwością na reakcje słuchających, często subiektywnie nieodpowiednie<sup>7</sup>.

Wraz z wiekiem wzrasta stopień samodzielności dziecka, co stanowi znaczącą kwestię w przypadku przeżywania przez niego żałoby. Większa samodzielność sprzyja łagodniejszemu przebiegowi żałoby, to znaczy że żałoba u dzieci i młodzieży jest silniej przeżywana aniżeli przez ludzi dorosłych. Utrata bliskiej osoby jest dla niepełnoletnich zawsze wstrząsem, zaskoczeniem i poczuciem niesprawiedliwości<sup>8</sup>. Jednak w pewnych przypadkach wiek dziecięcy może działać ochronnie, ponieważ reakcje dzieci są zależne od reakcji dorosłych opiekunów<sup>9</sup>. Jeżeli dziecko zachowuje się histerycznie (dysocjuje), w wyniku kontaktu z bodźcem traumatycznym może dojść do wycofania, przewlekłego lęku czy też skarg na dolegliwości o charakterze somatycznym (ból brzucha, głowy, kończyn). Dziecko przejawia nadwrażliwość na sygnały niewerbalne, czemu sprzyja podwyższony stopień neurofizjologicznej gotowości do działania<sup>10</sup>.

Objawy świadczące o przeżyciu traumy przez dziecko możemy podzielić na cztery podstawowe grupy: afektywne, behawioralne, poznawcze i fizyczne. Jest to jednak podział niehermetyczny, gdyż objawy z różnych grup nakładają się na siebie i są względnie zależne od pozostałych. Na przykład do afektywnych objawów możemy zaliczyć lęk, depresję, brak regulacji emocjonalnej oraz gniew. Objawy te powiązane są z okolicznościami śmierci bliskiej osoby, tj. lęk przed przedmiotami związanymi bezpośrednio ze śmiercią (np. auto w wyniku śmiertelnego wypadku samochodowego) czy depresja spowodowana poczuciem niespodziewanej utraty. W przypadku depresji pojawić się może negatywny obraz własnej osoby sprzyjający zachowaniom ryzykownym, tj. autoagresja, samobójstwo. Postawy dzieci w żałobie cechują się nadwrażliwością oraz nieposłuszeństwem<sup>11</sup>. Lęk przed bodźcem wywołanym śmiercią rodzica i przywracaniem we wspomnieniach może przyczynić się do unikania skojarzeń z sytuacjami zagrożenia. I tak dzieci rodziców, którzy zginęli

<sup>7</sup> Ibidem, s. 128–129.

<sup>8</sup> P. Szukałski, *Sieroctwo biologiczne...*, op.cit.

<sup>9</sup> J.A. Cohen, A.P. Mannarino, E. Deblinger, *Terapia traumy...*, op.cit., s. 4.

<sup>10</sup> E. Zadkiweicz-Ścigała, M. Przybylska, *Trauma, proces i diagnoza, mechanizmy psychoneurofizjologiczne*, Warszawa 202, s. 82–85.

<sup>11</sup> J.A. Cohen, A.P. Mannarino, E. Deblinger, *Terapia traumy...*, op.cit., s. 6–9.



w wypadku samochodowym, będą panicznie unikały samochodów czy też przejść dla pieszych. Długotrwałe zachowania mające na celu unikanie skojarzeń może przerodzić się w swoistą strategię unikania wszystkiego, co jest łączone przez dzieci i młodzież ze śmiercią rodziców. Nie zabezpiecza w pełni jednostki przed kontaktem z przedmiotami i w końcu musi skonfrontować się z bodźcem przypominającym o śmierci bliskiej osoby. Prowadzi to do fali negatywnych emocji i powodować może odrętwienie oraz dysocjację<sup>12</sup>. Do typowych reakcji związanych z przeżywaniem żalu po starcie bliskiej osoby Erich Lindemann zalicza:

- dolegliwości somatyczne;
- absorpcję wrażenia;
- poczucie winy;
- gniewną irytację;
- zwiększenie pobudzenia, chaotyczność zachowania<sup>13</sup>.

Jednym z najczęściej wymienionych mechanizmów obronnych jest somatyzacja. Dzieci i młodzież są szczególnie narażone na odczuwanie fizycznego bólu jako reakcji na przeżycia emocjonalne, co wykazały badania nad osieroconymi – 4% chłopców i 10% dziewczynek ma poczucie fizycznego bólu po stracie rodzica lub rodziców<sup>14</sup>.

U dzieci w wieku szkolnym żałoba po śmierci rodzica może pojawić się z opóźnieniem. Młodzież natomiast przybiera często postawy dorosłych, jednak jest ona bardziej narażona na ekstremalne wyrażanie emocji<sup>15</sup>. Wydarzenia traumatyczne, jakim niewątpliwie może być śmierć rodzica, „[...] aktywują [...] istniejące wcześniej dysfunkcjonalne schematy i wymagania, jakie podmiot sobie stawia”<sup>16</sup>. A więc zachowania młodzieży, które miały charakter ryzykowny, mogą zostać aktywowane i wzmocnione, prowadząc tym samym do utrwalenia.

## RODZIC A ŻAŁOBA DZIECKA

Zagrożenia wynikające z utraty jednego z rodziców wiążą się z konsekwencjami wychowawczymi. Zaburzenia o charakterze antyspołecznych

<sup>12</sup> Ibidem, s. 9–11.

<sup>13</sup> A. D o d z i u k, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, Warszawa 2001, s. 17.

<sup>14</sup> J. B i n n e b e s e l, *Tantopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń 2013, s. 218–219.

<sup>15</sup> [[http://hospitium.ehost.pl/images/artykuly/ksiazd\\_tlumaczy.pdf](http://hospitium.ehost.pl/images/artykuly/ksiazd_tlumaczy.pdf)], 21 kwietnia 2013.

<sup>16</sup> T. B o r o w a s k a, *Pedagogiczne ograniczenia ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998, s. 33.

zachowań w 60% uwarunkowane są właśnie utratą jednego z nich<sup>17</sup>. Dzieci narażone są na zwiększone cierpienie, gdyż muszą się zmierzyć również z żalobą drugiego rodzica pozostałego przy życiu i reszty rodziny. Rodzic pod wpływem żaloby często oddala się od swoich pociech<sup>18</sup>. Śmierć małżonka znajduje się na szczycie doznań w skali stresu<sup>19</sup>.

Dorosły człowiek przeżywający żalobę współmałżonka cierpi, stara się uporać z bólem, żalem, rozpaczą. Niestety, wówczas często pomijane są dzieci, które w równym stopniu boleją nad utratą bliskiej osoby, np. matki czy ojca. Ludzie zwykle unikają rozmowy z dzieckiem na temat zmarłego rodzica, pogłębiając w ten sposób jego dezorientację i nie dając mu możliwości zweryfikowania własnych sądów<sup>20</sup>. Rodzic nie robi tego świadomie, po prostu nie wie, w jaki sposób rozmawiać z dzieckiem, które utraciło w tak młodym wieku rodzica – bliską osobę, która dawała mu miłość, poczucie bezpieczeństwa, stabilność. Każdy, w zależności m.in. od wieku, płci, i strategii radzenia sobie ze stresem, w inny sposób przeżywa okres żaloby. Jednak trzeba zwrócić uwagę, że nie zawsze śmierć rodzica następuje z przyczyn biologicznych. Śmierć rodzica nastolatka może być spowodowana np. tragicznym wypadkiem, długotrwałą chorobą, samobójstwem, co ma istotny wpływ na sposób przeżywania okresu żaloby przez dziecko.

Dzieci oraz młodzież na drodze poznawania świata uczą się zachowań w różnych sytuacjach. Według teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury proces uczenia się zachowań zachodzi nie tylko wskutek warunkowania reaktywnego i warunkowania sprawczego, ale również przez obserwację zachowań innych ludzi. Ten sposób uczenia się nazywany również jest modelowaniem. W tym przypadku uczenie się polega na powtarzaniu zachowania, jakie zaobserwowano<sup>21</sup>. Dzieje się to nieświadomie. Rozmyślając w tym kierunku, możemy mieć obawy w sytuacji, kiedy załamany małżonek cierpi z powodu śmierci partnera/partnerki, sięga po alkohol bądź inne używki czy przejawia patologiczne zachowania. Wówczas dziecko, szczególnie będące w okresie dorastania (ponieważ jest świadome zaistniałej sytuacji), obserwując zachowanie swojego rodzica, może w przyszłości w taki sam sposób reagować w podobnie trudnej sytuacji. Dlatego bardzo ważna jest pomoc rodzicowi po stracie małżon-

<sup>17</sup> R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Vol. 1, Gdańsk 2003, s. 537.

<sup>18</sup> [<http://www.idziemy.com.pl/kosciol/przezyc-zalobe-/4/>], 21 kwietnia 2013.

<sup>19</sup> A. D o d z i u k, *Żal po stracie...*, op.cit., s. 15.

<sup>20</sup> M. H e r b e r t, *Żaloba w rodzinie*, Gdańsk 2005, s. 59.

<sup>21</sup> C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości. Wydanie Nowe*, Warszawa 2006, s. 577–580.

ka/małżonki w przejściu tego trudnego czasu oraz uświadomienie, by w tym czasie nie zapominał o swoich dzieciach, które również potrzebują wsparcia i pomocy, by opłakać rodzica.

## PROFILAKTYKA W SZKOLE

Przeciwdziałanie jest znacznie korzystniejsze niż leczenie, gdyż unika się negatywnych powikłań w sferze społecznej i psychicznej jednostki, jak również kosztów natury wychowawczej z racji czynności korekcyjnych prowadzonych przez wychowawcę<sup>22</sup>. Działania profilaktyczne, zgodnie z obowiązującym prawem, wpisane są w zakres działań wychowawczych każdej szkoły<sup>23</sup>. Profilaktyka ma chronić przez niwelowanie czynników ryzyka i wzmocnianie czynników ochronnych<sup>24</sup>. Profilaktyka społeczna jest więc zespołem działań mających wykształcić w jednostce możliwie najefektywniejsze mechanizmy obronne, umożliwiające bezkonfliktowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Natomiast profilaktyka w szkole jest rozumiana jako „[...] proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami, które mogą zagrażać prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzą prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie oraz wprowadzanie i rozwijanie czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu”<sup>25</sup>.

We współczesnej nauce za właściwy przyjmuje się trójpodział profilaktyki na: u n i w e r s a l n ą, s e l e k t y w n ą i w s k a z u j ą c ą<sup>26</sup>. Profilaktyka u n i w e r s a l n a jako najszerszy obszar obejmuje wszystkich wychowanków szkoły bez selekcji uwzględniającej nasycenie czynników ryzyka. Najważniejsze w profilaktyce uniwersalnej są czynności rutynowe, już prowadzone przez szkołę przy odpowiedniej ich modyfikacji ze względu na wcześniej zamierzony cel. Przekazanie uczniowi umiejętności przeżywania śmierci bliskiej osoby bez komplikacji w zachowaniu wyma-

<sup>22</sup> W. S z c z e s n y, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003, s. 33.

<sup>23</sup> P. P i o t r k o w s k i, K. Z a j ą c z k o w s k i, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Kraków 2003, s. 45-46.

<sup>24</sup> Z. B. G a ś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006, s. 56-59.

<sup>25</sup> S. Ś l i w a, *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szczecówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013, s. 18.

<sup>26</sup> A. B o r u c k a, K. O k u l i c z - K o z a r y n, *Program wzmocniania rodziny. Profilaktyka uniwersalna, selektywna czy wskazująca*, [w:] *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część 2 Działania*, red. M. Deptuła, Warszawa 2010, s. 8.

ga znalezienia właściwego narzędzia, o co niezwykle trudno. O śmierci czy żalobie rozmawia się bardzo rzadko, czego powody możemy upatrywać w niechęci do smutku towarzyszącego rozmowom czy właściwościom współczesnej kultury, która „wyprowadza” dzisiaj śmierć z życia codziennego ludzi. Jedną z okazji by poruszyć „ten” temat w szkole jest praca nad lekturami szkolnymi, które opisują tragiczne historie i często koleje losów bohaterów splecionych ze śmiercią bliskiej osoby.

W literaturze jako wytworze kultury z powodzeniem można znaleźć pouczające przykłady o charakterze profilaktycznym, co potwierdza możliwość wykorzystania jej w zapobieganiu patologii zachowań wynikających ze śmierci bliskiej osoby. Lektury szkolne są dostosowane do poziomu rozwoju ucznia, a różnorodność gatunków w kanonie lektur umożliwia precyzyjne dobranie utworu ze względu na preferencje uczniów i ich potrzeby. Literatura piękna (beletrystyka) wzbogaca obraz otaczającego nas świata, umożliwiając tym samym poznanie; literatura naukowa wspomaga myślenie abstrakcyjne, zaś dramaty i liryka pozwalają doznać amplitudę emocji, jednocześnie umożliwiając ich ekspresję<sup>27</sup>. Przeżywanie przez jednostkę wydarzeń zawartych w treści ilustruje nam doskonale teoria dynamiki doświadczeń estetycznych. Zgodnie z teorią można mówić o trzech etapach oddziaływania treści literackich na psychikę czytelnika:

1) etap identyfikacji z bohaterem – związany jest z określeniem stosunku do bohatera, negatywnego bądź pozytywnego. Wiąże się również z uczuciem przyjemności wynikających z zaobserwowanych przez czytającego cech bohatera a własną osobą;

2) etap *katharsis* – rozładowuje napięcie wewnętrzne w wyniku ekspresji emocji;

3) etap wglądu – czyli samopoznanie prowadzące do lepszego zrozumienia otaczającego świata i własnej osoby w nim funkcjonującej. Pozwala również na akceptację uczuć i myśli dotychczas subiektywnie nieakceptowanych<sup>28</sup>.

Literatura jako źródło przemyśleń pedagogicznych pełni trzy podstawowe funkcje:

1) funkcję rekreacyjną – umożliwia odprężenie, relaksację oraz chwilowe odsunięcie problemów;

2) funkcję edukacyjną – dostarcza skutecznych informacji w zdobywaniu doświadczenia w sytuacjach trudnych emocjonalnie;

3) funkcję korekcyjną – wiąże się ze zmianą systemów wartości, jak również ustosunkowania do innych osób<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> W. C z e r n i a n i n, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, s. 20.

<sup>28</sup> E. T o m a s i k, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1997.

<sup>29</sup> P. R y z m y s ł o w i c z, *Artterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mani, Zielona Góra 2005, s. 14.

Przez czytanie lektur uczeń zdobywa nowe doświadczenia; młody człowiek również w ten sposób uczy się wyrażania własnych emocji i ich akceptacji. Dzieło literackie jest zbudowane ze „[...] znaków estetycznych, ukierunkowanych tak, by budzić emocje”<sup>30</sup>. Wybór lektur szkolnych jest nieprzypadkowy; są to najbardziej dostępne i najczęstsze utwory. Do profilaktyki zaburzeń zachowania wynikłych z utraty rodzica przydatne mogą być takie pozycje jak np. *Mały książe*<sup>31</sup>. Lektury nie są przygotowane specjalnie pod kątem profilaktyki społecznej, lecz odpowiednie przez nauczyciela nastawienie i dążenie do wywołania refleksji wśród uczniów może być dla młodego człowieka pouczające. Wymowne stają się tutaj słowa Marii Molickiej, która uważa, że literatura ma

„[...] na celu przygotowanie dziecka do przyszłych sytuacji, oswojenie z nimi, co w praktyce jest «szczepieniem» przed sytuacją trudną emocjonalnie. Stosowanie [...] zapobiega przyszłym niekorzystnym reakcjom stresowym (dystres), które mogą nawet zakłócić rozwój psychiczny dziecka”<sup>32</sup>.

Utwór literacki nie jest tylko historią bohaterów dzieła, jest również obrazem odczuć autora. Ta właściwość może zostać wykorzystana jako profilaktyczna przez zadanie uczniom, po przeczytaniu całej lektury czy fragmentu, napisania opowiadania. Tworzenie własnych dzieł, opowiadań czy pisanie pamiętników umożliwi eksterioryzację rozumianą jako przetworzenie stanu wewnętrznego wywołanego w tym przypadku treścią literacką na zewnątrz w formie tekstu<sup>33</sup>.

Profilaktyka s e l e k t y w n a obejmuje grupę uczniów o podwyższonym stopniu ryzyka – w analizowanym aspekcie bardzo trudno lub wręcz niemożliwe jest określenie takiej grupy. Powodują to trudności we wcześniejszym wykryciu zagrożenia życia rodzica, gdzie wyjątek stanowić może długotrwała i śmiertelna choroba, o której wiadomo pracownikom szkoły. Do grupy o podwyższonym ryzyku występowania zagrożeń możemy zaliczyć również uczniów w trakcie przeżywanej żaloby, bez patologii zachowań. W zakresie czynności szkolnych pozostaje w tych przypadkach wsparcie w formie rozmowy i szczególnie rodzaj opieki, tj. współprzeżywanie i zrozumienie.

Bardzo ważna jest rozmowa, ponieważ dzięki niej w psychice uruchamiane są procesy umożliwiające wyrażanie emocji często w odczuciu jed-

<sup>30</sup> Za: W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii...*, op.cit., s. 36.

<sup>31</sup> M.O. Koper, E. Gruszewska, J. Kamińska, *O śmierci w bajkach*, [w:] *W drodze do brzozy życia*, red. E. Krajewsk-Kuślak, C.R. Łukaszuk, J. Lewko, W. Kuślak, Białystok 2012, t. 10, s. 201.

<sup>32</sup> M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany zrozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 229.

<sup>33</sup> W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii...*, op.cit., s. 38–39.

nostki bardzo skomplikowanych i trudnych do werbalizacji. Rozmowa uaktywnia również przeżywanie żałoby niedokończonych, zatrzymanej na którymś etapie, umożliwiając jej zakończenie i wyrażenie tłumionych uczuć. Prowadzenie rozmów na tematy związane ze śmiercią i żałobą pozwalają na głębsze zrozumienie oraz empatię wobec osoby będącej w żałobie. Prowadzi także do rozwoju duchowego, akceptacji śmierci jako części życia czy kulminację rozwoju człowieka<sup>34</sup>. Nie chodzi o złagodzenie bólu ani kompensację strat, lecz o wspólne przeżywanie i akceptację każdego ucznia<sup>35</sup>. Właściwa opieka oraz wsparcie zabezpiecza przed powikłaniami w przeżywaniu żałoby<sup>36</sup>. Rozmowa na tak wrażliwy temat wymusza na pedagogu przyjęcie wobec ucznia aktywnej postawy rozumianej jako całościowa akceptacja uczuć i zachowań wiążących się z przeżywaniem śmierci oraz empatią, dające poczucie wsparcia. Negatywne nastawienie, zachowania oparte na domysłach czy pytania o charakterze doradztwa i nakazu niekorzystnie wpływają na komunikację; również wszelka nadgorliwość pytającego, zawilość wypowiedzi oraz wszystkie czynniki zewnętrzne niezależne, tj. hałas, temperatura, wnoszą wiele barier, dlatego należy dołożyć wszelkich starań, by je wykluczyć<sup>37</sup>. Wskazana jest naturalność w rozmowie i wyzbycie się „gry” będącej w sprzeczności z subiektywnym systemem wartości oraz przekonań.

Mówienie i słuchanie o śmierci jest niezmiernie trudnym zadaniem, zarówno dla ucznia, jak i pracownika szkoły. Powszechnie na wyjaśnienie stanu, w jakim znalazła się osoba zmarła, używa się metafor typu: „zasnął, wyjechał daleko”. Zmniejsza to tylko pozornie ryzyko wstrząsu u dzieci, gdyż tym samym zniekształca się (upiększa) właściwy obraz, tak iż nie jest on zgodny ze stanem rzeczywistym. Na przykład małe dziecko rozumuje: jeśli tata śpi, to musi się obudzić, jeśli wyjechał, to musi wrócić. Zderzenie po takim „wybieleniu” sytuacji z prawdą staje się dla dziecka szokiem<sup>38</sup>. Dlatego ważne jest, aby nie minimalizować przeżyć związanych z utratą bliskiej osoby czy samego faktu śmierci oraz wyzbyć się wszelkich eufemizmów, które mogą zniekształcić obraz rzeczywistości.

Badania przeprowadzone przez Helenę Sęk wykazują, że w przeżywaniu wysokiego stanu stresu (a takim z pewnością jest śmierć rodzica) naj-

<sup>34</sup> A. D o d z i u k, *Nie bać się śmierci*, Warszawa 2001, s. 25–26.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 53–55.

<sup>36</sup> J. A. C o h e n, A. P. M a n n a r i n o, E. D e b l i n g e r, *Terapia traumy...*, op.cit., s. 19.

<sup>37</sup> A. P a c z k o w s k a, *Komunikacja z dzieckiem w żałobie*, s. 13–15 [http://lubiepo magac.pl/attachments/article/28/Komunikacja%20z%20dzieckiem%20w%20%C5%BCa%C5%82obie.pdf], 21 maja 2013.

<sup>38</sup> A. T y s z k a, *Czy dzieci potrzebują rozmów na temat śmierci?*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 11, s. 38–39.



bardziej oczekiwane jest wsparcie emocjonalne, a najmniej informacyjne – wyjaśniające zaistniały stan rzeczy. Wsparcie warunkuje ocenę zdarzenie wywołującego stres oraz sposoby radzenia sobie ze stresem<sup>39</sup>. Wspieranie w szczególności przez współprzeżywanie z uwagą na specyficzne emocje obecne w żałobie będzie odbierane jako model pożądanego zachowań. Taka postawa będzie przypominać o wspólnocie, o tym, iż uczeń po śmierci rodzica nie został sam i może liczyć na zrozumienie w środowisku szkolnym. Warto pamiętać także o obecności przy rytuałach żałobnych, które pełnią bardzo ważną funkcję w społeczeństwie, gdyż pozwalają na rozładowanie wewnętrznych napięć.

Profilaktyka w skazujaca rozumiana będzie jako działanie już wobec faktu śmierci rodzica lub obojga rodziców i wystąpienie początkowych zaburzeń zachowania wynikających z powikłań w przeżywaniu żalu i żałoby, jak również stresu traumatycznego. Czynności ograniczają się do interwencji kryzysowej oraz terapii. Interwencja kryzysowa wspomaga i umożliwia powtórne przystosowanie się po wystąpieniu kryzysu. Jest to jedna z wstępnych metod pomocy udzielanej w ramach stresujących zdarzeń<sup>40</sup>.

Niestabilny stan wewnętrzny, traumatyczny, po śmierci bliskiej osoby, blokuje prawidłowy przebieg żałoby. Ważne jest więc wsparcie opiekunów i osób z otoczenia w tak trudnych do zrozumienia dla dzieci i młodzieży chwilach. Bardzo ważna jest również interwencja specjalisty<sup>41</sup>. Charakterystyczne zachowania jednostek w żałobie obejmują ciągle myślenie o zmarłej osobie, uczucia gniewu i wrogości, zaburzenia ciągłości w wykonywaniu codziennych zadań oraz objawy somatyczne. Jest to stan kryzysu, czyli braku równowagi wewnętrznej i zaburzenia mechanizmów regulujących. Zgodnie z założeniami interwencji kryzysowej jako wyjście z kryzysu, by przywrócić stan zrównoważony i pożądanym, należy przejść przez stadia:

- stanu zaburzenia;
- żalu po stracie bliskiej osoby;
- właściwego przebiegu żałoby;
- przywrócenia stanu równowagi<sup>42</sup>.

Przed zgłoszeniem się do specjalisty nauczyciel powinien przygotować ucznia. Ważne jest, by nie odczuł on swojej odmienności jako gorszy od

<sup>39</sup>H. Sęk, R. Cieślak, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005, s. 49–60.

<sup>40</sup>R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mincka, *Psychologia zaburzeń...*, op.cit., s. 244.

<sup>41</sup>J.A. Cohen, A.P. Mannarino, E. Deblinger, *Terapia traumy...*, op.cit., s. 5.

<sup>42</sup>K.J. Richard, E. Gilliland Burl, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2005, s. 37–38.



innych z racji szukania pomocy<sup>43</sup>. Bardzo istotne jest także przygotowanie opiekunów prawnych. Dzieci nie powinny być obecne przy przekazywaniu informacji diagnostycznych opiekunom prawnym, co sprzyja otwartości w rozmowie oraz zniwelowaniu zagrożenia w postaci napięć i konfliktów<sup>44</sup>.

## PODSUMOWANIE

Nauczyciele oraz pedagodzy szkolni często nie zauważają potrzeby specjalnego traktowania uczniów w ciężkich dla niego chwilach po utracie bliskiej osoby. Analizowany temat porusza zaburzenia zachowania wynikające z utraty rodzica. Nadmienić należy jednak, iż możemy się doszukać analogii wobec utraty każdej subiektywnie znaczącej osoby, tj. babci czy dziadka, brata, siostry, kolegi z klasy, a nawet utraty ukochanego zwierzęcia, do którego dziecko przywiązało się i traktowało jak członka rodziny. Śmierć czy żałoba to tematy niezwykle trudne do rozmów, związane ze specyficznymi, nieprzyjemnymi emocjami, tym samym unikany.

Warto zastanowić się, jak przeciwdziałać zaburzeniom zachowania wywołanym śmiercią rodzica. Przedstawione koncepcje profilaktyki stanowią próbę rozwikłania problemu przy wykorzystaniu dostępnych nauczycielowi możliwości. Literatura wraz ze swoimi właściwościami jest dogodnym narzędziem do zastosowań w profilaktyce uniwersalnej. Wobec już powstałych nieprawidłowości w zachowaniu ucznia istotne wydaje się specyficzne traktowanie, wrażliwość i współprzeżywanie. Są to działania po części indywidualne, jak rozmowa wychowawcy, pedagoga czy księdza z osobą w żałobie, jak również całej społeczności szkolnej poprzez uczestnictwo w obrzędach żałobnych. Skrajne zachowania zaburzające całkowicie funkcjonowanie wymagają jednak pomocy specjalisty. Może to być psycholog z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub interwent z interwencji kryzysowej.

„Pracując z dziećmi przeżywającymi okres żałoby, musimy zdawać sobie sprawę z indywidualnych różnic w ich rozumieniu umierania i śmierci oraz w formach reagowania na stratę najbliższych. Nie ma jednego schematu, który można by stosować we wszystkich przypadkach. Każde dziecko i każda rodzina są jedyne w swoim rodzaju, musimy więc rozpatrywać ich problemy indywidualnie, posługując się gruntowną wiedzą na temat tego, jak przebiega proces żałoby i w jaki sposób wpływa on na dzieci na różnych etapach rozwoju”<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> P. Krakowiak, *Strata, osierocenie i żałoba*, Gdańska 2007, s. 69–70.

<sup>44</sup> J.A. Cohen, A.P. Mannarino, E. Deblinger, *Terapia traumy...*, op.cit., s. 33.

<sup>45</sup> M. Herbert, *Żałoba w rodzinie...*, op.cit., s. 39.

## LITERATURA

Binnebesel J., *Tantopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń 2013.

Borowska T., *Pedagogiczne ograniczenia ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998.

Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., *Program wzmacniania rodziny. Profilaktyka uniwersalna, selektywna czy wskazująca. Część 2 Działania*, [w:] *Profilaktyka w grupach ryzyka*, red. M. Deptuła, Warszawa 2010.

Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, Vol. 1, Gdańsk 2003.

Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E., *Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży*, Kraków 2011.

Czernianin W., *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008.

Dodziuk A., *Nie bać się śmierci*, Warszawa 2001.

Dodziuk A., *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, Warszawa 2001.

Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości. Wydanie Nowe*, Warszawa 2006.

Herbert H., *Żałoba w rodzinie*, Gdańsk 2005.

[[http://hospitium.ehost.pl/images/artykuly/ksiazd\\_tlumaczy.pdf](http://hospitium.ehost.pl/images/artykuly/ksiazd_tlumaczy.pdf)].

[<http://www.idziemy.com.pl/kosciol/przezyc-zalobe-/4/>].

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Łódź 2007.

Koper M.O., Gruszewska E., Kamińska J., *O śmierci w bajkach*, [w:] *W drodze do brzegu życia*, red. E. Krajewsk-Kułać, C.R. Łukaszuk, J. Lewko, W. Kułać, t. 10, Białystok 2012.

Krakowiak P., *Strata, osierocenie i żałoba*, Gdańska 2007.

Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany zrozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.

Orwid M., *Trauma*, Kraków 2009.

Paczkowska A., *Komunikacja z dzieckiem w żałobie* [<http://lubiepomagac.pl/attachments/article/28/Komunikacja%20z%20dzieckiem%20w%20C5%BCa%C5%82obie.pdf>].

Piotrkowski P., Zajączkowski K., *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Kraków 2003.

Richard K.J., Gilliland Burl E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2005.

Ryzmyśłowicz P., *Artterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.

Sęk H., Cieślak R., *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O doposażeniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005.

Szcześny W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.

Szukalski P., *Sieroctwo biologiczne osób nieletnich w Polsce w długookresowej perspektywie* [[https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4100/1/10\\_Piotr\\_Szukalski\\_Sieroctwo\\_biologiczne\\_osob\\_nieletnich\\_w\\_Polsce\\_163-186.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4100/1/10_Piotr_Szukalski_Sieroctwo_biologiczne_osob_nieletnich_w_Polsce_163-186.pdf)].

Śliwa S., *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szczecówka, B. Ogonowski, Wrocław 2013.

Tomasiak E., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1997.

Tyszkiewicz A., *Czy dzieci potrzebują rozmów na temat śmierci?*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 11.

Zadkiewicz-Ścigała E., Przybylska M., *Trauma, proces i diagnoza, mechanizmy psychoneurofizjologiczne*, Warszawa 2002.

MARIUSZ DROŹDŹ\*

## MEDIA – ODBIÓR – EDUKACJA

Elektroniczne środki masowego komunikowania, odkąd weszły w obieg życia społecznego, stały się niezwykle atrakcyjnym źródłem rozrywki i informacji dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Oprócz walorów zabawowych mass media zawierają w sobie aspekt edukacyjny, wobec czego muszą być traktowane jako ważne instrumenty szkoły równoległej. Zdaniem Zbigniewa Markockiego i Pawła Tyrały<sup>1</sup> nie można uważać, że środki masowego przekazu wpływają na odbiorców niejako automatycznie. Korzystanie z mass mediów przynosi pewne wyniki. W zależności od sposobu, w jaki ludzie z nich korzystają, można je również uznać za partnerów nauczycieli w procesie edukacji. Wpływ mediów na widza zależy od tego, czy potrafi on świadomie wybrać program oraz czy właściwie odbiera przekazywane treści, a także od tego, czy odbiorca nabył umiejętność wykorzystywania zdobytej tą drogą wiedzy w uczeniu się i nauczaniu.

Marshal McLuhan uważa, że media elektroniczne nie zmniejszają naszych doznań zmysłowych towarzyszących odbiorowi informacji; wręcz je zwiększają – w przeciwieństwie do bazującej na książce szkoły, która wypacza sposób postrzegania świata, izolując dziecko od otaczającej je rzeczywistości. Poprzez działanie zarówno w sferze świadomości, jak i nieświadomości media elektroniczne zapobiegają powierzchowności, schematyzmowi i wyrabiają aktywną postawę wobec świata i ludzi. A ten dzisiejszy świat to „[...] targowisko chwilowych wartości, mód i ideałów, które wprawdzie mają krótki żywot, ale wpływają na nasze zachowania, wybory i poglądy z siłą dawnych ideologii”<sup>2</sup>.

Na początku trzeba przeanalizować sposób, w jaki płynący z ekranu obraz oddziałuje na odbiorcę. J. Koblewska, badając wpływ obrazów telewizyjnych na widza, wyróżniła cztery rodzaje przeżyć. Najprymitywniejsze jest przeżycie w sposób **sensoryczno-motoryczny** – odbiorcę pociąga sam ruch obrazów na ekranie. Podczas drugiego rodzaju przeżycia – **wyobrażeniowego** – do oglądanych treści odbiorca dodaje swoją interpretację,

---

\* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

<sup>1</sup> Z. Markocki, P. Tyrała, *Zmienność w edukacji*, Słupsk 1999, s. 64.

<sup>2</sup> P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999, s. 34-36.

przenosi na ekran swoje oczekiwania, pragnienia i obawy, a także snuje fantazje. Trzeci rodzaj to przeżycie **emocjonalne**, podzielone przez autorkę na dwa podtypy: subiektywny i obiektywny. W pierwszym widz zwraca uwagę na uczucia bohaterów i wspólnie z nimi je przeżywa, natomiast w drugim dominują uczucia intelektualne, takie jak: zaciekawienie, oczekiwanie, zaskoczenie, rozbawienie czy zdumienie; widz śledzi przebieg akcji, stara się ją zrozumieć i reaguje na to, co ukazywane jest na ekranie; wartościuje postępowanie bohaterów, ale zachowuje do nich dystans. Ostatnie, najgłębsze jest przeżycie **intelektualne**, podczas którego widz wartościuje utwór jako dzieło sztuki i dokonuje analizy. Wymaga to jednak umiejętności i wiedzy<sup>3</sup>.

Elektroniczne mass media zawsze pozostawiają ślad w psychice. Cytując Helgę Himmelweit, można wyróżnić trzy rodzaje wpływu środków przekazu na odbiorcę: bezpośredni, kumulatywny i podświadomy<sup>4</sup>. W pierwszym przypadku przeżycia oddziałują na uczucia, a widz intelektualnie przyswaja obeerzane treści. Podczas przeżycia kumulatywnego oddziaływanie poszczególnych przekazów sumuje się i nawarstwia, co prowadzi do zmian w psychice. W ostatnim przypadku – pomimo początkowego odrzucenia postaw z powodu kontekstu, w jakim zostały ukazane – napięcie uczuciowe wywołane przez bohatera tkwi w odbiorcy i pozostawia ślad w jego psychice.

Na charakter odbioru wpływ wywiera język przekazu, czyli warstwa obrazowa i dźwiękowa, oraz odpowiednia konwencja, czyli wybrane środki wyrazowe zastosowane do wyrażenia określonych treści. Odbiór przekazu audiowizualnego zależy jednak przede wszystkim od odbiorcy. Nawet wówczas, gdy uwzględnimy już konkretną treść określonego dzieła, nie możemy mieć wcale pewności, że nastąpi uruchomienie zawsze tego samego odbioru. Tak jak różnorodne są obrazy filmowe, tak różnorodni są odbiorcy. O różnorodności tej decydują takie właściwości, jak: wiek odbiorcy, jego wiedza, ogólne doświadczenie życiowe, indywidualne cechy jego osobowości itp. To zrozumiałe, że odbiorca, który w ukazanym elektronicznym obrazie rzeczywistości odnajdzie elementy własnych doświadczeń i zainteresowań, odbierze go w sposób zasadniczo odmienny aniżeli ten, dla którego przedstawiona rzeczywistość jest obca i nieznaną.

Adam Kulik zaproponował następujący schemat ilustrujący oddziaływanie filmu na widza:

$$S > O > R,$$

$$R = f(S,O).$$

<sup>3</sup>J. K o b l e w s k a, *Propaganda i wychowanie. Szkice o środkach masowego oddziaływania*, Warszawa 1974.

<sup>4</sup>Cyt. za: J. Gajda, *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Lublin 1988, s. 94.

Według tego schematu bodźce (S) wywołują reakcję (R) nie bezpośrednio, ale jakby przełamując się przez cechy specyficzne dla reagującego organizmu (O). Przeżycie danego dzieła jest funkcją jego samego, jak i właściwości widza.

Wszystkie te grupy czynników, wpływające na przeżycie obrazu filmowego, tworzone są społecznie, wszystkie są wytworem warunków kulturowych, zamkniętych w odpowiednio ukształtowanym otoczeniu materialnym, a także społecznie ugruntowanych stereotypach, sądach, poglądach i normach społecznych.

U progu trzeciego tysiąclecia, obok przekazu filmowego i telewizyjnego, pojawiły się nowe środki komunikacji w postaci filmów, gier komputerowych oraz płynących z internetu i wyświetlanych na ekranie laptopa, tabletu, czy telefonu komórkowego.

Analizując przeżycia emocjonalne odbiorcy przekazu audiowizualnego, należy przede wszystkim wysunąć podstawowe pytania: jaki jest stosunek widza do tego, co obrazuje przekaz i w jakiej mierze dane obrazy mają dla niego walor rzeczywistości?

Dużo zależy od tego, jakie bodźce słuchowe docierają do widza podczas odbioru wizualnego. Oglądanie filmu w zaciemnionej sali kinowej w większości przypadków tak dalece absorbuje widza, że oddaje się on niemal całkowicie temu, co mu ukazuje ekran. Film jako dzieło sztuki w ujęciu Romana Ingardena jest utworem schematycznym, który tylko pod niektórymi względami jest jednoznacznie określony, zawierając jednocześnie wiele miejsc niedookreślenia. Te miejsca niedookreślenia zostają każdorazowo wypełnione przez odbiorcę. Dzieło sztuki wyznacza ogólny kierunek tego wypełnienia, lecz – po pierwsze – nie zmuszając odbiorcy do jednej tylko możliwości dookreślenia. Ukonstytuowany w przeżyciu dzieła sztuki przedmiot estetyczny jest wypełnieniem jednej z możliwości jego określenia.

„Jako wynik spotkania różnych receptorów z tym samym dziełem przedmiot estetyczny może być ukonstytuowany w rozmaitej postaci. W ten sposób do jednego dzieła sztuki może przynależeć wiele różnych przedmiotów estetycznych, przez które się ono przejawia”<sup>5</sup>.

Odbiorca jest ograniczony ilością rzeczywiście w dziele sztuki występujących miejsc niedookreślenia. Jednocześnie jednak posiada wolny wybór, ponieważ od niego zależy, które z tych miejsc niedookreślenia zostaną przez niego wypełnione<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 54.

<sup>6</sup> H. Dępta, *Film i wychowanie*, Warszawa 1975, s. 250–252.

## W procesie odbioru dzieła sztuki zachodzi

„[...] dialektyczny związek między wiernością a swobodą interpretacji, przy czym adresat, z jednej strony, usiłuje iść za wskazówkami tkwiącymi w niejasności komunikatu i wypełnić niepełną formę za pomocą własnych kodów, z drugiej zaś strony widzi komunikat takim, jakim został on skonstruowany, a tym samym spełnia akt wierności wobec autora i momentu nadania”<sup>7</sup>.

Reasumując: odbiorca w równej mierze odbiera, jak i współtworzy dzieło sztuki. To współtworzenie polega na wydobywaniu różnorodnych jego znaczeń i zbudowanie z nich własnej wizji, a ona zależy od dzieła sztuki i od odbiorcy. Współczesny odbiorca przekazu płynącego z internetu i odbieranego za pośrednictwem ekranu komputera czy smartfona znacznie rzadziej ma możliwość doświadczenia podobnych przeżyć. Niekoniecznie musi w związku z tym maleć rola estetyczno-kreacyjna widowiska, ale maleje jego rola w koncentrowaniu i przyciąganiu uwagi widza. Pragnąc więc możliwie dokładnie odebrać przekaz płynący z ekranu telewizora, komputera, laptopa, tabletu czy smartfona, musimy nieustannie uruchamiać uwagę dowolną, której rozwinięcie wymaga większego wysiłku umysłowego<sup>8</sup>.

Ponieważ efekt oddziaływania środków komunikacji masowej jest szeroki i długotrwały, niektórzy twierdzą, że oglądanie jest aktywnością, nad którą badacz nie ma prawie żadnej kontroli<sup>9</sup>. Niemiecki kryminolog Hans Joachim Schneider uważa, że media oddziałują w sposób różnorodny, często pozornie sprzeczny. Badacz stwierdza zarazem, że człowiek może się nauczyć imitować przedstawiane zachowania, na przykład przestępcze. Te obrazy przemocy w środkach masowego przekazu w pewnych sytuacjach mogą wyzwać zachowania agresywne. Większość badaczy mediów zgodnie twierdzi, że środki przekazu oddziałują w sposób ambiwalentny: z jednej strony zakłócają rozwój fizyczny i aktywność kulturalną dzieci i młodzieży, jednocześnie jednak wychowują i w pewien sposób sprawują nad nimi kontrolę. Całkowicie absorbując uwagę poszczególnych odbiorców, przyczyniają się one jednak do zaburzeń psychodynamiki w różnych grupach społecznych. W wyniku tego kontakty między członkami grupy zostają zakłócone czy też uniemożliwione, co prowadzić może do zahamowania rozwoju więzi uczuciowej między nimi. Podsumowując, można stwierdzić, że środki przekazu nie tylko odzwierciedlają problemy, przed którymi stoi społeczeństwo, ale również uczestniczą także w powstawaniu tychże problemów i w przeciwdziałaniu im<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> U. E c o, *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa 1972, s. 120.

<sup>8</sup> H. D e p t a, *Film...*, op.cit., s. 244–245.

<sup>9</sup> G. D y e r, *Advertising as Communication*, London 1982, s. 77–78.

<sup>10</sup> H. J. S c h n e i d e r, *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*, Warszawa 1992, s. 86.



Justin Lewis, opierając się na badaniach Ien Ang<sup>11</sup>, wskazuje na fakt, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety są niejako ideologicznie zmuszeni do oglądania programu w różny i szczególny sposób. To podejście wykracza poza badanie typu „potrzeba i zaspokojenie”<sup>12</sup>. Ludzie korzystają z programów telewizyjnych w określonych celach. My musimy zrozumieć, że to zmienia naturę tego, co jest oglądane. Nic nie jest jednoznaczne, a coś tak skomplikowanego jak program telewizyjny ma wiele znaczeń, co semiolodzy nazywają „polisemią”.

Widz najczęściej ogląda program telewizyjny w domu przy zapalonym świetle, często wykonując różne czynności. Zadaniem dziennikarzy oraz producentów tych programów jest zdobywanie uwagi widza. A robią to z różnym skutkiem, w zależności i od umiejętności autorów, jak i samych programów, które przeważnie są adresowane do pewnej kategorii widzów. W przeciwieństwie do czytania, nikt – jak zaznacza Derrick de Kerckhove – nie potrzebuje instrukcji, jak interpretować teksty. Można być analfabetą.

„Przy telewizji wciąż odbudowujemy obrazy, które nigdy nie są kompletne, ani na ekranie, ani w naszym umyśle. Jest to proces dynamiczny, który nieco przypomina cechy naszego systemu nerwowego. Telewizja tnie informacje na małe, często niepowiązane części, upychając razem jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie. My zaś tworzymy obraz, dokonując szybkiego uogólnienia na podstawie kilku przesłanek. Jednocześnie specjaliści i wydawcy telewizyjni nauczyli się korzystać z naszej gotowości do wypełniania luk. Nie oznacza to, że coś rozumiemy, my tylko tworzymy obrazy. Rozumienie jest czymś całkiem innym, co wcale nie musi być konieczne do oglądania telewizji”<sup>13</sup>.

Mirosława Wawrzak-Chodaczek zwraca uwagę, że we wczesnej młodości następuje krystalizacja poglądów, a programy telewizyjne, filmy wideo i programy komputerowe, stanowiąc element świata młodości, mogą wpłynąć zarówno na tworzenie u odbiorców sieci wartości, jak i powodować wystąpienie dysonansu w sferze tych wartości i potrzeb<sup>14</sup>. Dlatego rozwój mass mediów wymaga odbiorcy wykształconego, posiadającego określony smak estetyczny, określone umiejętności i nawyki. Badaczka podzieliła odbiorców środków masowego przekazu na cztery typy. Pierwszy typ, do którego należy 20% odbiorców, to rozsądni użytkownicy mediów, którzy selektywnie wybierają programy telewizyjne o charakterze poznawczym lub rozrywkowym. Telewizję oglądają od pół do dwóch godzin dziennie, dużo uwagi

<sup>11</sup>I. A n g, *Watching „Dallas”*, London 1985, s. 118.

<sup>12</sup>J. L e w i s, *The Ideological Octopus*, New York 1991, s. 54.

<sup>13</sup>D. D e K e r c k h o v e, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, [w:] *Edukacja i kultura popularna*, red. W. Jakubowski, Kraków 2001, s. 93.

<sup>14</sup>M. W a w r z a k - C h o d a c z e k, *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2000, s. 197-207.

poświęcają nauce i zajęciom pozalekcyjnym, a także uczestniczą w kulturze wyższego rzędu. Przeważa u nich odbiór dogłębny, w wielu przypadkach kierowany przez rodziców. Do drugiego typu – zwanego promedialnym – należy 48% respondentów, którzy oglądają telewizję od dwóch do czterech i pół godziny dziennie, głównie rozrywkę, do czego skłania ich monotonia codzienności. Środki audiowizualne pełnią rolę kompensacyjną, zastępując towarzystwo innych osób oraz odwiedzanie instytucji kulturalnych; oprócz tego czas wolny spędzają na spotkaniach koleżeńskich i zabawach na podwórku. Są wśród nich zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, których rodzice mają średnie, czasami wyższe wykształcenie. Trzeci typ to ekranoholicy – oglądają telewizję od czterech do sześciu godzin dziennie, a limitowane jest to jedynie przez rodziców. Należy do nich 20% osób obojga płci, z przewagą osób agresywnych. Przeważa u nich odbiór powierzchowny, bardzo często w postaci dźwiękowej, podczas odrabiania lekcji i wykonywania innych zajęć. Występuje u dzieci przebywających przez długi czas w domu samotnie lub w towarzystwie rodzeństwa. Odbiór telewizji pełni funkcje: rozrywkową, kompensacyjną, czasem wzorotwórczą, a rzadziej edukacyjną. Czwarty typ jest nałogowcem lub, jak mówią niektórzy – telemaniakiem. Należy do niego 9% badanych, którzy każdą wolną chwilę spędzają przed ekranem. Odbiór telewizji pełni u nich funkcje: narkotyzującą, dezintegracyjną, kompensacyjną i rozrywkową, występują zaś objawy chorobowe jak u osób uzależnionych od tytoniu, alkoholu czy narkotyków. Prawie wszyscy odczuwają brak więzi rodzinnych czy towarzyskich i przejawiają podniesiony poziom zachowań agresywnych. Przyczyną uzależnienia od mediów jest nuda.

W ostatnich 30 latach problemy rozbicia więzi rodzinnych zaczęły się nasilać w miarę rozwoju globalizacji. Jej proces czy zespół procesów tworzących jeden wspólny świat wywołuje przeobrażenia w świadomości społecznej, które przyjmują postać wzajemnego uzależnienia między mieszkańcami globu<sup>15</sup>.

Kultura globalna nie odnosi się do jakiegokolwiek tożsamości historycznej. Mass media kultury globalnej wykorzystują reprezentacje poszczególnych kultur i narodów, dodają efektowne przyprawy (trochę „popu”, trochę marketingu, trochę sensacji, dużo egzotyki i „poetyki konsumpcji”) i przetwarzają je w ich własną reprezentację. Następnie reprezentacje są ze sobą „mieszane” i przetwarzane w kolejnych procesach upozorowania. W efekcie powstaje wymiar „globalnej świadomości”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> M. H i r s z o w i c z, *Spory o przyszłość: klasa, polityka, jednostka*, Warszawa 1998, s. 89.

<sup>16</sup> Z. M e l o s i k, *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańszm i fundamentalizmem*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1/2: *Polacy na prog...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, s. 280–281.

Na rozwój globalizacji miały wpływ elektroniczne media używane przez nowoczesnego człowieka, które zmniejszają świat do wymiarów wioski czy plemienia, gdzie wszystko wydarza się w tym samym czasie<sup>17</sup>. Dziś dawnych twórców i odbiorców kultury wypierają producenci i konsumenci. Mass media zaczynają pełnić w komunikacji społecznej funkcję dawniej zarezerwowaną dla komiwojażerów. Minimalizuje się jednak zagrożenia związane z replikowaniem tekstów według matryc ustalanych przez specjalistów od marketingu. W komunikacji celem samym w sobie staje się przyjemność. Najwięcej zaś przyjemności dostarcza współczesnym uczestnikom kultury audiowizualnej – zdaniem Tadeusza Miczki – konsumpcja na kilku różnych poziomach komunikacji jednocześnie, przechodzenie od tej dosłownej (czyli kupowania dóbr), aż do tej, która sytuuje się na poziomie psychologii społecznej, czyli do kupowania dóbr o charakterze imaginatywno-fantazmatycznym (czyli kupowania stylu życia, wizji przyszłości, tożsamości itp.). Umiejętność organizowania wiedzy odbiorca zastępuje zręcznością porządkowania produktów dostarczających przyjemności<sup>18</sup>. Autor uważa również, że wpływ telewizji i innych mediów elektronicznych może mieć charakter narkolepsji, czyli zapadania się w sen. W rezultacie powoduje to uzależnienie się człowieka od konsumpcji technologicznej, intertekstualności i interaktywności, co wywołuje stany braku poczucia rzeczywistości. A ponieważ liczba odbiorców nowych technologii wciąż rośnie, coraz więcej będzie ofiar świata wirtualnego.

Badania przeprowadzone w ostatnich latach w Opolu wśród młodzieży szkolnej wykazują, że dla ponad dwóch trzecich młodych osób spędzanie czasu przed szklanym ekranem jest najpopularniejszą formą spędzania wolnego czasu. Zależność pomiędzy sposobem spędzania wolnego czasu a intensywnością oglądania telewizji i rodzajem preferowanych programów przedstawia tabela 1 i ilustrują ją wykres 1.

---

<sup>17</sup>R. L e p p e r t, *Pomiędzy nowoczesnością a ponowoczesnością*, [w:] *Audiowizualność. Cyberprzestrzeń. Hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobyłanek, M. Pryszmont-Ciesielska, Wrocław 2009, s. 13.

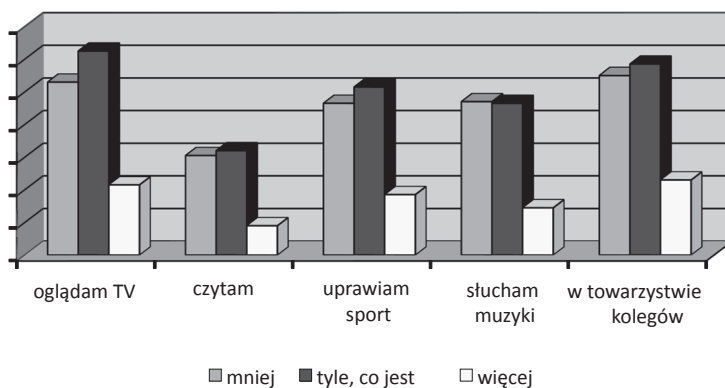
<sup>18</sup>T. M i c z k a, *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999, s. 68–71.

Tabela 1  
Sposób spędzania wolnego czasu (respondenci według akceptacji przemocy)

Jak spędzasz wolny czas	Ile przemocy powinno być w TV?							
	mniej, N=159		tyle, co jest, N=184		więcej, N=59		ogółem, N=402	
	liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]
Oglądam TV	106	66,7	125	67,9	43	72,9	274	68,2
Czytam	61	38,4	64	34,8	18	30,5	143	35,6
Uprawiam sport	93	58,5	103	56,0	37	62,7	233	58,0
Słucham muzyki	94	59,1	93	50,5	29	49,2	216	53,7
W towarzystwie kolegów	110	69,2	117	63,6	46	78,0	273	67,9

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Wykres 1. Sposób spędzania wolnego czasu (respondenci według akceptacji przemocy)

Można wnioskować również, że młodzież spędza większość czasu bądź z rówieśnikami czy przyjaciółmi, bądź na oglądaniu telewizji. W ostatnich klasach gimnazjum kontakty towarzyskie tracą na intensywności, być może z powodu zwiększania czasu, który młodzi ludzie muszą poświęcić na naukę. Oglądalność programów telewizyjnych natomiast nie maleje.

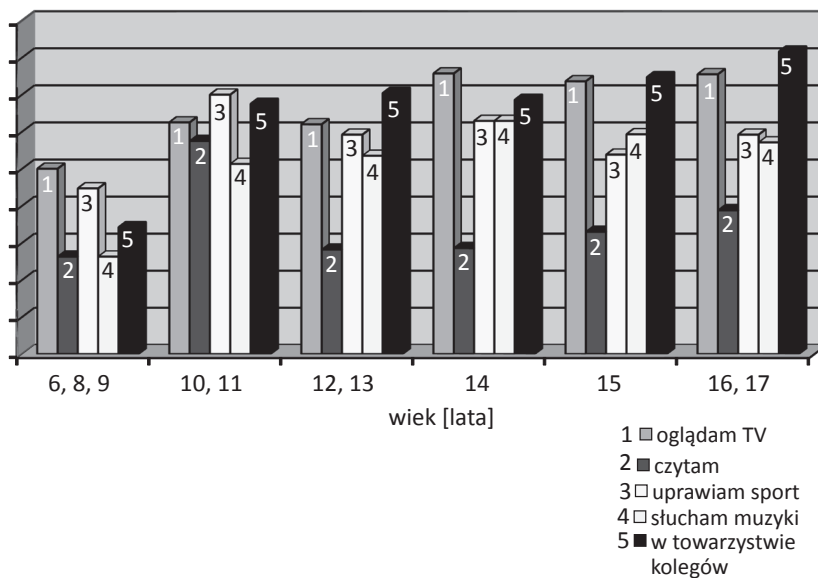
Tabela 2

*Sposób spędzania wolnego czasu (w zależności od wieku badanych)*

Sposoby spędzania wolnego czasu	Wiek [lata]													
	6,8,9 N=38		10,11 N=80		12,13 N=71		14 N=70		15 N=91		16,17 N=49		Ogółem N=399	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Oglądam TV	19	50,0	58	62,5	44	62,0	53	75,7	67	73,6	37	75,5	278	68,0
Czytam	10	26,3	46	57,5	20	28,2	20	28,6	30	33,0	19	38,8	145	35,5
Uprawiam sport	17	44,7	56	70,0	42	59,2	44	62,9	49	53,8	29	59,2	237	57,9
Słucham muzyki	10	26,3	41	51,3	38	53,5	44	62,9	54	59,3	28	57,1	215	52,6
W towarzystwie kolegów	13	34,2	54	67,5	50	70,4	48	68,6	68	74,7	40	81,6	273	66,7

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ jedna osoba mogła udzielić kilku odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Wykres 2. Sposób spędzania wolnego czasu  
(w zależności od wieku badanych)

Dla ludzi często oglądających telewizję media pełnią funkcję ludyczną i wzorotwórczą, nie są źródłem wiedzy, ale raczej stymulatorem określonych zachowań. Dochodzi do rutynizacji odbioru, bowiem rytm życia w dużym stopniu wyznacza czas emisji seriali i innych programów telewizyjnych. Człowiek taki tworzy swoją podmiotowość na podstawie obrazów komputerowych, a własną wartość ocenia przez porównanie siebie do ekranowych bohaterów. Samotne korzystanie ze środków audiowizualnych nie pomaga we właściwym odczytaniu odbieranych treści i nie daje odpowiedzi na nurtujące go pytania.

Pozytywnym wpływem środków masowego przekazu na młodych ludzi może być rozbudzanie i zwiększanie aspiracji społecznych, związanych zarówno z rozrywką, kulturą, edukacją czy zdobywaniem określonych dóbr materialnych. Zagrożeniem w zaspokajaniu tych aspiracji jest jednak ukazywany niedostępny, ze względu na bogactwo, świat, co prowadzi często do powstania patologii społecznych. Współczesny odbiorca często tylko patrzy w ekran, ale nie analizuje treści ani nie konstruuje znaczenia. Jest niejako podróznikiem, „surfującym” za pomocą pilota po falach eteru. Wędruje coraz dalej, zarazem coraz rzadziej opuszczając ulubione miejsce przed ekranem.

Telewidz wymaga, aby podtrzymywano jego uwagę. Środki temu służące, inaczej niż w kinie, konstruowane są natychmiast. Każdy program zaczyna się pełną kolorów i efektów planszą. Ważniejszy od obrazu jednak zdaje się być towarzyszący jej dźwięk. Jest to melodia lub szereg charakterystycznych dźwięków znanych stałym widzom. Dźwięki te niejako nawołują widzów, którzy są zajęci wykonywaniem innych czynności. Również w trakcie programów mamy często do czynienia z szeregiem efektów dźwiękowych, czasami zupełnie nieoczekiwanych, które mają ponownie zwrócić uwagę znużonych oglądaniem lub rozproszonych widzów na toczący się spektakl. Jednak to nie spojrzenie telewidza jest zaangażowane, lecz jego nieuważne oglądanie<sup>19</sup>. Przekaz telewizyjny, a więc zarówno obraz, jak i dźwięk, nie tylko zmusza nas do refleksji, ale również oddziałuje na naszą podświadomość. Obok bezpośredniego oddziaływania zaś istnieje jeszcze obieg informacji niejako „z drugiej ręki”, poprzez osoby „opiniotwórcze”. Przejmują one argumentację mass mediów i upowszechniają ją wewnątrz swojej grupy społecznej. Spełniają w ten sposób funkcję interpretacyjną.

Obiektem zainteresowania mediów stają się ludzie wyróżniający się z tł. Dominują reprezentanci wyższych sfer i ich atrybuty: luksus i sukces, a z drugiej strony przestępcy i dewianci oraz walka i przemoc.

---

<sup>19</sup>J. Ellis, *The Visible Fictions*, London 1992, s. 160-173.

Ekranowe postaci upraszcza się przez uwypuklenie kilku typowych cech pozwalających na ich łatwą identyfikację i wydobyć z tła. Według M. Winn<sup>20</sup> telewizja powoduje opóźnienie w prawidłowym kształtowaniu się niektórych funkcji mózgu, niszczy inteligencję i twórcze myślenie dziecka, stępsia wrażliwość, zachęca do umysłowego lenistwa, osłabia poczucie własnej tożsamości i upośledza zdolności językowe. Telewizja jest narkotykiem, a dziecko ofiarą nałogu pozbawioną autentycznej aktywności, zabawy i możliwości uczestniczenia w codziennym życiu rodziny. Mimo to telewizja cieszy się największą wiarygodnością wśród mediów. Panuje przy tym pogląd, że nie może ona zmieniać czy kreować postaw i opinii, a jedynie je wzmacniać i utwierdzać. Widzowie bowiem wybierają z oferty telewizyjnej tylko to, co odpowiada ich przekonaniu. Wyjaśnia to teoria wzmocnienia. Potwierdza ją teoria konsonansu, zgodnie z którą człowiek ma tendencję do unikania wewnętrznej niepewności i konfliktów, dąży więc do wzmocnienia swoich poglądów i przekonań oraz do eliminowania tego wszystkiego, co może tymi poglądami zachwiać.

Kulturze popularnej zarzuca się, że: spłaszcza zarówno głębokie rzeczywiste dramaty, jak i proste spontaniczne przyjemności, pełni funkcję narkotyczną, będąc substytutem nieprzewidywalnej rzeczywistości i w konsekwencji prowadzi do obniżenia smaku estetycznego, znieczula na zło, upowszechnia konsumpcyjny styl życia, aspołeczne wzory zachowań, prezentuje fałszywą rzeczywistość. Główne zarzuty skierowane są przeciw mass mediom jako głównym kreatorom tej kultury<sup>21</sup>.

Aby przekaz docierał do widzów, nie może być adresowany do wszystkich, gdyż może się wtedy okazać, że nie dociera do nikogo. Każdy ma inne zainteresowania, inny zasób wiedzy i poziom inteligencji. Widzowie są różnej płci i wieku. Właściciele stacji telewizyjnych, prześcigając się w urozmaicaniu oferty, walcząc z konkurencją, starają się trafić w gusta widzów lub je kreować. Pomagają im w tym niezliczone badania oglądalności. Stacje telewizyjne zlecają więc przeprowadzenie badań mających ustalić, jakie programy są preferowane przez poszczególnych widzów i w jakich godzinach można zastać ich przed telewizorami. Swoją ofertę programową w różnych porach dnia stacje adresują więc do widzów określonego typu. Niestety, coraz częściej wydaje się, że przyciągają pewnego typu widzów tylko po to, aby „sprzedać” ich odpowiednim reklamodawcom. Inną sprawą jest, że telewizja tworzy społeczność, do której adresuje przekaz. Widzowie, którzy z racji braku czasu na inne rozrywki lub z braku zainteresowań spędzają większość wolnego czasu przed telewizorem,

<sup>20</sup> Cyt. za: P. K o s s o w s k i, *Dziecko...*, op.cit., s. 59.

<sup>21</sup> J. G a j d a, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000.



oglądając pewien program cyklicznie, stają się jego fanami. Przykładem mogą być masowo wręcz oglądane w ostatnich latach seriale i telenowele. To skłoniło niektórych badaczy do stwierdzenia, że „[...] głównym efektem wpływu telewizji nie jest oddziaływanie na naszą świadomość, lecz jej tendencja do zmonopolizowania naszego czasu wolnego”<sup>22</sup>.

Telewizja w ostatnich latach zmienia swoją formę. Polega to na tym, że odchodzi od modelu pedagogicznego. W przeszłości programy opracowywano opierając się na podobnych relacjach, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem i uczniem. W roli nauczycieli występowali dziennikarze: reporterzy, prezenterzy i inni twórcy programów, którzy swoją wiedzę przekazywali uczniom, czyli widzom. Ta paleotelewizja – jak ją nazywa Wiesław Godzic, w ślad za Cassetim i Odinem – ewoluuje w stronę neotelewizji, której celem przestało być przekazywanie wiedzy, a stała się swobodna konfrontacja poglądów<sup>23</sup>.

„Telewizja zrywa z pedagogicznym modelem komunikacji poprzez uruchomienie procesu wzajemnej aktywności, przez ciągle odwoływanie się do widza i zachęcanie go do wyrażania własnych opinii. W tej nowej sytuacji zerwana została komunikacja ukierunkowana i widz został wyposażony w trzy role: mocodawcy, uczestnika i oceniającego. [...] Przestrzeń telewizyjna przestaje być przestrzenią edukacyjną, a staje się przestrzenią wspólnego biesiadowania, przedłużeniem codziennej gadaniny”.

I, niestety, temat dyskusji i jej poziom przestał być istotny. Wygląda to tak, że telewizja zaspokaja coraz mniej wybredne gusta.

To, jak interpretujemy zdarzenia społeczne – zwłaszcza niejednoznaczne – często zależy od tego, o czym w danej chwili myślimy, jakimi przekonaniami i kategoriami się posługujemy, aby nadać sens wydarzeniom. Zdaniem psychologów interpretujemy zdarzenia społeczne często przy użyciu pojęć, które zostały aktywowane niedawno. W badaniach nad środkami masowego przekazu wielokrotnie stwierdzono, że istnieje związek między tematami poruszonymi w mediach a tym, co telewizywnie uznają za najważniejsze zagadnienia dnia<sup>24</sup>.

Shanto Iyengar i Donald Kinder dowiedli, jak duże znaczenie ma wstępna aktywizacja w ocenie ważności jakiejś sprawy poruszanej w środkach masowego przekazu<sup>25</sup>. Badacze ci tak zmieniali treść wieczornych wydań programów informacyjnych, aby jedni badani otrzymywali stałą dawkę informacji o jakimś problemie stojącym przed USA; inni oglądali repor-

<sup>22</sup> C. L o d z i a k, *The Power of Television*, New York 1986.

<sup>23</sup> W. G o d z i c, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 92–93.

<sup>24</sup> E.M. R o g e r s, J.W. D e a r i n g, *Agenda-setting research: Where has it been, Where is it going?*, [w:] *Communication Yearbook*, ed. J.A. Anderson, Beverly Hills 1988, Vol. 11, s. 555–594.

<sup>25</sup> S. I y e n g a r, D.R. K i n d e r, *News that matters*, Chicago 1987.

taże ilustrujące doniosłość kontrolowania zanieczyszczenia środowiska, a trzecia grupa felietony z zakresu ekonomii. Po tygodniu badań uczestnicy eksperymentów nabrali przekonania, że rozwiązanie kluczowego problemu – tego, który zaktywizowano wstępnie poprzez wielokrotne pokazywanie go w wiadomościach – jest dla ich kraju ważniejsze, niż sądzili przed obejrzeniem tych programów. Ponadto działania ówczesnego prezydenta Stanów Zjednoczonych oceniali również na podstawie tego, jak radził sobie z kluczowym problemem<sup>26</sup>.

Telewizja stworzyła też pewien język, który można by nazwać telewizyjnym. Jest on zrozumiały przez widzów, którzy często oglądają pewnego typu programy. Jest więc język reklam telewizyjnych, jak i również język, jakim przemawiają teledyski do młodzieży.

„Telewizja naucza swoją publiczność nowego zestawu zasad estetycznych, wizualnej gramatyki zrozumiałej przez producentów, jak i konsumentów. [...] Dom, szkoła i mass media są aparatami kulturalnymi, które wytwarzają cały świat potocznych skojarzeń”<sup>27</sup>.

Cytowany amerykański badacz Justin Lewis wskazuje, że telewizja jest mechanizmem używanym przez grupy dominujące w naszym społeczeństwie, aby promować ideologie i znaczenia, które wspierają ich hegemonię. Lewis dowodzi zarazem, że telewizja nie zawsze działa w ten sposób. Akceptujemy wprawdzie założenie, że zawartość każdego programu zdaje się wspierać pewien punkt widzenia, potrzeba nam jednak dowodu, aby zagwarantować, że te znaczenia odbierane są przez widzów w taki sposób, w jaki to zamierzeli autorzy programu. Innymi słowy: nie możemy założyć istnienia jednoznacznie określonego odczytania. Programy, nawet we względnie homogenicznym symbolicznym świecie, mogą zawierać inne, często zupełnie różne rodzaje odbioru<sup>28</sup>.

To brzmi optymistycznie, pod warunkiem jednak, że widzowie są ludźmi na tyle świadomymi, iż w większym lub mniejszym stopniu rozpoznają zamysł autora i nie dadzą sobą sterować. Z drugiej natomiast strony może budzić niepokój, gdyż faktycznie oznacza to, że autor dysponuje olbrzymim potencjałem władzy, nad którą nie do końca panuje.

„Jeśli kultura masowa rzeczywiście przyzwala na różne rodzaje interpretacji i jeśli pewne grupy mogą zaadoptować przekaz do swych własnych celów, nie wykluczone więc, że ideologiczna kontrola osiągnięta przez jakąkolwiek formę kultury masowej nie może być kompletna”<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> E. A r o n s o n, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995, s. 159–162.

<sup>27</sup> J. L e w i s, *The Ideological...*, op.cit., s. 63.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>29</sup> J. R a d w a y, *Identyfying Ideological Seams. Mass Culture. Analytical Method and Political Practice*, „Communication” 1986, Vol. 9, s. 97.

Współczesny odbiorca ponadto pragnie być nie tylko widzem, ale chce uczestniczyć w rozgrywających się na ekranie wydarzeniach. W ostatnim dziesięcioleciu, kiedy przestrzeń wychowania uległa poszerzeniu o nowe elektroniczne źródła doświadczeń, a ich realne znaczenie wykracza poza ramy tradycyjnego wychowania równoległego, zmienia się również funkcja pedagogiki i rola pedagoga, a on powinien być – jak sugeruje Zbyszko Melosik – osobą, „[...] która uczy się od młodzieży tego, co dla niej ważne i wartościowe. Jest jednym z uczestników praktycznej codziennej narracji”<sup>30</sup>. Sama pedagogika zaś nie powinna koncentrować się na „resocjalizacji” kulturalnej wychowanków, lecz „[...] dopasować się do świata młodzieży i zrezygnować z prób skrojenia świata młodzieży (co jest niczym innym, jak tworzeniem nieprzekraczalnej przepaści między światem realnym i światem pedagogicznej iluzji)”. Jest to o tyle istotne, iż kultura krajów wysoce uprzemysłowionych i Polski również coraz częściej nabiera cech prefiguratywnych, czyli przejmuje inicjatywę edukacyjną. A to znaczy, że następuje odwrócenie ról i starsze pokolenie zostaje zepchnięte do roli wychowanków. Zaś będąca lepiej zorientowana w nowinkach technicznych i popkulturze młodzież doznaje złudnych uczuć, że jest „mądrzejsza” również i w innych dziedzinach.

John Fiske sugeruje, że dwuznaczności, w które obfituje kultura masowa, tworzą tak zwaną „demokrację semiotyczną”.

„Telewizja jest wieloznacznością jej odbiorów, demokracją jej przyjemności i może być zrozumiana tylko we fragmentach. To zachęca się do użycia siły w celu homogenizacji i hegemonizacji, aby przełamać tę niestabilność i wieloznaczność”<sup>31</sup>.

Wśród nadawców programów panuje zgoda, że widzowie są „racjonalnymi” indywidualistami, którzy bezproblemowo rozumieją znaczenie tego, co słyszą lub widzą. „Znaczenie” w tym rozumieniu nie jest wynikiem skomplikowanych relacji pomiędzy widzem a ekranem telewizyjnym, lecz jest niejako zapisane w przekazie. I jeżeli my inaczej niż producenci rozumiemy znaczenie przekazu, to, zdaniem nadawców, nasza wina, gdyż niezbyt uważnie oglądaliśmy program<sup>32</sup>.

Witold Jakubowski sugeruje, że być może jednym z powodów niedojrzałego odbioru komunikatów medialnych, jest „[...] brak dystansu do przekazu, wynikający z nadmiernej identyfikacji i «mieszania się» postaw odbiorczych”<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Z. M e l o s i k, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 264.

<sup>31</sup> J. F i s k e, *TV Culture*, London, 1987, s. 324.

<sup>32</sup> J. L e w i s, *The Ideological...*, op.cit., s. 22.

<sup>33</sup> W. J a k u b o w s k i, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 93.

Dla większości profesjonalistów w branży telewizyjnej najważniejszym odbiorcą, z którego opinią się liczą bardziej niż z wpływem na widza, jest inny ekspert telewizyjny. W związku z tym pracujący w telewizji sądzą, że wiedzą, jaki wpływ ona wywiera na widza lub wcale o to nie dbają. Niestety, w chwili, gdy program zostaje wypuszczony z rąk producentów i trafia na ekran, telewizja wkracza w świat „niepoznanego”. Nie może go ani kontrolować, ani zrozumieć<sup>34</sup>.

Miarą postępu cywilizacyjnego jest umiejętność posługiwania się zdobyczami techniki. Środowisko wychowawcze, na które składają się trzy obszary: instytucje wychowawcze, rodzina i grupa rówieśnicza oraz oddziaływania pośrednie, stało się bogatsze w oferty i bardziej różnorodne. W ostatnich latach media elektroniczne i przenoszone za ich pomocą komunikaty stanowią istotną, lecz najmniej zbadaną część przestrzeni edukacyjnej. Zdaniem Pawła Kossowskiego pedagogika społeczna stoi dziś w obliczu dokonania reinterpretacji pojęcia „środowisko wychowawcze”. Media elektroniczne stanowią dziś jedno z ważniejszych źródeł edukacji dziecka<sup>35</sup>.

Dla młodzieży sensem życia jest kultura popularna i jej bohaterowie. Natomiast edukacja formalna jest przymusem, dlatego nie opuszcza ona murów szkoły. Współczesny pedagog nie może więc oceniać treści płynących z mediów, a zwłaszcza z przekazu telewizyjnego wyłącznie w kategoriach dobra i zła, ponieważ, jak dowodzi Zbyszko Melosik<sup>36</sup>,

„[...] takie ujęcie pozwala uniknąć destruktywnego zderzenia arbitralnych systemów pojęć i wartości «wszystkowiedzących» pedagogów z wyobraźnią młodzieży, czerpiącą swoje źródło głównie w kulturze popularnej. Pedagogika powinna więc zaakceptować tę kulturę jako płaszczyznę swojego znaczącego działania. Jej ignorowanie jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży przez pedagogikę i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież”.

Ulrich Beck zaproponował termin „społeczeństwo ryzyka”, w którym mamy do czynienia ze skumulowanymi efektami funkcjonowania nowych technologii, niosącymi ze sobą zarówno nieprzewidziane uprzednio możliwości, jak i negatywne konsekwencje, z którymi w przeszłości nie spotykaliśmy się<sup>37</sup>.

Tomasz Goban-Klas uważa, że telewizja jest nie tylko zdolna kreować i upowszechniać nowe formy organizacji świata symbolicznego, lecz

<sup>34</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>35</sup> P. K o s s o w s k i, *Dziecko...*, op.cit., s. 9.

<sup>36</sup> Z. M e l o s i k, *Postmodernistyczne...*, op.cit., s. 236.

<sup>37</sup> Ch. H a n d y, *Głód ducha. Pozanowoczesny kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław 1999, s. 7–8.

w swych funkcjach socjalizująco-wychowawczych może być porównywalna z tradycyjną szkołą, a nawet religią<sup>38</sup>.

Już ponad czterdzieści lat temu amerykańscy badacze odkryli, że więcej czasu przed telewizorami spędzają najmłodsze dzieci<sup>39</sup>. Stwierdzili również, że telewizja wkracza w życie dziecka jako druga, po rodzinie, instytucja wychowania, wyprzedzając kontakty dziecka z grupą rówieśniczą. Biorąc to pod uwagę, szkoła, ucząc dzieci i młodzież rozumieć świat, musi liczyć się ze skutkami wpływu telewizji na nich.

Tematy są poruszane w mediach przeważnie dlatego, że są interesujące i warte uwagi. Często jednak dzieje się odwrotnie. Na przykład z powodu kaprysu autora czy nacisku pewnych grup interesu osoba lub fragment rzeczywistości trafia do mediów i staje się tematem dnia. Współczesny odbiorca rzadko potrafi ocenić, która przyczyna zainteresowania tematem jest prawdziwa. Niewątpliwie jednak atrakcyjna forma środków masowego przekazu – zwłaszcza w formie elektronicznej – uzależnia odbiorców, którzy poświęcają im coraz więcej czasu kosztem innych form kontaktu ze światem realnym. Kreują przy tym konsumpcyjny tryb życia, koncentrując się na pokazywaniu skrajności: nędzy, bogactwa, sukcesu zawodowego (zwłaszcza w tzw. showbusinessie) czy przemocy, unikając zarazem analizowania społecznej sytuacji i obniżając poziom artystyczny.

Jak już wykazano, odbiorca nie przyswaja sobie bezpośrednio tego, co oferuje mu przekaz. Decyduje o tym wiele czynników, np. stopień przygotowania odbiorcy do pełnienia pewnych ról społecznych, poziom wykształcenia czy przygotowanie do odbioru telewizji. Poprzez obcowanie z telewizją zaś powstają nowe postawy wobec świata i innych ludzi. Jednocześnie stare wzorce i postawy uznawane za dobre przez rodziców czy nauczycieli zostają odrzucone przez młodzież. Oddziałując na osobowość jednostki, telewizja przyczynia się do kształtowania jej świadomości, a przez masowy odbiór tworzy świadomość zbiorową. Z tego powodu stanowi bardzo efektywny środek manipulowania jednostką i zbiorowościami. Dlatego telewizja jest, zdaniem McLuhana, jednym z czynników wpływających na interioryzację lub odrzucenie funkcjonujących w społeczeństwie norm i wartości<sup>40</sup>.

John Condry przytacza słowa Nicholasa Johnsona, byłego członka Federal Communication Commission (amerykańskiej Federalnej Komisji

<sup>38</sup> T. G o b a n - K l a s, *Oddziaływanie środków komunikowania masowego. Problemy, teorie, kierunki, hipotezy, „Przekazy i Opinie”* 1978, nr 2, s. 35.

<sup>39</sup> W. S c h r a m m, J. L y l e, E. B. P a r k e r, *Television in the lives of our children*, Stanford, 1961, s. 12.

<sup>40</sup> M. M c L u h a n, *The relation of environment*, [w:] *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, red. H. Rotkiewicz, Wrocław, 1983, s. 281.

ds. Mediów): „[...] telewizja zawsze pełni funkcję edukacyjną, warto jednak wiedzieć, czego właściwie naucza”. Słowa te zostały sprowokowane wynikami badań przeprowadzonych na zlecenie tej Komisji. W wybranych do analizy programach i spotach reklamowych w czasie 36 godzin odnaleziono 149 przesłań odnoszących się do narkotyków: 121 było pozytywnych (81,2%), sześć przypadków o charakterze dwuznacznym, a tylko 22 przesłania (14,8%) nieżyczliwe. W sumie sześć do jednego. Jeżeli chodzi zaś o alkohol, to dziesięć obrazów życzliwych przypadało na jeden nieżyczliwy. Badacz po wnikliwej analizie skrytykował system wartości zachwalany przez telewizję<sup>41</sup>.

John Condry udowadnia, że telewizja nie może być pożytecznym źródłem informacji dla dzieci, a raczej może być wręcz niebezpieczna. Promowane przez nią idee są fałszywe, nierealistyczne, nie prezentuje żadnego spójnego systemu wartości, a system wartości, jaki proponuje, służy jedynie konsumpcji. Natomiast widzowie nie dowiadują się niczego pożytecznego o sobie samych. Wiele aspektów telewizji sprawia, że jest ona fatalnym narzędziem socjalizacji. I mimo że nie w tym celu została wymyślona, dzieci posługują się nią właśnie w celu socjalizacji. Wychowane przez telewizję mogą wyjść z okresu dzieciństwa w stanie pewnego zagubienia sensu życia.

Na koniec przytoczę słowa Zygmunta Baumana, który stwierdził, że edukacja przybierała w przeszłości rozmaite formy i udowadniała, że potrafi przystosować się do zmieniających się okoliczności, wytyczając sobie nowe cele i opracowując nowe strategie działania.

„[...] Obecna zmiana nie przypomina tych wcześniejszych. Na żadnym z dotychczasowych zakrętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jaki stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Po prostu nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji. Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach”<sup>42</sup>.

## LITERATURA

- Ang I., *Watching „Dallas”*, London 1985.  
 Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.  
 Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.  
 Condry J., Popper K., *Telewizja, zagrożenie dla edukacji*, Warszawa 1996.

<sup>41</sup>J. Condry, *Thief of Time. Unfaithful Servant*, 1993, cyt. za: J. Condry, K. Popper, *Telewizja, zagrożenie dla edukacji*, Warszawa 1996, s. 20–29.

<sup>42</sup>Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 165.



- De Kerckhove D., *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, [w:] *Edukacja i kultura popularna*, red. W. Jakubowski, Kraków 2001.
- Dep ta H., *Film i wychowanie*, Warszawa 1975.
- Dyer G., *Advertising as Communication*, London 1982.
- Eco, U., *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa 1972, s. 120.
- Ellis J., *The Visible Fictions*, London 1992.
- Fiske J., *TV Culture*, London, 1987.
- Gajda J., *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000.
- Gajda J., *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Lublin 1988.
- Goban-Klas T., *Oddziaływanie środków komunikowania masowego. Problemy, teorie, kierunki, hipotezy, „Przekazy i Opinie” 1978, nr 2.*
- Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996.
- Handy Ch., *Głód ducha. Pozanowoczesny kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław 1999.
- Hirszowicz M., *Spory o przyszłość: klasa, polityka, jednostka*, Warszawa 1998.
- Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966.
- Iyengar S., Kinder D.R., *News that matters*, Chicago 1987.
- Jakubowski W., *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 93.
- Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999.
- Koblewska J., *Propaganda i wychowanie. Szkice o środkach masowego oddziaływania*, Warszawa 1974.
- Lewis J., *The Ideological Octopus*, New York 1991.
- Leppert R., *Pomiędzy nowoczesnością a ponowoczesnością*, [w:] *Audiowizualność. Cyberprzestrzeń. Hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylanek, M. Pryszmont-Ciesielska, Wrocław 2009.
- Lodz iak C., *The Power of Television*, New York 1986.
- McLuhan M., *The relation of environment*, [w:] *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, red. H. Rotkiewicz, Wrocław, 1983.
- Markocki Z., Tyrała P., *Zmienność w edukacji*, Słupsk 1999.
- Melosik Z., *Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańskim i fundamentalizmem*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1/2: *Polacy na prognozie...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 264.
- Miczka T., *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Radway J., *Identifying Ideological Seams. Mass Culture. Analytical Method and Political Practice*, „Communication” 1986, Vol. 9, s. 97.
- Rogers E.M., Dearing J.W., *Agenda-setting research: Where has it been, Where is it going?*, [w:] *Communication Yearbook*, ed. J.A. Anderson, Beverly Hills 1988, Vol. 11.
- Schneider H.J., *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*, Warszawa 1992.
- Schramm W., Lyle J., Parker E.B., *Television in the lives of our children*, Stanford, 1961.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2000.



