

Wsparcie w rozwoju
psychospołecznym ku
kształtowaniu postaw
proobywatelskich

Redakcja naukowa:

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

Jan Mizerka

© Copyright by Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w
Poznaniu

Poznań 2021

ISBN: 978-83-65599-35-3

Redakcja naukowa:

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

Jan Mizerka

Recenzent:

prof. dr hab. Ewa Kochanowska

Redakcja techniczna i językowa:

Julia Chęcińska, Amelia Gronowska, Maria Mucha,
Dawid Roźnowski, Karolina Stefańska, Grzegorz Ziółkowski

Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań

publikat@amu.edu.pl

wyd. 1, format A4, ark. wyd. 8,72

Spis treści

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak	
Wprowadzenie	5
mgr Joanna Lysy	
Dobro dziecka — między regulacjami prawa a praktyką. Perspektywa nauczycieli	11
mgr Hanna Achremowicz	
Od partycypacji publicznej dzieci do społeczeństwa obywatelskiego — analiza krytyczna wybranych działań z Wrocławia i Bredy	34
mgr Ariadna Ciążela	
Cała Polska zbiera śmieci. Znajomość kampanii społecznych, w tym nieistniejących, wśród studentów	56
Natalia Kraińska, Kacper Kobierski	
Debata oksfordzka jako narzędzie edukacyjne współczesnej szkoły	80
mgr Łucja Waligóra	
Grywalizacja jako metoda nauki	96
mgr Damian Myśliński	
Aktywności muzyczne w kontekście wsparcia rozwoju dziecka	109

dr Magdalena Sadowska	
Idea zrównoważonego rozwoju inspiracją dla resocjalizacji penitencjarnej	127
Dominika Wyczółkowska, Martyna Dymus	
Szczęście w nieszczęściu, czyli wiara w refleksję moralną ska- zanych, jako warunek sine qua non skutecznej resocjalizacji .	150
dr Maciej Pisz	
Prawne uwarunkowania procesu wdrażania technologii <i>block-</i> <i>chain</i> przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyż- szego w Polsce	185
Abstrakty	196
Lista autorów	205

Wprowadzenie

Pojęcie: „obywatelstwo” odnosi się do praw i obowiązków członków państwa, mieszkańców jakiegoś terytorium np. miasta, które są rezultatem przynależności do tego państwa, terytorium, miasta, itp. Zdaniem Thomasa H. Marshalla obywatelstwo można ujmować w trzech wymiarach: cywilnym, politycznym i społecznym. Pierwszy dotyczy praw obywatelskich, które zapewniają jednostce wolność i są zinstytucjonalizowane w postaci sądu. Wymiar polityczny gwarantuje prawo do uczestniczenia we władzy politycznej danej społeczności przez głosowanie lub sprawowanie urzędu. Z kolei obywatelstwo w wymiarze społecznym wyraża się prawem do odpowiedniego poziomu życia, co znajduje wyraz w rozwoju systemu szkolnego i świadczeń społecznych¹. Zarówno społeczeństwo jako całość, jak i poszczególne, grupy społeczne narzucają jednostce wzory myślenia², wartościowania i działania. U podstaw koncepcji obywatelstwa znajduje się wizja człowieka – obywatela. Z tej wizji wynikają określone wartości, np. wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, rzetelność, solidarność, lojalność, uczciwość, tolerancja, itp. jako te, którymi powinien kierować się w swoim postępowaniu obywatel – członek społeczeństwa obywatelskiego. Ludzie internalizują wartości w procesie socjalizacji, w trakcie relacji społecznych, podczas podejmowania i pełnienia różnych ról i zadań. Proces ten rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa. Dzieci szybciej uwewnętrzniają wartości przekazywane w różnych sytuacjach, miejscach, kontekstach funkcjonowania, jeżeli wszystkie przekazy, które otrzymują są ze sobą spójne. Łatwiej jest im wówczas zorientować się w tym, co pożądane i oczekiwane, a czego otoczenie nie akceptuje.

Wśród oczekiwań wobec ludzi w różnym wieku znajdują się te dotyczące za-

¹Patrz np. G. Marshal *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa, 2008, s. 217.

²P. Sztompka *Socjologia Analiza społeczeństwa*, Kraków, 2012, s. 315.

chowań obywatelskich. Stanowią zespół wyobrażeń na temat tego, jaki powinien być dobry obywatel, do jakich celów powinien dążyć i z jakich środków korzystać. Naturalną konsekwencją wyobrażeń na temat idealnego obywatela są normy postępowania rozumiane jako wzorce zachowania służące do oceny zgodności konkretnego działania z określoną wartością. „Normy stanowią mniej lub bardziej ogólne wskazówki godnego zachowania, za pomocą których wartości oblekają się w treść i wcielane są w postępowaniu człowieka w konkretnej sytuacji”³. Jednej wartości może odpowiadać kilka norm szczegółowych. Normy odnoszące się do wartości mogą być, i najczęściej, są nieco inaczej werbalizowane i uszczegóławiane w różnych środowiskach: w kręgu rodzinnym, w szkole, w środowisku rówieśniczym, zawodowym, itp. W trakcie procesu rozwoju ulegają one uogólnieniu z normy narzuconej, wymaganej w określonej sytuacji przez dorosły autorytet – opiekuna np. „nie wolno ciągnąć za włosy” w silnie trwałą uwewnętrznioną normę: bądź wrażliwy – „patrz na innych z uwzględnieniem ich potrzeb i sytuacji życiowej”⁴, dostrzegaj biedę, ubóstwo, krzywdę, udostępniaj swój kapitał, wiedzę, siły innym. Z wrażliwością wiąże się solidarność z innymi rozumiana jako gotowość do pomocy, poświęcenia, wsparcia, poczucia współodpowiedzialności w obliczu czyjejś potrzeby, nieszczęścia, problemu, z którym ktoś inny musi się zmierzyć. Solidarność blisko związana jest z wspólnotowością a z niej wynika gotowość do współpracy, współdziałania, dzielenia się obowiązkami, zadaniami.

Ważną rolę regulującą w procesie uwewnętrzniania wartości pełnią wzorce społeczne, osobowe jako szczególne formy upostaciowienia wartości⁵. Istotną rolę pełnią reakcje osób znaczących, wzorów osobowych na przejawy przestrzegania i/lub nieprzestrzegania norm wynikających z przyjętych wartości. Szczególnie ważne jest przyswajanie wartości, wynikających z nich reguł i norm postępowania od osób znaczących we wczesnych etapach rozwoju- w dzieciństwie. Obserwowane przez

³M. Kosewski *Wartości, godność i władza. Dlaczego porządni ludzie czasem kradną, a złodzieje ujmują się honorem*, Warszawa, 2008, s. 15.

⁴M. Bogunia-Borowska *Życie w dobrym społeczeństwie. Wartości jako fundament dobrego społeczeństwa* [w:] Bogunia-Borowska M. (red) *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, Kraków, 2015, s. 36.

⁵A. Wesołowska *Wzorce osobowe w procesie kształtowania tożsamości narodowej i wartości humanistycznych* (w) *Chowanna*, R. XLIX (LXII), T 2, 2005, s. 158.

dziecko zachowania lub cechy ważnych dla niego osób skłaniają je do powielania dostrzeganych właściwości (czynności, wartości, poglądów)⁶ w wyniku procesów naśladowania, modelowania i identyfikacji. Istotną rolę normotwórczą pełni proces modelowania, który, w przeciwieństwie do procesu odtwarzania zachowań w drodze naśladowania, odnosi się do wewnętrznych standardów regulacyjnych. W modelowaniu odtwarzany może być motyw, cel, postawa. U podstaw znajduje się preferowana przez model wartość (preferowane wartości), które osoba modelowana przejmuje. W trakcie tego procesu jednostka obserwująca zachowanie modela „wydobywa wspólne atrybuty różnych zachowań i wykrywa reguły, którymi następnie się kieruje, generuje własne zachowanie (również takie, którego nie obserwowała wcześniej)”⁷. Obserwowanie zachowań, wynikających z przyjętych przez osobę modela wartości jednostka modelowana internalizuje – uwewnętrznia a następnie uruchamia zachowania podobne, jednak niekoniecznie identyczne. W procesie modelowania jest miejsce na twórcze przetwarzanie zaobserwowanych zachowań. Dla dziecka istotna jest atrakcyjność modela a przez to także atrakcyjność internalizowanych norm i odpowiadających im wartości. Niewątpliwie ważna jest też ich użyteczność w życiu społecznym, czyli to, czym dziecko może pochwalić się przed otoczeniem i uzyskać akceptację, wzmocnienie przejawianych zachowań. O ważnej cesze jaką jest użyteczność modelowanych postaw zdają się zapominać osoby odpowiedzialne za proces edukacji w przedszkolach i szkołach. Edukacja instytucjonalna jest ciągle infantrylna, powierzchowna, sztuczna, na pokaz, nieprzystająca do życia, a więc dla dzieci i młodzieży nieużyteczna. Zaś nauczycielki i nauczyciele rzadko są autorytetami dla swoich uczniów. Tym, którzy chcieliby mieć wpływ na wartości i postawy współczesnych młodych ludzi autor bloga pedagogicznego radzi:

jeśli jesteś dobrym nauczycielem, wychowawcą, profesorem i masz naprawdę coś ciekawego do przekazania. Nie tylko wiadomości, ale także wartości oraz ciekawy promujący dobro sposób bycia i lubisz rozmawiać z ludźmi, to zostań blogerem (...). Jeśli w tej przestrzeni zostałeś wy-

⁶L. Bakiera Harwas-Napierała B. *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań, 2016, s. 48.

⁷L. Bakiera Harwas-Napierała B. *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań, 2016, s. 55.

brany przez odbiorców i stałeś się ich autorytetem, mistrzem w jakiejś dziedzinie, to autentycznie w danym momencie nim jesteś⁸.

Wynika z tego, że aby być autorytetem dla młodych trzeba być obecnym w przestrzeni wirtualnej. Edukacja użyteczna z perspektywy młodych ludzi dokonuje się bowiem częściej poza murami instytucji niż w murach szkoły. Odbywa się bez udziału osób, które powinny przekazywać wartości, stymulować i wspierać rozwój postaw w tym również postaw obywatelskich młodych ludzi. Można przyjąć za Tomaszem Szlendakiem, że dzieci i młodzież nie funkcjonują dziś w strukturze hierarchicznej, w której autorytet byłby „potrzebną instytucją” Ich świat jest pełen społecznych nisz, to „archipeląg socjo-wysepek”. Młodzi ludzie mają różne, często hybrydyczne przekonania światopoglądowe i wartości, w związku z tym cenią rozmaite osoby⁹. Sami poszukują osób, które chcą oglądać i słuchać, z wypowiedzi których chcą czerpać to, co uważają za wartościowe. Role modeli, wzorów osobowych, liderów pełnią dziś osoby znane ze świata mediów z Instagrama i Facebooka. Młodzi obserwują w mediach społecznościowych osoby dla nich atrakcyjne, oferujące to, czego poszukują. Nie stawiają jednak tych osób na piedestale i „nie padają przed nimi na kolana, jak powinno się czynić z nieskalanymi, tradycyjnymi autorytetami”¹⁰. Z pewnością jednak szukają osób charyzmatycznych obdarzonych walorami intelektualnymi, organizatorskimi, przywódczymi, które pociągają ich za sobą, inspirują, modelują zachowania i postawy. Jak podkreśla Piotr Sztompka „aby zyskać charyzmę, trzeba porwać, pociągnąć za sobą, uwieść innych, zdobyć rezonans społeczny”¹¹. Te osoby w znacznym nieraz stopniu decydują o organizacji życia społecznego, kształtują nowe trendy, to za nimi podążają młodzi ludzie. Są wśród nich artystki/artyci, dziennikarki/dziennikarze, sportowcy, blogerzy i blogerki publikujący w Internecie informacje o tym, co uznają za wartościowe i ważne, dokumentujący i udostępniający innym dowody na podjęte działania oraz ich rezultaty. Dzięki zapisom na blogach uruchamiają u ludzi w różnym wieku dzia-

⁸<https://www.pedagogika-dialogu.pl/nowe-autorytety-w-xxi-wieku.>, dostęp: 28. 12. 2020 r.

⁹<https://szlendak.blog.polityka.pl/2012/03/02/do-czego-mlodym-autorytety>, dostęp: 28. 12. 2020 r.

¹⁰<https://szlendak.blog.polityka.pl/2012/03/02/do-czego-mlodym-autorytety>, dostęp: 28. 12. 2020 r.

¹¹P. Sztompka *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, 2012, s. 437.

łania i postawy obywatelskie, np. związane z troską o przyszłość planety, dbałością o przyrodę, jakość powietrza, o dziedzictwo kulturowe dla kolejnych pokoleń, itp. Oto w mediach społecznościowych znana aktorka ogłosiła, iż w trosce o planetę przez cały rok nie będzie kupować ubrań, inna zadeklarowała: „zero waste” i pokazała światu, w jaki sposób wykorzystuje odpady. Młodzi ludzie śledzą poczynania gwiazd i inspirowują się nimi. Pod wpływem tych działań zaczynają opiekować się bezdomnymi zwierzętami, pomagają dzieciom w domach dziecka, włączają się do działań inicjowanych przez fundacje i stowarzyszenia np. Szlachetnej Paczki, Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Przekazują środki, by wesprzeć ludzi i zwierzęta za pośrednictwem portali: siepomaga.pl, pomagam.pl, zrzutka.pl, itp. Pozytywne wzorce, z których czerpią młodzi są z całą pewnością ważne w okresie poszukiwań i kształtowania tożsamości. Podejmowane przez nich poszukiwania wskazują, że potrzebują takich wzorców, chcą też mieć wpływ na to, co dzieje się wokół nich. Młodzi ludzie chcą być aktywni. Natomiast poznanie różnych systemów wartości jest podstawowym warunkiem trafności dokonywanych przez jednostkę wyborów i decyzji¹².

Dojrzała i odpowiedzialna obywatelka, dojrzały i odpowiedzialny obywatel analizuje i orzeka na temat wpływów doraźnych i ich relacji do zinternalizowanych przez nią norm wynikających z przyjętych wartości. Podejmuje decyzje wynikające z tych wartości i odpowiadających im norm. Poczucie podmiotowości ludzi w sferze publicznej koresponduje z faktycznym zaangażowaniem społecznym¹³. Badania dowodzą, że 58% dorosłych Polaków wyraża przekonanie o braku możliwości decydowania o sprawach lokalnych¹⁴. Zdecydowanie częściej poczucie realnego sprawstwa i możliwość uzewnętrzniania przekonań proobywatelskich deklarują ludzie młodzi do trzydziestego piątego roku życia, osoby z wyższym wykształceniem, zadowolone ze swojej sytuacji materialnej. Z badań wynika, że osoby, które angażują się w działalność na rzecz wybranej organizacji społecznej, stowarzyszenia, ruchu, klubu czy fundacji częściej wyrażają przekonanie, że mają możliwość wpływania na

¹²Z. Włodarski, A. Hankała *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków, 2004, s. 163.

¹³<https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K'027'20.PDF>, dostęp: 29. 12. 2020.

¹⁴<https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K'027'20.PDF>, dostęp: 29. 12. 2020.

sprawy publiczne. Ludzie aktywni, podejmujący działania przekonują się o możliwości wpływu na to, co dzieje się w otoczeniu bliższym lub szerszej przestrzeni społecznej.

W niniejszym tomie zatytułowanym: *Wsparcie w rozwoju psychospołecznym ku kształtowaniu postaw proobywatelskich* autorki i autorzy tekstów z przyjętych przez nich perspektyw dokonują oglądu zagadnień związanych z postawami proobywatelskimi, wspierania jednostek i grup społecznych w procesie dojrzewania, w drodze do podejmowania i pełnienia odpowiedzialnych zadań na rzecz grup lokalnych i społeczeństwa. Prezentują wybrane rozwiązania i podejmują debatę nad ich użytecznością.

Zapraszamy do lektury.

Poznań 21.12. 2020 r.
Prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

Dobro dziecka — między regulacjami prawa a praktyką. Perspektywa nauczycieli

1. Wstęp

Do lat 20. XX wieku o tym, jakie prawa mają dzieci, decydowało państwo. Dzieci były często krzywdzone, a także zmuszane do pracy. Philippe Aries dowiódł, iż do XVIII wieku nie rozumiano odrębności i specyfiki dzieciństwa, traktując je jako okres słabości fizycznej i moralnej wymagający „naprawienia” przez surowe wychowanie¹. Dzięki lepszemu poznaniu procesu rozwoju dziecka, ale także dzięki postępowi legislacyjnemu, formalizacja praw dziecka stała się możliwa². Rozpoczynając od ochrony dziecka przed nadmierną eksploatacją, zaczęto też dbać, aby dziecko nie było krzywdzone oraz zapewniono mu prawo do edukacji.

Obecnie na podstawie międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku, dobro dziecka jest wskazywane jako wartość nadrzędna, wymagająca preferencyjnego traktowania w porównaniu z innymi interesami osób fizycznych i prawnych³. W Konwencji określono, że w zabezpieczaniu dobra dziecka ważne są m.in. opieka nad nim oraz troska i ochrona, nie podając przy tym, czym to „dobro” jest. Nieścisłość w zdefiniowaniu powoduje, że dorośli, w tym nauczyciele, interpretują je dowolnie, nadając mu różne znaczenia, co w efekcie przekłada się na jakość ich pracy z wychowankami. Wprowadzona we wrześniu 2019 roku nowelizacja Karty Nauczyciela niejedno-

¹P. Aries., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. Maryna Ochab, Gdańsk 1995.

²M. Arczewska, *Dobro dziecka w perspektywie socjologicznej i prawnej*, [w:] E. Giermanowska, M. Raław, M. Rymśa (red.), *Kwestia społeczna u progu XXI wieku*. Księga jubileuszowa dla Profesorów Józefiny Hrynkiewicz, Warszawa 2015.

³*Konwencja o Prawach Dziecka*, Tekst Konwencji dostępny na stronie: <http://bip.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/konwencja-o-prawach-dziecka>, dostęp: 23.03.2020.

znaczność w rozumieniu tego, czym jest „dobro dziecka”, nie tylko jeszcze bardziej pogłębiła, ale też nałożyła na pedagogów odpowiedzialność prawną za uchybienia w postępowaniu to dobro naruszającym. W niniejszym artykule zamierzam zwrócić uwagę na dysonans między regulacjami prawa międzynarodowego i oświatowego dotyczącymi dobra dziecka a nauczycielskimi doświadczeniami z codziennej pracy, intencjonalnie realizowanej wyłącznie ze względu na to dobro.

2. Prawa i dobro dziecka w aktach prawnych

Rozbudowa systemu pomocy dziecku i rodzinie wpłynęła na zainteresowanie problemem dobra dziecka. Rozwijają się działania zmierzające do zapewnienia dziecku ochrony jego praw, w tym także do partycypacji społeczno-politycznej. Ich ugruntowaniem są zapisy międzynarodowych porozumień i konwencji, w świetle których dziecko jest postrzegane jako byt autonomiczny, zdolny do samowychowania i autosocjalizacji⁴.

Kształtowanie się praw podmiotowych dzieci można przyrównać do ewolucji praw obywatelskich opisanych przez Thomasa H. Marshalla w eseju „Obywatelstwo i klasa społeczna”. Rozwój praw obywatelskich opisuje jako przebiegający w trzech etapach proces: najpierw w XVIII wieku rozwinęły się prawa i wolności osobiste, które wzmocniły pozycję człowieka w państwie. Drugim etapem, głównie w XIX wieku, był rozwój praw politycznych. Na końcu zaś rozwinęły się prawa społeczne. Według T. H. Marshalla w XX wieku wszystkie treści składowe obywatelstwa stworzyły jedną całość, co w konsekwencji doprowadziło do zrównania szans wszystkich obywateli.

Również w prawach dziecka możliwe jest wyodrębnienie trzech ich aspektów: cywilnego, politycznego i socjalnego. Do pierwszego z nich zaliczyć możemy:

- prawo do życia i rozwoju,
- prawo do tożsamości, czyli prawo do nazwiska, imienia, obywatelstwa, wiedzy o własnym pochodzeniu,
- prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania,

⁴E. Jarosz, *Ochrona dziecka przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, s.1.

- prawo do wyrażania własnych poglądów i występowania w sprawach jego dotyczących w postępowaniu administracyjnym i sądowym,
- prawo do wychowywania w rodzinie i kontaktów z rodzicami w przypadku rozłączenia z nimi,
- prawo do wolności od przemocy fizycznej lub psychicznej, wyzysku, nadużyć seksualnych i wszelkiego okrucieństwa,
- prawo do godności i szacunku,
- prawo do nietykalności osobistej,
- prawo nierekrutowania do wojska poniżej 15. roku życia.

Do aspektu politycznego należą:

- prawo do stowarzyszania się i zgromadzeń w celach pokojowych,
- prawo do wyrażania swoich poglądów.

W aspekcie socjalnym zauważamy natomiast:

- prawo do odpowiedniego standardu życia,
- prawo do ochrony życia,
- prawo do zabezpieczenia socjalnego,
- prawo do opieki zdrowotnej,
- prawo do wypoczynku i czasu wolnego.

Postrzeganie obywatelskości, o której pisze T. H. Marshall, przez pryzmat praw, w przypadku dzieci jest często problematyczne, ponieważ dzieci nie dysponują takim zakresem praw obywatelskich jak dorośli, co bywa powodem kwestionowania ich statusu jako obywateli. Te prawa, zgodnie z kodeksem cywilnym, uzyskują dopiero wraz z pełnoletniością, czyli z chwilą ukończenia 18 lat. Jednak prócz praw obywatelskich, już od dnia narodzin każde dziecko posiada szeroki katalog praw.

3. Ewolucja dobra dziecka w prawie międzynarodowym

Tak jak T. H. Marshall przedstawił ewolucję praw obywatelskich, tak i prawa dziecka rozwijały się w zakresie ochrony jego życia, zdrowia i dobra. Prekursorem zakazu stosowania kar cielesnych była Szwecja, gdzie od 1979 roku zaczęło obowiązywać prawo zakazujące fizycznego karania dzieci. Ustawowy zakaz bicia stopniowo wprowadziły: Austria, Dania, Norwegia, Cypr i Włochy⁵. Uszczegółowiły one prawa dziecka oraz objęły ochroną w szczególności zdrowie, edukację i prawo do posiadania rodziny. Wszystkie te zagadnienia stały się przedmiotem regulacji specyficznych dziedzin prawa międzynarodowego. Na rzecz ochrony praw dziecka działalność prowadzi wiele instytucji międzynarodowych, w tym Komitet Praw Dziecka, jeden z najistotniejszych organów Konwencji o Prawach Dziecka, ale również Rada Europy, Unia Europejska czy Międzynarodowa Organizacja Pracy.

Prowadzona współcześnie działalność tych instytucji opiera się na prawnych podwalinach ochrony dziecka obowiązujących już na przełomie XIX i XX wieku. Pierwszym krajem, w którym podjęto działania mające na celu wprowadzenie do porządku prawnego przepisów chroniących dzieci, była Wielka Brytania. W 1819 roku Robert Owen zaproponował usankcjonowanie zakazu zatrudniania małych dzieci w kopalniach, fabrykach i rolnictwie. W 1889 roku uchwalono „Children’s Charter” - pierwszy akt prawny o zapobieganiu zjawisku przemocy względem dzieci. Pięć lat później, w 1894 roku, część regulacji została poprawiona, a sam zakres działania tego aktu prawnego uległ poszerzeniu. Przede wszystkim zostało szczegółowo zdefiniowane pojęcie przemocy fizycznej. W 1908 roku wydano ustawę gwarantującą prawa dziecka pod nazwą „Children Act”, która uwzględniała postulaty Roberta Owena i stała się pierwszą kodyfikacją praw dziecka⁶.

Po zakończeniu I wojny światowej, z trzech organizacji: Międzynarodowego Czerwonego Krzyża, Komitetu Pomocy Dzieciom i Towarzystwa Funduszu Ratownia Dzieci, w 1920 roku w Genewie powstał Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom. W 1921 roku odbył się Międzynarodowy Kongres Pomocy nad

⁵J. Bleszyński, A. Rodkiewicz-Ryżek, *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Pedagogia Christiana”, nr 2/30, 2012, s.96-97.

⁶J. Wojtyniak, *Historia wychowania*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t.65, 2012, s.11.

Dzieckiem, w wyniku którego powołano Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem. Polska przystąpiła do niego w 1928 roku. Przez pojęcie „ochrony dziecka” rozumiano: poprawę sytuacji społecznej, moralnej i materialnej, pomoc dziecku w rodzinie, zabezpieczenie przed ujemnym wpływem niewłaściwych środowisk wychowawczych, opiekę nad dziećmi osieroconymi i bezdomnymi oraz walkę ze wszelkimi przejawami nieprawidłowości w rozwoju dzieci⁷.

W 1923 roku uchwalono Deklarację Praw Dziecka. Był to pierwszy akt o randze międzynarodowej, który odegrał kluczową rolę w zakresie stanowienia praw dziecka i obowiązków państwa dla ich ochrony. Główną inicjatorką i autorką projektu Deklaracji była Eglantyne Jebb, która 16 marca 1922 roku wystąpiła z memorandum w sprawie utworzenia Kodeksu Praw Dzieci, który miał definiować obowiązki dorosłych w stosunku do dzieci⁸.

Po II wojnie światowej tematykę praw dziecka podjęła Organizacja Narodów Zjednoczonych, będąca następczynią Ligi Narodów. Od początku swojego istnienia ONZ prowadzi aktywną działalność na rzecz zagwarantowania i przestrzegania w praktyce równych praw dla wszystkich ludzi, bez względu na płeć, rasę, religię, poglądy polityczne, przynależność państwową⁹. 11 listopada 1946 roku z inicjatywy Ludwika Rajchmana powstał Międzynarodowy Fundusz Narodów Zjednoczonych Doraźnej Pomocy Dzieciom (United Nations International Children’s Emergency Fund – UNICEF), następnie nazwany Funduszem Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom¹⁰.

Przełomem w zakresie gwarantowania praw dziecka było proklamowanie przez ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku Deklaracji Praw Dziecka, będącej rozszerzeniem deklaracji genewskiej. Zgodnie z treścią tej Deklaracji, dziecko powinno korzystać ze specjalnej ochrony oraz mieć możliwość pełnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego w warunkach wolności i godno-

⁷ *Od Deklaracji genewskiej do Konwencji o prawach dziecka. Rys historyczny*, opracowanie dostępne na stronie Biura Rzecznika Praw Dziecka, za: M. Arczewska, *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Kraków 2017.

⁸ *Ibidem*.

⁹ J. Auleytner, *Polityka społeczna, czyli ujarzmienie chaosu socjalnego*, Warszawa 2002, s. 246.

¹⁰ K. Myszone-Kostrzewa, *Prawo międzynarodowe a prawa dzieci i ich rodziców*, [w:] E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Warszawa 2014, s.15.

ści, a prawo stanowione w tym celu powinno w pierwszym rzędzie mieć na uwadze dobro dziecka¹¹.

Najpełniej prawa dziecka zostały określone w Konwencji o Prawach Dziecka uchwalonej w 1989 roku. Dokument ten jest określany mianem światowej konstytucji praw dziecka. Jest to uniwersalny akt ochrony i promocji praw dziecka, stanowiący traktat międzynarodowy. Polska była nie tylko inicjatorem opracowania konwencji, ale państwem bardzo zaangażowanym w proces legislacyjny jej tworzenia. Konwencja ustanawia status dziecka oparty na następujących założeniach:

dziecko jest samodzielnym podmiotem, ale ze względu na swoją niedojrzałość psychiczną i fizyczną wymaga szczególnej opieki i ochrony prawnej; dziecko jako istota ludzka wymaga poszanowania jego tożsamości, godności i prywatności; rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania dziecka; państwo ma wspierać rodzinę, a nie wyręczać ją w jej funkcji”¹².

Tematyka praw dziecka i ich ochrony stanowi także istotny obszar kodyfikacji Rady Europy. Wśród dokumentów Rady znajdują się zapisy Europejskiej Karty Społecznej (EKS), sporządzonej w Turynie dnia 18 października 1961 roku, zmienionej protokołem w dniu 21 października 1991 roku i ratyfikowanej przez Polskę w dniu 10 czerwca 1997 roku¹³. W świetle zapisów karty, dzieci i młodociani mają prawo do szczególnej ochrony przed zagrożeniami fizycznymi i moralnymi, na które są narażeni. Rodzina, jako podstawowa komórka społeczeństwa, ma prawo do odpowiedniej ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej dla zapewnienia jej pełnego rozwoju.

W kolei w Zrewidowanej Europejskiej Karcie Społecznej sporządzonej w Strasburgu 3 maja 1996 roku, która rozszerza prawa Europejskiej Karty Społecznej, zapisano że w celu zapewnienia dzieciom i młodzieży skutecznego wykonywania

¹¹Zasada 2 Deklaracji praw dziecka uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 20 listopada 1959 roku, treść dokumentu dostępna jest na stronie internetowej Biblioteki Sejmowej <http://libr.sejm.gov.pl>.

¹²J. Szymańczak, *Konwencja o prawach dziecka ONZ. Uwagi o realizacji konwencji przez Rzeczpospolitą Polską*, publikacja dostępna pod adresem: <http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm>.

¹³Dz.U.1999 Nr 8, poz..67.

prawa do dorastania w środowisku sprzyjającym rozwijaniu ich osobowości oraz zdolności fizycznych i umysłowych, strony zobowiązują się podejmować bezpośrednio lub we współpracy z organizacjami publicznymi i prywatnymi, wszelkie konieczne i odpowiednie środki zmierzające do zapewnienia dzieciom i młodzieży, z uwzględnieniem praw i obowiązków rodziców, leczenia, pomocy, kształcenia i szkolenia, które są im niezbędne¹⁴.

W zakresie dokumentów Unii Europejskiej dotyczących praw dziecka należy zwrócić uwagę na treść Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej, stanowiącej zbiór fundamentalnych praw człowieka i obowiązków obywatelskich uchwalony i podpisany w dniu 7 grudnia 2000 roku podczas szczytu Rady Europejskiej w Nicei. Do praw dziecka odnosi się artykuł 24 Karty Praw Podstawowych, który oparty jest na Konwencji o Prawach Dziecka. W świetle tego artykułu:

- Dzieci mają prawo do takiej ochrony i opieki, jaka jest konieczna dla ich dobra. Mogą one swobodnie wyrażać swoje poglądy. Poglądy te są brane pod uwagę w sprawach, które ich dotyczą, stosownie do ich wieku i stopnia dojrzałości.
- We wszystkich działaniach dotyczących dzieci zarówno podejmowanych przez władze publiczne, jak i instytucje prywatne, należy przede wszystkim uwzględnić najlepszy interes dziecka.
- Każde dziecko ma prawo do utrzymania stałego, osobistego związku i bezpośredniego kontaktu z obojgiem rodziców, chyba że jest to sprzeczne z jego interesami¹⁵.

W świetle polskich przepisów zapis związany z prawami dziecka jest przede wszystkim w ustawie zasadniczej, czyli w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Artykuł 72 Konstytucji statuuje obowiązek państwa do zapewnienia ochrony praw dziecka, prawo do opieki i pomocy władz publicznych dziecka pozbawionego opieki rodzicielskiej, obowiązek państwa do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją, a nadto obowiązek władz publicznych oraz osób

¹⁴Art.17 Zrewidowanej europejskiej karty społecznej.

¹⁵<https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2007-303-1,67728098.html>,dostęp: 29.03.2020 r.

odpowiedzialnych za dziecko do wysłuchania i w miarę możliwości do uwzględnienia zdania dziecka w toku ustalania praw dziecka. Przepis powołuje urząd Rzecznika Praw Dziecka¹⁶.

4. „Dobro dziecka” według nauczycieli

We wrześniu 2019 roku weszła w życie nowelizacja Karty Nauczyciela. Rozdział 10 Karty przypomina o odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczyciela za popełnienie czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. Dyrektor szkoły, a w przypadku popełnienia takiego czynu przez dyrektora szkoły — organ prowadzący placówkę, zawiadamia rzecznika dyscyplinarnego nie później niż w ciągu trzech dni roboczych od dnia otrzymania wiadomości o takim czynie¹⁷. Nie wiadomo jednak, co jest przedmiotem tej kary, gdyż nie określono, jak — w świetle zapisów prawnych zawartych w Karcie — należy rozumieć „dobro dziecka”. Ta nieścisłość otwiera przestrzeń dowolności nie tylko w jego definiowaniu, lecz również w interpretowaniu tego, które czyny naruszają interesy uczniów. Pojawia się zatem pytanie podstawowe o to, jak nauczyciele pracujący w szkołach z dziećmi rozumieją „dobro dziecka” i jak o to „dobro” troszczy się szkoła po nowelizacji Karty Nauczyciela?

4.1. Założenia metodologiczne

Chcąc udzielić odpowiedzi na powyższe pytanie przeprowadziłam z nauczycielami wywiady częściowo ustrukturyzowane¹⁸, składające się z dwóch części. Celem pierwszej z nich było poznanie znaczeń nadawanych przez nich „dobru dziecka”, dlatego zwracałam się do nich z pytaniami:

- Jak rozumiesz „dobro dziecka”?
- Czym jest „dobro dziecka” w szkole dla Ciebie jako dla nauczyciela?

¹⁶ *Tekst Konstytucji* dostępny na stronie: <https://cdn.shoplo.com/0925/files/konstytucja-rp.pdf?48>, dostęp: 23.03.2020.

¹⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 117.

¹⁸ D. Jemielniak, *Badania Jakościowe. Metody i narzędzia*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 117.

W drugiej części wywiadu chciałam zbadać, jak zmieniło się ich rozumienie „dobra dziecka” po nowelizacji Karty Nauczyciela, w założeniu dokonanej w celu uwrażliwienia na nie nauczycieli. Stąd pytanie:

- Czy coś się zmieniło w Twoich działaniach na rzecz „dobra dziecka” po wprowadzeniu zmian w Karcie Nauczyciela we wrześniu 2019 roku?

W badaniu wzięło udział 16 nauczycieli, w tym 9 nauczycieli mianowanych oraz 7 nauczycieli dyplomowanych. Wszyscy nauczyciele pracują w szkole podstawowej: trzech pracuje w oddziałach wczesnoszkolnych (klasy 1-3), jedenastu w klasach 4-8, a dwie osoby są nauczycielami wspomagającymi, w tym jedna osoba jest także pedagogiem szkolnym.

Zamiar poznania znaczeń nadawanych „dobru dziecka” przez poszczególnych nauczycieli wiązał się z wyborem badań jakościowych. W typologii Krzysztofa Konarzewskiego można je zaliczyć do badań praktycznych, gdyż mają dostarczyć impulsów do rozwoju kształcenia, ale zarazem „są one badaniami naukowymi w tym sensie, że opierają się na wiedzy teoretycznej (...) nie są jednak projektowane z myślą o włączeniu się w dyskurs teoretyczny”¹⁹. Jak uprawiać badania oświatowe. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s.13). Są to badania rozpoznawcze, które mają dookreślić trudność i jej społeczne tło, rodzaj, zasięg, głębokość praktycznej trudności. Alicja Jurgiel-Aleksander natomiast rozpoznawanie rozumienia przez nauczycieli świata, w którym żyją sytuuje w obszarze interpretatywnej szkoły uprawiania badań społecznych²⁰. Jednocześnie postrzega je jako badania rekonstruujące rozmaite sposoby rozumienia (doświadczenia) świata przez nauczycieli²¹.

Wyniki badania poddałam analizie inspirowanej fenomenografią, którą uważam przede wszystkim za wyznacznik określonego sposobu myślenia w analizowaniu eksplorowanej rzeczywistości. W tym względzie podzielam stanowisko Ference’a Martona, który stwierdza, że fenomenografia nie jest wyłącznie procedurą badawczą, chociaż związana jest z elementami metodologicznymi, nie jest także wyłącznie

¹⁹K. Konarzewski *Jak uprawiać badania oświatowe*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s.13.

²⁰A. Jurgiel-Aleksander, *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013, s. 93.

²¹A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013, s.69.

teorią doświadczenia, chociaż wywodzone są z niej pewne teoretyczne zagadnienia dotyczące doświadczeń²². W przypadku niniejszych badań założenia fenomenografii okazały się pomocne w zidentyfikowaniu i nazwaniu (skategoryzowaniu) kwestii związanych z problematyczną dla nauczycieli ingerencją prawa oświatowego w rozumienie praw dziecka i zobligowanie ich do podporządkowaniu się literze prawa.

4.2. Próba zdefiniowania pojęcia

Analiza wypowiedzi nauczycieli na temat rozumienia przez nich czym jest „dobro dziecka”, umożliwiła wyłonienie trzech kategorii:

- dobro dziecka jako poczucie bezpieczeństwa (A);
- dobro dziecka jako akceptacja i zrozumienie każdego ucznia (B);
- dobro dziecka jako prawo uczniów (nie) honorowane przez nauczycieli (C).

4.2.1. „Dobro dziecka” jako poczucie bezpieczeństwa (A)

Bezpieczeństwo ucznia w szkole było i jest jednym z fundamentalnych zadań każdej placówki oświatowej. W roku szkolnym 2013/2014 Minister Edukacji Narodowej ustalił podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, wśród których znajduje się zapis związany z działaniem szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów. Obowiązki nauczycieli związane z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę zawarte są w Karcie Nauczyciela, a także powinny być szczegółowo określone w statucie placówki (na mocy zapisów rozporządzenia MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół). Według zapisów artykułu 6 Karty Nauczyciela, nauczyciel zobowiązany jest:

rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowaw-

²²F. Marton (1994). Phenomenography. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 4424–4429). UK: Pergamon.

czą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę²³.

Nauczyciele biorący udział w wywiadach bardzo często definiowali „dobro dziecka” jako zapewnienie każdemu uczniowi bezpieczeństwa:

- „Dobro dziecka w szkole to zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa zarówno podczas lekcji, jak i przerw”
- „Dobro dziecka to znaczy, że dbam o to, by dziecko czuło się bezpiecznie i dobrze na lekcji”

Bezpieczeństwo ucznia w szkole to nie tylko dbanie, aby nie doznało urazu fizycznego podczas pobytu w placówce, zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem MEN z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, w dużej mierze należy do dyrektora szkoły. Jest on obowiązany zadbać o przeprowadzanie okresowych kontroli obiektów należących do szkoły, umieszczanie w widocznym miejscu planu ewakuacji szkoły, zapewnienie przeprowadzenia w szkole prac remontowych pod nieobecność uczniów czy zapewnienie właściwego oświetlenia, nawierzchni dróg, przejść, stanu boiska. Nauczyciele, mówiąc o bezpieczeństwie swoich uczniów, zwracali uwagę zarówno na sytuację podczas lekcji oraz podczas przerw, kiedy odbywają dyżury, a także na zapewnienie bezpieczeństwa psychicznego uczniów.

- „Dobro dziecka to także poczucie psychicznego bezpieczeństwa, że jest kimś wyjątkowym mimo swoich niepowodzeń z przedmiotów czy trudności wychowawczych”

Nauczyciele zwracają uwagę na problem przemocy, agresywnych zachowań uczniów na terenie placówki. Uczniowie są ośmieszani, nękanii, a także bici przez rówieśników. Przemoc występuje zarówno na szkolnych korytarzach, jak i, coraz częściej, w internecie.

²³Karta Nauczyciela, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>, dostęp: 20.03.2020.

- Uczniowie zakładają sobie grupy dyskusyjne w internecie. Podczas tych rozmów bardzo często wyśmiewają się z innych. Zazwyczaj wybierają sobie jedną, dwie osoby, które wręcz nękają. Jak takie dziecko ma się potem dobrze, bezpiecznie czuć w szkole jak jest obiektem drwin? Patrząc na klasę, na grupę dzieci staram się zauważyć, które z nich może być wykluczone przez innych, bo to jest bardzo niebezpieczna sytuacja.

Aby uczniowie czuli się bezpiecznie w szkole, należy dążyć do zmniejszenia przemocy i agresywnych zachowań wśród dzieci i młodzieży. W tym celu coraz częściej organizowane są warsztaty, szkolenia, rozmowy z psychologami i pedagogami.

Na podstawie wypowiedzi badanych, można wyróżnić następujące aspekty związane zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom przez nauczycieli:

- Zapewnienie bezpieczeństwa podczas lekcji,
- Zapewnienie bezpieczeństwa podczas przerw międzylekcyjnych,
- Profilaktyka zachowań niebezpiecznych,
- Bezpieczeństwo dzieci w internecie,
- Relacje społeczne, w tym zapobieganie agresji między uczniami oraz pomoc w rozwiązywaniu konfliktów.

Za zaniechanie swoich podstawowych obowiązków, do których należy zapewnienie bezpieczeństwa dzieci w czasie zajęć oraz podczas przerw międzylekcyjnych, nauczyciel odpowiada służbowo przed dyrektorem szkoły i organem prowadzącym. Nauczyciele podlegają bowiem odpowiedzialności dyscyplinarnej na podstawie Karty Nauczyciela. Komisje Dyscyplinarne w zależności od stopnia odpowiedzialności nauczyciela mogą wymierzyć jedną z kar dyscyplinarnych, wśród których znajduje się nagana, zwolnienie z pracy, zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie lat trzech, czy wydalenie z zawodu nauczycielskiego.

4.2.2. „Dobro dziecka” jako akceptacja i zrozumienie każdego ucznia (B)

W wypowiedziach biorących udział w badaniu można zauważyć próbę indywidualnego traktowania każdego ucznia. Nauczyciele zwracali uwagę, nie tylko na przekazywanie wiedzy dzieciom, rozwijanie talentów, ale także na poczucie zrozumienia, poszanowania każdego ucznia.

- „Dobro dziecka w szkole – to traktowanie go jako osobnej jednostki, zadbanie na przykład o załatwienie darmowych obiadów z opieki społecznej lub pomocy pedagoga w razie traumatycznych przeżyć, a także w razie potrzeby rozmowy”
- „Dobro dziecka to sprawianie, aby dziecko wiedziało, że jest rozumiane przeze mnie i że ono mnie rozumie.”

W polskich szkołach coraz częściej mówimy o podmiotowym traktowaniu uczniów. Już Janusz Korczak zwracał uwagę na równorzędne traktowanie wychowanków, pozwalał im decydować w wielu podejmowanych czynnościach i dopuszczał je do głosu, jednocześnie uwzględniając ich potrzeby. We współczesnej szkole właśnie nauczyciele starają się zwrócić uwagę na ucznia, jego potrzeby, przeżycia i problemy, ponieważ nauczanie to dialog pomiędzy wychowawcą a wychowankami. Zauważenie ucznia to dbanie o jego dobro.

4.2.3. „Dobro dziecka” jako prawo uczniów (nie) honorowane przez nauczycieli (C)

Szkoła jest instytucją kształcącą i wychowującą, ale to także wspólnota nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców. Dla dobrego funkcjonowania szkoły konieczna jest zatem ich współpraca oraz przestrzeganie regulacji prawnych, w tym zapisów dotyczących dobra dziecka. Nauczyciele uważają jednak, że o „dobro dziecka” dba się nie tylko poprzez wspieranie uczniów, ale też poprzez stawianie im wymagań i wyznaczanie granic. Wdrażanie ich do postępowania zgodnego z obowiązującymi zasadami i egzekwowanie od nich zachowania zgodnego z obowiązującymi regułami, w przyszłości pozwoli im na odpowiednie funkcjonowanie w społeczeństwie:

- „Dobro dziecka rozumiem również jako stawianie mu jasnych zasad, norm, które wyznaczają mu właściwe granice postępowania. Tak jak rodzic – to właśnie dlatego, że kocha swoje dziecko, zabrania czegoś dla jego dobra.”

Poprzez stawianie wymagań oraz wyznaczanie granic przez nauczycieli często dochodzi do sprzeczności spowodowanej niewiedzą czym są prawa, a czym obowiązki. Zdominowanie głosu dziecka, którego nie pyta się, co jest dla niego ważne, jest przykładem przemocy symbolicznej.

Oprócz powyższego pojawia się rozumienie dobra dziecka jako przysługującego mu prawa, a powinnością nauczycieli jest je honorować poprzez zapewnianie uczniom odpowiednich warunków do uczenia się oraz wspieranie ich w procesie zdobywania wiedzy.

- Dobro dziecka to zapewnienie dziecku warunków do nauki w szkole, przestrzeganie jego praw uczniowskich, a jednocześnie wymaganie obowiązków zapisanych w statucie, reagowanie na potrzeby psychologiczne, udzielanie pomocy w razie problemu.

4.3. Sytuacja w szkole po nowelizacji Karty Nauczyciela we wrześniu 2019 roku

Prawo znacząco oddziałuje na funkcjonowanie osób wśród innych ludzi: uwzględnia to, co dzieje się w danej społeczności, wpływa na to, jak ją rozumieją i normuje postępowanie ludzi. Przykładem ilustrującym rolę prawa oświatowego w codzienności edukacyjnej nauczycieli jest przypadek zmiany zachowania pracowników szkoły po nowelizacji Karty Nauczyciela z września 2019 roku.

4.3.1. Zmiany w decyzyjności nauczyciela

Jak wynika z badań, wprowadzenie nowelizacji Karty Nauczyciela wzbudziło u nauczycieli wiele wątpliwości i niepokoju o to, czy ich zachowanie: „jest zgodne z dobrem dziecka”:

Ostatnio zaczynam się gubić w pojęciu „dobre dziecka”, choćby patrząc na przykłady płynące z kraju: jeden nauczyciel został zganiony

za niewypuszczenie dziecka do WC a inny za wypuszczenie. Pojęcie „dobro dziecka” jest zbyt ogólnym, szerokim i niesprecyzowanym pojęciem, co daje możliwość dyscyplinarki z dowolnego powodu, zależnie od interpretacji osoby rozpatrującej daną sprawę. Nauczyciel z zasady nie działa na krzywdę dziecka i zapis ten dla mnie jest jedynie stworzeniem możliwości zwolnienia każdego nauczyciela, co do tej pory nie było możliwe tak łatwo i tak szybko.

Wypuszczenie dziecka do toalety podczas lekcji zaczęło budzić wiele wątpliwości po opisanu tej sytuacji w Głosie Nauczycielskim i stało się tematem rozmów w wielu szkołach podczas rad nauczycielskich. Na Śląsku nauczyciel został pociągnięty do odpowiedzialności, bo pozwolił uczniowi na wyjście do toalety w trakcie lekcji. Na Mazowszu nauczyciel w analogicznej sytuacji podjął decyzję przeciwną – nie pozwolił pójść do toalety – i za to też ma sprawę przed rzecznikiem dyscyplinarnym.

Po tych zdarzeniach wielu dyrektorów poprosiło nauczycieli m.in o to, aby nie pozwalali swoim uczniom opuszczać klasy podczas lekcji (np. wychodzić do toalety), o czym wielokrotnie wspominali uczestnicy wywiadów:

W mojej szkole nie było przypadku zgłoszenia do komisji, jednak od września dyrektor wymaga od nauczycieli nowych procedur czy zachowań, na przykład nie wypuszczamy dzieci do toalety podczas lekcji, nie rozmawiamy z rodzicami sam na sam – zawsze musimy kogoś zawołać, żeby mieć świadka.

Nauczyciele zaczęli ważyć każde słowo. Ich zachowanie często jest zdominowane przez strach przed rodzicami, którzy mogą złożyć skargę na nauczyciela. Zadawanie prac domowych, wstawianie słabszych ocen, zwrócenie uwagi uczniowi – te, do tej pory, codziennie zachowania i sytuacje, zaczęły być problematyczne:

- Właściwie czego by się nie zrobiło, można doszukać się działań naruszających „dobro dziecka”. Zależy od interpretacji i woli rodzica czy dyrektora. Za to samo działanie można pochwalić lub

zganić. Zastanawiam się, czy jeśli uczeń otrzyma ocenę niedostateczną, czy czasem nie działam na szkodę dla dziecka. Nikt nam nie wyjaśnia, jakie działania będą pozytywnie, a jakie negatywnie odbierane. Pytać, czy nie pytać, zadawać pracę domową czy nie, wypuszczać do toalety czy raczej nie?

- Fakt zawiadomienia rzecznika dyscyplinarnego o popełnieniu przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka w mojej szkole spowodowało, że ja jako pedagog w szkole, rozmowy staram się przeprowadzać w obecności wychowawcy, dyrektora czy nauczyciela przedmiotu, żeby zachować ostrożność i mieć ewentualnie świadków, aby uczeń czy jego rodzic nie zarzucił mi słów, które nie miały miejsca podczas rozmowy. Gdy idę na interwencję do klasy, w której jest uczeń, ma problemy, to w obecności wychowawcy w klasie wyciszam go, odwracam uwagę od jego agresji, tłumacząc po cichu i motywując, aby potem taki uczeń nie wrócił rozhisteryzowany do domu i żeby rodzice nie zarzucili, że nikt się jego dzieckiem nie zajął, gdy dziecko miało problem z uspokojeniem się.

4.3.2. Zmiany w relacjach rodzice - nauczyciele oraz dyrektor – nauczyciele

Po wprowadzeniu zmian w Karcie, dyrektorzy szkół zaczęli kierować do rzeczników dyscyplinarnych sprawy, które normalnie rozstrzygane były na poziomie zakładu pracy. Na zgłoszenie sprawy dyrektorzy mają tylko trzy dni od otrzymania informacji o danej sytuacji. Przed zmianami, za naruszenie dobra dziecka dyrektor sam mógł ukarać nauczyciela upomnieniem lub naganą, ale przede wszystkim miał czas na zapoznanie się ze sprawą, możliwość wyjaśnienia sytuacji i upewnienia się, czy opisywana historia rzeczywiście miała miejsce. Czasem dochodzi bowiem do nieporozumień czy działań pod wpływem emocji. Do rzecznika dyscyplinarnego do tej pory trafiały tylko sprawy poważniejsze.

Po wprowadzeniu nowych przepisów liczba postępowań dyscyplinarnych

w szkołach wzrosła w ubiegłym roku kalendarzowym o ponad 300 w stosunku do roku 2018. Należy jednak zwrócić uwagę, że nowe przepisy w roku 2019 funkcjonowały tylko przez cztery miesiące, bo od września do grudnia. W jednym z wywiadów wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego Krzysztof Baszczyński tłumaczył ten nagły wzrost postępowań dyscyplinarnych: „Postępowania wszczynano na przykład dlatego, że jakiemuś rodzicowi nie podobała się ocena dziecka albo ktoś uznał, że nauczyciel zbyt często podnosi głos”²⁴. Takie właśnie sprawy bardzo źle wpłynęły na nastroje nauczycieli, a także na relacje między rodzicami a nauczycielami oraz między nauczycielami a dyrektorem, który zobowiązany jest zgłosić każde zawiadomienie do rzecznika. W swoich wypowiedziach nauczyciele często zwracali uwagę na coraz gorszą atmosferę w pracy i na coraz trudniejsze kontakty z rodzicami. Zarówno strajk nauczycieli w kwietniu 2019 roku, jak i zmiany w Karcie Nauczyciela bardzo negatywnie wpłynęły na tę sytuację, której doświadczanie przez nauczycieli jest trudne. Uczestniczący w badaniu mówią:

- Zapis ten, moim zdaniem, spowodował większą roszczeniowość rodziców i ataki na nauczycieli z różnych powodów. Tak naprawdę zapis nie służy ani nauczycielom, ani dzieciom. Powoduje powstanie bariery psychologicznej przy decydowaniu o najprostszych działaniach. Wszystko to nie służy lepszemu kształceniu, a wręcz utrudnia prawidłowe funkcjonowanie szkoły i nauczycieli, bo przecież zawsze można się narazić rodzicom, dzieciom, komuś nie spodobać a wtedy łatwiej zwolnić.
- Rodzice są bardzo roszczeniowi i często działają przeciwko nam. Będziemy się wszystkiego bali i zaczniemy robić to, co nam karzą rodzice, bo nikt nie stanie w naszej obronie. Płakać mi się chce.
- Po raz pierwszy, od kiedy pracuję w szkole, we wrześniu odeszło kilku młodych nauczycieli do innych zawodów, a na ich miejsce nie było chętnych. Przyjęto emerytów. Jak tak dalej pójdzie, to

²⁴<https://tvn24.pl/polska/ponad-1000-postepowan-dyscyplinarnych-wobec-nauczycieli-minister-rozwaza-zlagodzenie-przepisow-3555050>, dostęp: 01.04.2020r.

za kilka lat nie będzie miał kto uczyć, bo ani płaca godna, ani warunki pracy dobre. Dokładają obowiązków i odpowiedzialność – wszystko w ramach statutowych zadań szkoły czy też statutowego czasu pracy 40 godzin w tygodniu. Starzy nauczyciele wytrzymają do emerytury, bo nie mają wyjścia, ale młodym sama odradzam, bo to praca bez końca a niezadowolonych osób cała masa. Lepiej iść do korporacji – narobić się, ale też zarobić. W szkole można co najwyżej zarobić dyscyplinarkę, bo komuś się nie spodobamy, więc napisze maila do kuratorium – i już nauczyciel ma poważny problem.

- Jak dla mnie zapis w Karcie Nauczyciela o „dobru dziecka” to furtka dla dyrektorów, żeby mieć możliwość zwalniania nauczycieli.
- Od strajku nauczycieli bardzo nas sponiewierali. Tym zapisem chcieli nam zamknąć buzie – już nigdy nie będzie strajku, bo strajkując, naraża „dobro dziecka” i można go zwolnić.

Nauczyciele powtarzają, że się boją, że paraliżuje ich strach i niepewność. Ponadto czują się niedocenieni. Bardzo często ludzie nie ufają nauczycielom, podważają ich kompetencje, co też wpływa na to, że nauczyciele coraz częściej działają tak, aby nikt nie złożył na nich skargi. Tylko czy to jest zawsze zgodne z dobrem dziecka? Jeden z nauczycieli podczas wywiadu powiedział: „Marzy mi się, aby rodzice pozwolili nam zająć się pracą, obdarzyli zaufaniem nasze kompetencje i współdziałali dla dobra własnych dzieci, a nie zwalczali nas.”

Podsumowanie

W zapisach prawnych priorytet dobra dziecka jest podkreślany dodatkowymi terminami, takimi jak: najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka, najlepiej pojęte interesy dziecka, czy nadrzędny interes dziecka. Podkreśla się w ten sposób specyficzny charakter dziecięcych praw, których realizacja zależy w dużej mierze od dorosłych. Jednakże, aby działać zgodnie z dobrem dziecka dorośli, którzy otaczają

to dziecko, nie powinni być skonfliktowani, nie powinni działać pod wpływem negatywnych emocji w stosunku do innych. Z badań wyłania się jeszcze inny obszar konfliktu – między nauczycielami a regulacjami Karty Nauczyciela, które dotyczą – paradoksalnie – dobra dziecka. Sprzeczność pogłębia fakt, że Karta jest dokumentem, który – jak można przeczytać w Preambule – pragnie dać „wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami”²⁵.

Kształt Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku w dużej mierze inspirowany jest ideałami Janusza Korczaka. W Konwencji jest obecny duch praw dziecka przez niego postulowanych. Widoczny jest on w zapisach dotyczących praw osobistych, obywatelskich, socjalnych, kulturalnych i ekonomicznych²⁶. Dlatego też na koniec chciałabym przywołać słowa Janusza Korczaka na temat dobra dziecka: „Im mizerniejszy poziom duchowy, bezbarwniejsze moralne oblicze, większa troska o własny spokój i wygodę, tym więcej zakazów i nakazów, dyktowanych pozorną troską o dobro dziecka”²⁷.

²⁵Karta Nauczyciela. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>, dostęp: 01.04.2020.

²⁶M. Turczyk, J. Kuształ, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej. Problemy Współczesnej Edukacji*, nr 3/46, 2019 .

²⁷<https://culture.pl/pl/artykul/korczak-pedagog>, dostęp: 01.04.2020.

Bibliografia

Alderson P. *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2000.

Andrzejewski M., *O Konwencji o prawach dziecka i jej wpływie na prawo polskie*, [w:] M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Andrzejewski M., *Prawa dziecka – rozważanie w sensie idei i jej deprywacji*, [w:] M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Arczewska M., *Dobro dziecka w perspektywie socjologicznej i prawnej*, [w:] E. Giermanowska, M. Raclaw, M. Rymśa (red.), *Kwestia społeczna u progu XXI wieku. Księga jubileuszowa dla Profesorów Józefiny Hrynkiewicz*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

Aries, P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. Martyna Ochab, Gdańsk 1995.

Auleytner, J., *Polityka społeczna, czyli ujarzmienie chaosu socjalnego*, Wydawnictwo Wyższej szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2002.

Balcerek M., *Prawa dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Białocerkiewicz J. *Prawo międzynarodowe publiczne. Zarys wykładu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005.

Błeszczyński J., Rodkiewicz-Ryżek A. *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Pedagogia Christiana”, 2(30), 2012.

Burek W., *Polska jako państwo- strona Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku*, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.

Fluderska G., Sajkowska M., *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport badań*, OBOP/Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2001.

Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1: Dziecko w Polsce w XX wieku.

Gawkowska A., Children, *Common Good, and Society*, "Ecumeny and Law", t.3, 2015.

Goldstein J., Freud A., Solnit A.J., *Before the Best Interests of the Child*, The Free Press, Nowy Jork 1979.

Goldstein J., Freud A., Solnit A.J., *Beyond the Best Interests of the Child*, The Free Press, Nowy Jork -Singapur 1973.

Goldstein J., Goldstein S., Freud A., Solnik A.J., *The Best Interests of the Child. The Least Detrimental Alternative*, The Free Press, Singapore 2000.

Izdebska A., Lewandowska K., *Czynniki ryzyka krzywdzenia dzieci*, „Dziecko krzywdzone””, nr 2/39, 2012.

Izdebska J., *Współczesne dziecko i obraz jego dzieciństwa – nowe szanse wychowawcze i zagrożenia*, [w:] L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Dobro dziecka w rodzinie*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2005.

Jaros P.J. (zbiór i opracowanie), *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.

Jaros P.J., Michalak M. (zbiór i opracowanie), *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.

Jarosz E., *Ochrona dziecka przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.

Jemielniak D., *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

Jurriel Aleksander A., *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013

Jurriel Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013

Kamińska K., *Dobro dziecka w dyskursie państwo-rodzina, inaczej o przemocy domowej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Karska E. (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.

Kaźmierczak T., *Aktywne obywatelstwo: relacja państwo – obywatel zdefiniowana*, [w:] A. Karwacki, T. Kaźmierczak, M. Rymsza, *Reintegracja. Aktywna polityka społeczna w praktyce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2014.

Koczyk M., *Definicja i formy przemocy*, artykuł dostępny pod adresem: <http://www.niebieskalinia.info/index.php/ofiary-przemocy/dziecko/rozpoznanie/41-definicja-i-formy-przemocy>

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000

Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.

Lech A., *Spoleczne konstruowanie rzeczywistości obiektywnej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie”, z. 65, 2013.

Lewandowska K., Rożen M., *Przemoc wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 3, 2011.

Łopatka A., *Kto jest dzieckiem?* [w:] A. Łopatka (red.), *Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1991.

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Myszona-Kostrzewa, K., *Prawo międzynarodowe a prawa dzieci i ich rodziców*, [w:] E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s.15.

Obreńska M., *Semantyka dzieciństwa: od nieobecności do odrębności*, „Studia Kulturoznawcze”, t. 1, 2011.

Rudnicki Z., *Deklaracja Geneńska praw dziecka z 1924 roku*, [w:] E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.

Smyczyński T., *Pojęcie dziecka i jego podmiotowość*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo Ars boni et aequi, Poznań 1999.

Szymańczyk M., *Pojęcie krzywdzenia dzieci*. „Niebieska Linia”, 1, 1999, <https://www.niebieskaLinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4409-pojecie-krzywdzenia-dzieci>, data dostępu: 22.03.2020.

Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002.

Wojtyniak J., *Historia wychowania*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t.65, Kraków 2012, s.11.

mgr Hanna Achremowicz

Od partycypacji publicznej dzieci do społeczeństwa obywatelskiego — analiza krytyczna wybranych działań z Wrocławia i Bredy

*Chcemy, aby konsultowano z nami kwestie, które
bezpośrednio wpływają na nasze życie, zarówno jako
obywateli poszczególnych krajów, jak i Europejczyków.*

*Ponieważ stanowimy istotną część europejskiej
populacji, piszemy naszą własną historię poprzez
marsze, zabieranie głosu i reprezentację¹*

Deklaracja Dzieci przyjęta w Bukareszcie [tł. wł.]

1. Wstęp

Demokracja nie jest nam dana raz na zawsze. Wbrew tezie o końcu historii², kryzysy demokracji pokazują, że pozostaje ona wciąż w fazie kształtowania się i rozwoju, nie będąc nadal swoją idealną wersją. Jest ona systemem pozostającym w ciągłym ruchu i procesie poszukiwania tożsamości. Jednym z warunków jej trwania jest istnienie społeczeństwa obywatelskiego – zbioru osób biorących udział w życiu wspólnotowym, publicznym i współkształtujących je niezależnie

¹*Bucharest EU Children's Declaration*, przyjęta na Międzynarodowej Konferencji "Children's Participation in Decision-Making and Policy-Making at European Union level" 6-7 Maja 2019 w Bukareszcie <https://www.unicef.org/romania/bucharest-eu-childrens-declaration>, [dostęp online: 05.05.2020].

²F. Fukuyama, *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.

od władzy państwowej. To z kolei wymaga adekwatnego przygotowania i edukacji – kompetencje obywatelskie nie rodzą się przecież w momencie uzyskania pełnoletności. Rolą pedagogów, wychowawców i edukatorów jest kształtowanie ich od najmłodszych lat. Jak pisał B. Śliwerski:

Demokracja nie może być systemem społecznym odkładanym w czasie, tzn. polegającym na tym, że wszystkie podmioty szkolnej edukacji najpierw powinny być zniewolone (podporządkowane), aby zyskać niezbędne kompetencje, a dopiero później, kiedy to już nastąpi, mogłyby współdecydować o swoich sprawach. Otóż kompetencje są wytworem partycypacji³.

Podobne ujęcie kompetencji obywatelskich odnaleźć możemy u R. Lister⁴ czy J. Walla⁵. Wskazują oni na to, że jako jednostki od najmłodszych lat potrzebujemy ćwiczyć umiejętność i zdolność do partycypacji, a metrykalny wiek nie sprawi, że nagle staniemy się do niej zdolni.

Konieczność przygotowywania wychowanków do współtworzenia społeczeństwa demokratycznego dostrzegano w pedagogice od stuleci. Już J. J. Rousseau uważał, że dzieci trzeba wychowywać do podejmowania decyzji, ponieważ to kształtuje zdolność do demokratycznego uczestnictwa⁶. W Polsce działania samorządowe i demokratyczne rozwijali również: H. Muszyński, A. Lewin, A. Kamiński, M. Łobocki czy J. Radziejewicz, a wcześniej Komisja Edukacji Narodowej, S. Staszic, H. Kołłątaj czy B. Trentowski⁷. Również Janusz Korczak podkreślał rolę samorządności, a dziś powiedzielibyśmy szerzej – partycypacji w przygotowaniu do życia w demokratycznym społeczeństwie (“Od samorządu dzieci do parlamentów świata”⁸ -

³B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s.18-19.

⁴R. Lister, *Why citizenship: Where, when, and how children?*, “Theoretical Inquiries in Law”, Vol. 8, No. 2, 2007.

⁵J. Wall, *Can democracy represent children? Towards a politics of difference*, “Childhood”, Vol. 19, No. 1, 2012.

⁶J. Levy, *Democracy begins with children's rights*, „Pedagogika Społeczna”, 2(60), 2016, s.63.

⁷B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s.123-157.

⁸J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] idem, *Pisma wybrane*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984, s. 211.

pisał).

Pedagogika powinna nie tylko uczyć partycypacji, ale szerzej - odpowiadać na polityczne i społeczne wyzwania współczesnego świata. Zdaniem H. Giroux, żyjąc w świecie, w którym dominacja ideologii neoliberalnej zawłaszcza kolejne elementy przestrzeni publicznej, promując w ich miejsce logikę indywidualnego interesu i zysku, powinniśmy szczególnie mocno podkreślać polityczny aspekt pedagogiki. Edukacja jest sprawą publiczną, nie domeną indywidualnego wyboru lub indywidualnej ścieżki rozwoju. Demokracja wymaga ciągłego redefiniowania jej tożsamości, a rola pedagogiki jest w tym bardzo ważna, ponieważ nadaje jednostkom kompetencje do mówienia, myślenia i działania w ramach demokratycznego uczestnictwa⁹. Ewa Jarosz stwierdza, że partycypacja dzieci nie tylko przygotowuje je do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, ale w ogóle jest miarą demokracji lokalnej. Wyraża bowiem w najpełniejszy sposób uczestnictwo wszystkich członków danej społeczności¹⁰.

Związek pomiędzy demokracją, społeczeństwem obywatelskim, a partycypacją dzieci jest więc poważny i wart rozpatrzenia z wielu perspektyw. Przedmiotem niniejszego tekstu jest przyjrzenie się konkretnym działaniom pedagogicznym, których celem jest partycypacja dzieci. Kontekst dla ich analizy stanowi postrzeganie partycypacji dzieci w kontekście budowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego. Krytyczne narzędzia służące analizie zjawiska partycypacji dzieci pozwalają określić, na ile dane działanie rzeczywiście oddaje ducha i najważniejszy sens partycypacji. Jeżeli bowiem działania te są pozorne - mogą przynieść więcej szkody, aniżeli pożytku. Już J. Korczak pisał: "nie urządzajmy wyborów, nie inscenizujmy zabawy w samorząd, nie wprowadzajmy w błąd ani siebie, ani dzieci. Bo zabawa byłaby niesmaczna i szkodliwa"¹¹. Przedmiotem zainteresowania są projekty, które autorka poznała osobiście w ramach wymiany partnerskiej Bredy i Wrocławia. W 2019 roku miały miejsce dwie wizyty studyjne, których celem była m.in. wymiana doświadczeń związanych z partycypacją dzieci. Wokół owej wymiany pojawiły

⁹H. Giroux, *Critical Pedagogy and the Postmodern/ Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly”, Winter 2004, s. 31-47.

¹⁰E. Jarosz, *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna”, 2(60), 2016, s. 83.

¹¹J. Korczak, op.cit., s.379.

się pewne refleksje przedstawione w niniejszym artykule.

2. Edukacja a społeczeństwo obywatelskie

Wspomniany we wstępie związek pomiędzy edukacją a demokracją domaga się szerszego wyjaśnienia. Są to zjawiska pozostające ze sobą w dualnej relacji. Z jednej strony system demokratyczny wyznacza formalne ramy i warunki edukacji. Druga strona natomiast przygotowuje zaplecze dla działania i trwania demokracji. Już Alexis de Tocqueville w XIX wieku pisał, że pierwszym obowiązkiem rządzących jest „wychowanie demokracji”, m.in. przez kształcenie społeczeństwa do znajomości spraw publicznych i zaangażowanie w nie. Zauważał ponadto jak ogromną rolę w rozwoju demokracji pełnią stowarzyszenia i organizacje społeczne¹².

Klasyczna definicja demokracji autorstwa J. Schumpetera (1942) zakładała, że jest ona systemem rządów przedstawicielskich, sprawowanych przez obieralnych liderów i urzędników¹³. Ujęcie to jest jednak mocno ograniczone i nie oddaje złożonego charakteru owego ustroju. Zdaniem R. A. Dahla demokracja stanowi pewien nieosiągnięty ideał – jest wizją systemu, w którym wszyscy są równi, posiadają kolektywną suwerenność i wszystkie zasoby do rządzenia¹⁴. Rozwijający tę teorię Ch. Tilly wskazuje, że wyznacznikiem demokratyczności ustroju państwa jest stopień, w jakim „zależności polityczne między państwem i jego obywatelami są odbiciem szerokiej, równej, chronionej i wzajemnie obowiązującej konsultacji”¹⁵. Uczestnictwo, które daje każdemu możliwość wyartykułowania swojego stanowiska, jest wręcz warunkiem *sine qua non* każdej demokracji. Rozumiane jest ono szerzej niż tylko uczestnictwo w procesie wyborczym. Elementem polityki publicznej jest tu konsultacja obejmująca „wszelkie publiczne środki, za pośrednictwem których obywatele wyrażają swoje zbiorowe preferencje co do kadry i polityki państwa”¹⁶.

¹²R. Włodarczyk, *Demokracja, utopia, wychowanie, [w:] Utopia a edukacja, tom 3*, Rejman K., Włodarczyk R.(red.), Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 14.

¹³A. Antoszewski, R. Herbut, *Systemy polityczne współczesnego świata*, Arche, Gdańsk 2001, s.15-17.

¹⁴A. Antoszewski, R. Herbut, op.cit, s 19-20.

¹⁵Ch. Tilly, *Demokracja*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 26.

¹⁶Ch. Tilly, op.cit., s. 25.

Demokracja z jednej strony stanowi pewien ideał etyczny, inkarnację wartości, takich jak równość, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość, cnota, prywatność, egalitaryzm, rządy ludu, z drugiej zaś jest praktyczną formą sprawowania władzy - ze swoimi zaletami i wadami¹⁷.

Jednym z konstytutywnych elementów demokracji jest społeczeństwo obywatelskie. Wspomniany już Alexis de Tocqueville zauważył, że jego istnienie jest jednym z filarów trwania tego ustroju¹⁸. Różne ujęcia społeczeństwa obywatelskiego łączy koncepcja jego względnej autonomii wobec władzy państwowej. Ma ono swoją podmiotowość oraz zdolność do samoorganizacji – jest niezależne od władzy państwowej¹⁹. Dzięki roli autonomicznej wobec państwa, społeczeństwo obywatelskie równoważy system władzy państwowej, zapobiega jej nadużyciom, jednoczy obywateli wobec realizacji ich potrzeb i jest w stanie wpływać na decyzje polityczne. Tak rozumiane społeczeństwo obywatelskie może występować w państwach demokracji liberalnej, choć jego przejawy możliwe są również w państwach autorytarnych. Członkowie społeczeństwa obywatelskiego są upodmiotowieni w trzech strefach: społecznej, politycznej i gospodarczej²⁰. Dla budowania społeczeństwa obywatelskiego niezwykle ważna jest edukacja obywatelska. Może ona przebiegać w sposób niesformalizowany, np. poprzez wspólne działanie w celu rozwiązania problemów społeczności, przynależność do lokalnych organizacji, uczestnictwo w spotkaniach dotyczących ważnych dla wspólnoty kwestii czy też poprzez aktywność konsumencką²¹. Edukację obywatelską można również ubierać w ramy instytucjonalne. Występuje ona jako element nauczania w szkołach, gdzie ma na celu przygotowywać młodzież do bycia aktywnymi obywatelami, poprzez upowszechnianie wiedzy, wyrobienie umiejętności oraz kształtowanie postaw potrzebnych do rozwo-

¹⁷L. Koczanowicz, *Etyka demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, Liszka K., Włodarczyk R. (red.), Chiasm, Wrocław 2009, s. 11.

¹⁸P. Sztomka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 535.

¹⁹A. Siciński, *O idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Wiedza i Życie” 6 (28)/1996, s.39.

²⁰I. Pietraszko – Furmanek, *Spółeczeństwo obywatelskie – zarys problematyki*, „Zarządzanie Publiczne”, 1/2005, s. 40.

²¹J. Butt-Pośnik, M. Butt-Pośnik, B. Widmaier, *Uczestnictwo obywatelskie i polityczne – czy mamy do czynienia z „efektem przenikania” (spill-over effect)*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, Sadura P., Kordasiewicz A.(red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s.200.

ju. Podstawa programowa w polskiej szkole zakłada, że przygotowuje ona do demokratycznego uczestnictwa: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”²². Wielu badaczy edukacji zwraca jednak uwagę na fakt, że owe założenia programowe nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości²³.

3. Partycypacja publiczna dzieci jako wyznacznik demokratyzacji

Jednym z filarów kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego jest korzystanie przez obywateli z przysługującego im prawa do partycypacji publicznej. Posiadają je nie tylko dorośli, ale również dzieci i młodzież. Ratyfikowana przez Polskę Konwencja o Prawach Dziecka stwierdza, co następuje:

Państwa - Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należyłą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałość dziecka”²⁴.

W rozumieniu Konwencji dzieckiem jest każda osoba poniżej 18 roku życia.

Prawo do partycypacji nie jest realizowane tylko w szkole i przestrzeni publicznej, ale również w rodzinie, służbie zdrowia, instytucjach pomocowych i opie-

²²Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

²³Spośród licznych badań podejmujących temat różnych przejawów przygotowanie do pełnienia obowiązków obywatelskich wymienić można: Badania nad radami szkół, m.in: M. Mencil, Rada szkoły, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; badania nad kompetencjami obywatelskimi uczniów m.in. A. Wilkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013; badania nad samorządami szkolnymi m.in. A. M. Geller, *Samorządność zaczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich*, marzec 2013, https://samorząd.ceo.org.pl/sites/samorząd.ceo.org.pl/files/samorzadnosc_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf, , [dostęp online: 05.05.2020]; badania nad możliwością wyrażania oporu w szkole: A. Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2015.

²⁴Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, [dostęp online: 05.05.2020].

kuńczych czy sądach. W każdej z tych przestrzeni aktywne uczestnictwo i wypowiedzanie swojego zdania wzmacnia w dziecku poczucie podmiotowości, stabilizuje jego samoocenę, buduje kompetencje do przeciwstawiania się presji środowiska, a w rezultacie sprzyja kształtowaniu osobowości zdolnej do sprostania wyzwaniom dorosłego życia²⁵.

Przestrzeń partycypacji publicznej i demokratycznego uczestnictwa realizować może się zarówno w przestrzeni edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Na gruncie polskiej pedagogiki przestrzeń szkoły była wielokrotnie badana pod tym kątem. W mniejszym stopniu eksploruje się sferę działań pozaformalnych, takich jak np. aktywizm społeczny, działalność w organizacjach pozarządowych, radach gmin, udział w konsultacjach społecznych czy budżecie obywatelskim, które to działania stanowią przejawy funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego.

Warto zaznaczyć, że nie każdy projekt czy działanie, które nazywa się partycypacyjnym faktycznie takim jest. Komitet Praw Dziecka w Komentarzu nr 12 do Konwencji o Prawach Dziecka *The right of the child to be heard* wymienił szczególne wymagania, które powinny być spełnione przy partycypacji dzieci:

- Działania powinny być transparentne, a dzieci dobrze, adekwatnie do wieku poinformowane na temat sposobu przebiegu procesu, celu działań i ich własnego wpływu na sytuację.
- Uczestnictwo dzieci powinno być dobrowolne. Mają one również możliwość wycofania się z uczestnictwa w procesie na dowolnym jego etapie.
- Działania powinny być pełne szacunku do punktu widzenia dzieci i zapewniać uczestnikom możliwość inicjowania pomysłów i działań. Szacunek powinien również uwzględniać zrozumienie dla specyfiki życia dziecka, jego środowiskowego, socjoekonomicznego i kulturowego otoczenia.
- Procesy, w których uczestniczą dzieci, powinny być relewantne do ich życia. Dodatkowo dzieci powinny mieć możliwość podejmowania kwestii, które uważają za istotne.

²⁵E. Jarosz, op.cit., s. 84.

- Metody stosowane podczas procesów powinny być dostosowane do możliwości poznawczych dzieci.
- Działania powinny być inkluzyjne - partycypacja powinna być dostępna dla dzieci ze wszystkich grup społecznych, również marginalizowanych. Nie powinna ona powielać wzorów wykluczenia ze świata dorosłych.
- Działania powinny być poprzedzone przygotowaniem dorosłych do pracy z dziećmi. Jednocześnie należy zapewniać młodym ludziom przygotowanie i trening do realizowania działań partycypacyjnych.
- Procesy powinny być bezpieczne i uwzględniać ryzyko, jakie może wiązać się dla niektórych dzieci z wyrażaniem swojego zdania. Dzieci powinny być całkowicie bezpieczne, świadome swoich praw oraz tego, gdzie szukać pomocy w sytuacji zagrożenia.
- Działania powinny uwzględniać odpowiedzialność wobec uczestników – dzieci powinny być informowane o tym, w jaki sposób ich wypowiedzi zostały zinterpretowane i wykorzystane. Powinny też mieć wpływ na ostateczne wnioski oraz uczestniczyć w ewaluacji działań²⁶.

Pomimo istnienia wielu dokumentów podejmujących ten temat, prawo do partycypacji wydaje się wciąż zagadnieniem kontrowersyjnym. Maja Brzozowska-Brywczyńska stwierdza, że w Polsce partycypacja dzieci nie znajduje odpowiedniego umocowania w dokumentach strategicznych (jakim jest na przykład Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012) oraz w działaniach władz. Z powodu braku ogólnopolskich strategii i systemowych rozwiązań samorzady i organizacje pozarządowe działają lokalnie na rzecz partycypacji dzieci, a działania takie trudno zebrać i poddać analizie²⁷.

Ratyfikowanie Konwencji o Prawach Dziecka stało się początkiem dla realizacji wielu projektów partycypacyjnych. Nie wszystkie jednak odpowiadały realnemu

²⁶Komitet Praw Dziecka, Komentarz nr 12, *The right of the child to be heard*, 2009, <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>, [dostęp online: 05.05.2020].

²⁷M. Brzozowska – Brywczyńska, *Partycypacja publiczna dzieci*, „Analizy i Opinie”, nr 4, marzec 2013, Instytut Spraw Publicznych, s.3.

zakresowi i celowi partycypacji, dlatego też poddano je krytycznej analizie. Narzędzia, których dostarcza pedagogika, nie powinny być linijką, od której co do centymetra odmierza się zakres partycypacji, ale mogą wskazywać pewną ścieżkę analizy. Rolą pedagogiki jest bez wątpienia wskazywanie projektów partycypacji fasadowej czy też wykorzystania dzieci jako dekoracji. Krytyczna analiza procesów partycypacyjnych może pomóc w uchwyceniu jej właściwego sensu i zakresu²⁸. W tym celu opracowano narzędzia, które określały, na ile działania partycypacyjne są realne i adekwatne do stawianych im wymagań. Najbardziej znaną jest drabina partycypacji R. Harta²⁹, która wyznacza osiem stopni możliwego zaangażowania młodych ludzi w działania publiczne – trzy pierwsze stanowią przykłady partycypacji pozornej. Są to:

1. Manipulacja, w której dorośli wykorzystują dzieci do swoich projektów, udając, że zostały one przez nie zainspirowane
2. Dekoracja, w której dzieci uczestniczą w projektach dorosłych, np. występując lub nosząc firmowe koszulki
3. Uczestnictwo na pokaz (tokenizm), w którym dzieci otrzymują możliwość wypowiedzenia się, jednak nie posiadają realnego wpływu na sprawę lub temat, który jest podejmowany, nie angażuje ich bezpośrednio lub nie dotyczy bądź też ich głos nie jest brany pod uwagę
4. Przydzielenie młodym ludziom zadań i informowanie o tym, jak i dlaczego są zaangażowani w dany projekt
5. Podejmowanie decyzji przez dorosłych, przy jednoczesnym konsultowaniu ich z dziećmi
6. Inicjatywa dorosłych, która zakłada jednak podejmowanie decyzji z młodzieżą
7. Inicjatywa i kierownictwo młodzieży

²⁸E. Jarosz, op.cit., s.78.

²⁹R. Hart, *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, United Nations Childrens Fund UNICEF, 1992.

8. Inicjatywa młodzieży, która zakłada, że decyzje podejmowane są w partnerstwie z dorosłymi³⁰.

Podobną logiką posługuje się P. Treseder, który stworzył pięć stopni partycypacji. Są to:

- a) procesy zaplanowane przez dorosłych, w których dzieci zostały poinformowane, w jaki sposób mogą się zaangażować
- b) procesy prowadzone i inicjowane przez dorosłych, gdzie kolejne ich etapy konsultowane są z dziećmi
- c) procesy zainicjowane przez dorosłych, w których dorośli podejmują decyzje wspólnie z dziećmi
- d) procesy zainicjowane przez dzieci, w których dzieci podejmują decyzje wspólnie z dorosłymi
- e) procesy zainicjowane i prowadzone przez dzieci³¹

Z kolei M. Taylor i B. Percy-Smith wyznaczają kluczowe dylematy obecne w praktyce partycypacji dzieci:

1. Wyzwanie związane z faktem, że partycypacja powinna być czymś głębszym niż konsultacje – dorośli często konsultują z dziećmi problemy, ale nie dopuszczają ich do decydowania w sprawach, które z nimi podejmują.
2. Orientacja na struktury decydowania ustalone przez dorosłych – partycypacja często polega na włączaniu dzieci do formalnych struktur, którymi posługują się dorośli. Nie uwzględnia więc ich naturalnych form organizacji i przekonań – niechęci do sformalizowanej władzy podejmującej decyzje za zamkniętymi drzwiami itp. Młodzież angażuje się w działania, w które wierzy, co należy uwzględnić w działaniach partycypacyjnych.

³⁰R. Hart, op. cit., s. 8.

³¹P. Treseder, *Empowering children and young people training manual: promoting involvement in decision-making*, Save the Children, London 1997.

3. Nieuwzględnianie partycypacji dzieci w codziennym życiu – młodzi ludzie powinni mieć możliwość partycypacji w szkole, rodzinie i najbliższym otoczeniu – są to przestrzenie, które ich dotyczą i angażują. Sens organizowania publicznych akcji partycypacyjnych jest ograniczony, jeśli poza nimi dzieci doświadczają tego, że ich głos nie ma znaczenia.
4. Problem wynikający z tego, że młodzi ludzie nie doświadczają rezultatów partycypacji i zmiany w kwestiach, które są z nimi konsultowane.
5. Brak dialogu, wspólnotowości i integracji – pomiędzy grupami dorosłych i dzieci często występuje dystans oraz nieufność. Tymczasem należałoby je zastąpić integracją i dialogiem, który nie zamyka młodych ludzi w „bezpiecznych” przestrzeniach, odizolowanych od dorosłych, ale przeciwnie – włącza młodych w struktury decyzyjne.³²

4. Pedagogiczne projekty partycypacyjne

Przedmiotem analizy są przykłady działań z Bredy i Wrocławia. Na potrzeby niniejszego testu wybrane zostały cztery projekty – dwa polskie i dwa holenderskie, odnoszące się do podobnych wartości i postulatów.

Pisząc o przykładach holenderskich warto zarysować kontekst nieznanymi być może polskiemu czytelnikowi. Holandia jest monarchią parlamentarną. Od roku 2015 działania skierowane do dzieci i młodzieży są zdecentralizowane i dostosowane do potrzeb lokalnych gmin, które są odpowiedzialne za ich przebieg³³. Kwestię partycypacji oraz obywatelstwa reguluje Ustawa o Pomocy Społecznej z 2015 roku (*Wet maatschappelijke ondersteuning*)³⁴. Na poziomie państwowym działa Krajowa Rada Młodzieży (*Nationale Jeugdraad NJR*), która jest ciałem doradczym, angażującym młodych ludzi w działania obywatelskie oraz pełni rolę organizacji parasola

³²M. Taylor, B. Perry-Smith, *Children's Participation: Learning from Community Development*, „International Journal of Children's Rights”, 16 (2008), s. 3-5.

³³EACEA National Policies Platform, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/1-youthpolicy-governance-netherlands>, [dostęp online: 05.05.2020].

³⁴Wettenbank, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0035362/2015-01-01>, [dostęp online: 05.05.2020].

dla innych grup młodzieżowych. Nie jest ona tożsama z młodzieżowym parlamentem, którego Holandia nie posiada³⁵. Ponadto niektóre miasta posiadają własne młodzieżowe rady gmin³⁶. Holandia nie posiada narodowej strategii mającej na celu podniesienie poziomu partycypacji młodzieży, jednakowoż władze państwowe kontrolują działania gmin w tym zakresie³⁷. Badania Instytutu Verwey-Jonker Institute przeprowadzone w 122 holenderskich miastach (2016), wykazały zauważalny wzrost zaangażowania młodzieży w procesy decyzyjne dotyczące kształtowania polityki miasta w ostatnich latach – z 40% w 2009 do 73% w 2016 roku³⁸.

Pierwszy rodzaj projektu, który został wybrany do omówienia, polega na przyznaniu młodzieży środków finansowych na zrealizowanie autorskiego projektu. Od 2008 roku w Bredzie odbywa się projekt „*Youth and Politics*” (*Jeugd en Politiek*). Jest on przeznaczony dla młodzieży w wieku 16-17 lat. Uczniowie z różnych szkół na początku wspólnie wybierają temat, a następnie przygotowują w grupach projekt – opisują dokładniej wybrany problem społeczny, planują rozwiązanie i przygotowują plan działania. W przygotowaniu pomagają im radni oraz spotkania z profesjonalistami działającymi w danej dziedzinie³⁹. Proces przygotowania trwa sześć miesięcy, a po nim następuje podsumowanie. W siedzibie Rady Gminy, w obecności burmistrza, uczniowie prezentują swoje projekty, a następnie z innymi uczestnikami debatują nad wszystkimi propozycjami. Zwycięski projekt wybierany jest przez jury i otrzymuje 5000 euro na realizację. Przykład jednego z projektów to aplikacja, która miała wspierać zdrowy styl życia „Fruit Buddies”. Monitorowała jedzenie owoców przez uczestników, przyznając im za to specjalne nagrody, przenoszące ich na kolejny etap gry. Na wyższych etapach uczniowie

³⁵EACEA National Policies Platform, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/53youth-representation-bodies-netherlands>, [dostęp online: 05.05.2020].

³⁶EACEA National Policies Platform, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/5participation-netherlands>, [dostęp online: 05.05.2020]

³⁷EACEA National Policies Platform, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/55national-strategy-increase-youth-participation-netherlands>, [dostęp online: 05.05.2020].

³⁸J. Mak, R. Gilsing, A. Wróblewska, *De staat van jeugdparticipatie in Nederland 2016. Resultaten online enquête 122 gemeenten en overzicht van goede voorbeeldpraktijken*, Verwey – Jonker Institute, <https://www.verwey-jonker.nl/doc/2016/staat-jeugdparticipatie-nederland-2016.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

³⁹Het Stadsblad Breda, <https://www.stadsbladbreda.nl/nieuws/algemeen/640883/mediatraining-leerlingen-project-jeugd-en-politiek->, [dostęp online: 05.05.2020].

mieli szanse wygrać nagrody ufundowane przez różne organizacje sportowe⁴⁰. Inny zwycięski projekt – powstał w roku 2018/2019. Dotyczył problemu międzykulturowości i nazywał się ”Cultuur Avontuur”. Był to pakiet dydaktyczny dla szkół podstawowych, zaznajamiający je z różnymi kulturami odpowiadającymi pochodzeniu imigrantów w Holandii – turecką, marokańską, polską, chińską, surinamską itd.⁴¹

We Wrocławiu młodzież również ma możliwość uzyskania środków na swoje projekty, choć w odmiennej formule. Są to Mikrogranty Młodzieżowe. Powstały w 2018 roku w wyniku połączenia funkcjonujących od 2014 roku mikroGrantów ESK Wrocław 2016 oraz Wrocławskiego Funduszu Małych Inicjatyw i Młodzieżowego Budżetu Obywatelskiego Wrocławia. Program ma corocznie trzy edycje. Wnioski mogą w nim składać młodzieżowe grupy nieformalne, składające się z minimum trzech osób w wieku 13-21 lat mieszkających i/lub uczących się we Wrocławiu. Grupa wybiera lidera, który nie musi być pełnoletni, wtedy jednak wymagana jest czwarta osoba – pełnoletni opiekun grupy. Program dotyczy samodzielnych młodzieżowych projektów edukacyjnych, ekologicznych, kulturalnych, sportowych lub społecznych prowadzonych na rzecz społeczności lokalnych Wrocławia. Młodzież może uzyskać pomoc zarówno w wypełnieniu formularza, jak i przeprowadzeniu projektu oraz rozliczeniu go. Organizowane są również warsztaty dla młodych ludzi, którzy realizowali już projekty i chcą dalej wykorzystać lokalny potencjał społeczny. W 2020 roku co najmniej 40 projektów młodzieżowych ma otrzymać dofinansowanie na realizację. Jego maksymalna wysokość to 1000zł⁴². Jak dotąd, młodzi ludzie wykorzystywali możliwości płynące z Mikrograntów m.in. do realizacji projektu ”Wrocławskie Celinki dla Chłopca i Dziewczynki”. Troje młodych ludzi z jednego osiedla zorganizowało akcję szycia poduszek ”Celinek” dla ich rówieśników. Akcja połączona była z warsztatami edukacyjnymi dotyczącymi auty-

⁴⁰źródła: <http://jogg-breda.nl/jeugd-en-politiek>; <https://www.facebook.com/GemeenteraadBreda/posts/kick-off-jeugd-politiek-maandag-31-oktober-start-de-nieuwe-editie-van-het-5-vwo-/1231267466929642/>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴¹Het Stadsblad Breda, <https://www.stadsbladbreda.nl/nieuws/algemeen/700250/stedelijk-gymnasium-met-cultuur-avontuur-winnaar-van-jeugd-en-politiek-2018-2019>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴²Młodzieżowe Mikrogranty, <http://www.sektor3.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2018/02/MikrograntyM%C5%82odzie%C5%BCowePrezentacja.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

zmu, a poduszki przekazane zostały do przedszkola terapeutycznego „Niebieski Latawiec”⁴³. Inny przykład projektu to „Festiwal Talentów”. Młodzież działająca w Samorządzie Uczniowskim Szkoły Podstawowej nr 37 we Wrocławiu zorganizowała wydarzenie dedykowane społeczności lokalnej, podczas którego odbyły się występy uczniów ze szkoły, warsztaty artystyczne, impreza karaoke, konkurencje sportowe, kiermasz prac przygotowanych, m.in. przez osoby niepełnosprawne, oraz prezentacje talentów i pasji dorosłych⁴⁴. Ciekawy projekt przygotowała młodzież z Gimnazjum nr 30 i Liceum Ogólnokształcącego nr VIII – ”Młodzi wobec nieistniejącego świata”. Jego celem było podjęcie w gronie rówieśników tematu starości, chorób, niepełnosprawności oraz śmierci. Uczniowie zaplanowali spotkanie z filozofką, wizytę w hospicjum oraz przygotowanie spektaklu, który wystawili we Wrocławskim Teatrze Współczesnym⁴⁵.

Powyższe projekty miały na celu głęboką partycypację młodzieży – umożliwienie jej realizacji autorskich pomysłów w sposób samodzielny. Słabą stroną wrocławskiego wariantu jest niewysoka kwota dofinansowania i konieczność zaangażowania pełnoletniego lidera, co wynika jednakowoż z trudności prawnych, które towarzyszą partycypacji dzieci. Projekt holenderski natomiast zawiera element konkurencji, przez co nakłada presję na uczestników. Dzięki wysokiemu dofinansowaniu ma jednak szansę na większy zasięg i realny wpływ na życie młodzieży. Analizując owe projekty, odnieść się można do koncepcji adekwatności młodzieżowych kanałów komunikacji, którą podjęli Taylor i Percy-Smith – oba przykłady zmuszają młodzież do dostosowania się do dorosłej formuły partycypacji, nie biorąc pod uwagę potencjalnej niechęci do takiej formy zaangażowania. Są również skierowane do młodzieży zorientowanej w tematach społecznych, lepiej wykształconej i zaradnej. Pomimo owych krytycznych uwag stwierdzić należy, że możliwość otrzymywania przez młodzież środków na autorskie projekty stanowić może lekcję obywatelskości i partycypacji. Odpowiednio egalitarne zarządzanie takimi projek-

⁴³Młodzieżowe Mikrogranty, <http://www.sektor3.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2019/01/48-Celinki.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴⁴Młodzieżowe Mikrogranty, <http://www.sektor3.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2019/01/19'01'festiwal'talentow.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴⁵Młodzieżowe Mikrogranty, <http://www.sektor3.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2019/01/009'mlodzi'wobec'nieistniejacego'swiata.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

tami może pozwolić na umieszczenie ich na najwyższym stopniu partycypacji lub w kategorii „Procesy zainicjowane i prowadzone przez dzieci” według P. Tresedera.

Kolejne dwa projekty łączył fakt, że korzystały z metod animacji dostosowanych do możliwości poznawczych dzieci. Miały nieco odmienny cel, jednak ich forma była zbliżona i w tym kontekście można je porównać. Choć w Holandii nie ma narodowej polityki dotyczącej partycypacji dzieci, istnieje publiczna organizacja ProDemos, zajmująca się przybliżaniem obywatelom tematyki związanej z prawem, demokracją oraz edukacją obywatelską. Oferuje ona materiały edukacyjne oraz liczne projekty skierowane do dzieci i młodzieży⁴⁶. Breda realizuje jeden z jej projektów – grę *Democracy*. Jest ona przeznaczona dla uczniów wieku minimum 10-12 lat, jednak skorzystać z niej mogą nawet dorośli. Stanowi symulację powstania nowego miasta w toku demokratycznej debaty. Uczestnicy podzieleni są na grupy, które stają się partiami politycznymi. Wspólnie ustalają swoje założenia ideologiczne i wybierają pięć budynków, które będą dla nich ważne w nowopowstałym mieście. Debatując z innymi partiami politycznymi, stopniowo rozbudowują metropolię, wspólnie ustalając, na które jej elementy są w stanie się zgodzić, a na które nie. Gra powinna być prowadzona w sali przeznaczonej do debat, najlepiej w ratuszu miasta⁴⁷. Po zakończonej grze uczniowie mają okazję porozmawiać z radnymi miasta i zapytać ich o to, na ile gra różni się od realnej debaty. Analogiczne rozwiązanie dotyczy poziomu nie miasta, ale prowincji. W grze *Provinciespel* uczniowie decydują, w jakim kierunku ma rozwijać się prowincja⁴⁸. Ważnym elementem obu gier jest ich wizualny aspekt – rozmiar budynków i planszy, na której odbywa się rozgrywka ma ogromne znaczenie dla zaangażowania uczniów. Jest to forma edukacyjna dostosowana do ich możliwości poznawczych i zainteresowań.

Podobne pytania o formę działań powstały we Wrocławiu w kontekście włączania młodych ludzi w konsultacje miejskie. Młodzi mieszkańcy mają takie samo prawo uczestniczyć w nich, co dorośli i nie wynika to tylko z Konwencji o Prawach

⁴⁶ProDemos, <https://prodemos.nl>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴⁷ProDemos, <https://prodemos.nl/voor-scholen/voor-praktijkscholen/democracity>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁴⁸ProDemos, <https://prodemos.nl/samenwerking/voor-provincies/jongerenparticipatie/provinciespel/>, [dostęp online: 05.05.2020].

Dziecka, ale również z ustawy o samorządzie gminnym⁴⁹. Od 2019 roku we Wrocławiu specjalnie dostosowuje się procesy konsultacyjne do możliwości poznawczych dzieci i młodzieży. W 2019 roku miało miejsce pięć takich konsultacji⁵⁰, z czego najbliższy koncepcji zawartej w grze *Democracy* był proces konsultacji zabudowy jednego z podwórek w mieście. Uczestnicy pracowali na wielkoformatowej mapie osiedla z użyciem dużych klocków Jenod. Są to kartonowe, trójwymiarowe ilustracje ludzi i elementów przestrzeni, z których dzieci układały swój świat wyobrażeniowy dotyczący okolicy. Po jej skonstruowaniu uczestnicy projektowali samo podwórko, rysując na małych kartonach sprzęty i elementy zieleni, które chcieliby, aby znalazły się w konsultowanym projekcie. Budowanie przestrzennej reprezentacji osiedla pozwala dzieciom zobaczyć skalę działań i sens projektu oraz rozbudzić ich kreatywność. W toku omawianych konsultacji ważne było, aby dzieci (uczestnicy byli w większości w wieku wczesnoszkolnym) podejmowały ten sam temat co dorośli, ale w sposób dostosowany do własnych możliwości poznawczych. Spotkanie dla dzieci i dorosłych odbywało się w tym samym czasie, co umożliwiło skonsultowanie kwestii podwórka przez całe rodziny – w jednej sali odbywała się dyskusja dorosłych, a drugiej natomiast konsultacje dzieci, które nie stanowiły „opieki”, podczas której animatorzy zajmują się dziećmi, ale równie znaczące merytoryczne spotkanie. Najmłodsza mieszkanka, która wzięła udział w tych konsultacjach, miała trzy lata.

Zestawienie powyższych projektów uzasadnione jest wskazaniem na dobór metod, które sprawiają, że partycypacja dzieci staje się dla nich atrakcyjna i ciekawa. Celem jednego z projektów była konsultacja, drugiego natomiast edukacja. Obydwa podejmowały kwestię adekwatności działań wobec dziecięcych zainteresowań i języka. Jednocześnie oba były egalitarne. W konsultacji podwórka brały udział dzieci z mniejszości etnicznej, a gra *Democracy* umożliwia osobom z mniejszości nie tylko udział, ale również możliwość „założenia” partii politycznej, która interesów owej grupy broni. Nie są to w oczywisty sposób projekty wymyślone

⁴⁹P. Pistelok, B. Martela (red.), *Partycypacja publiczna. Raport o stanie polskich miast*, Obserwatorium Polityki Miejskiej, Instytut Rozwoju Miast i Regionów, Warszawa - Kraków 2019, s.17.

⁵⁰Prowadzone są one przez Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej we współpracy z Fundacją na Rzecz Studiów Europejskich.

przez dzieci, nie wyczerpują więc najgłębszego sensu partycypacji, stanowią jednak przykład dobrych praktyk – w jaki sposób edukować i konsultować z dziećmi kwestie, które ich dotyczą. Odnosząc się do koncepcji Taylora i Percy - Smith'a można by zaproponować, żeby partycypacja w konsultacjach jak najmniej rozdzielała dzieci i dorosłych. Choć trzyletnie dziecko nie weźmie udziału w dyskusji dorosłych, może jednak wypowiedzieć się podczas warsztatów. Wskazać należy na fakt, że tworzenie przestrzeni dla dzieci do artykulacji swoich postulatów podczas „spotkań dorosłych” ma również ogromne znaczenie. Przywołać tu można inny wrocławski przykład. Jeden z procesów konsultacyjnych w 2019 roku dotyczył zagospodarowania parku – „Powiększamy Park Kleciński”. Nie posiadał on warsztatów dla dzieci towarzyszących konsultacjom, jednak w spotkaniu dla dorosłych uczestniczyło kilkoro dzieci, które przyszły z rodzicami. Podczas dyskusji zgłosiła się siedmioletnia dziewczynka, która zaproponowała, żeby w projektowanym parku powstały ogródki, gdzie dzieci będą mogły sadzić warzywa (tzw. ogrody społeczne). Uwaga została wysłuchana przez uczestników, zapisana i uwzględniona w raporcie, który przekazany został projektantom parku. Nie został w nim wspomniany wiek młodej mieszkanki. Projektanci odnieśli się indywidualnie do uwagi i jest ona też wykazana w spisie propozycji mieszkańców⁵¹. Jest to pewien drobny przykład, który pokazuje jednak dobrą praktykę – już nawet dzieci w wieku wczesnoszkolnym są w stanie uczestniczyć w spotkaniach konsultacyjnych i zabierać głos, jeśli dorośli stworzą im ku temu warunki. Zamiast bawić się w kącie też mogą być uczestnikami dyskusji. W gruncie rzeczy powinna to być pewna docelowa norma społeczna. Pomimo prawa do uczestniczenia w konsultacjach społecznych, które przysługuje dzieciom, aż 40% polskich gmin w wewnętrznych regulaminach ogranicza udział osób niepełnoletnich w procesie konsultacji. Sytuacja, w której do jednej dyskusji zasiadają dorośli mieszkańcy i dzieci, które mogą wypowiadać się na równych prawach, niestety dalej jest ewenementem. Zwracają na to uwagę

⁵¹Wrocław rozmawia, <https://www.wroclaw.pl/rozmawia/powiekszamy-park-klecinski-raport-z-konsultacji>, [dostęp online: 05.05.2020].

Taylor i Percy-Smith pytając o to, w jaki sposób dzieci mają nauczyć się partycypacji i zabierania głosu w specjalnie dla nich wymyślonych przestrzeniach, jak np. młodzieżowe rady gmin, skoro w codziennym życiu doświadczają tego, że ich głos nie jest brany pod uwagę?

5. Zakończenie

Podsumowując niniejsze rozważania warto podkreślić, że projektów partycypacyjnych jest w Polsce wiele. Brakuje jednak bazy wiedzy i doświadczeń, a co więcej – strategicznego planu rozwoju partycypacji dziecięcej. Zależy ona od poszczególnych miast oraz działań organizacji pozarządowych. Jakkolwiek głęboko przemyślane i dobrze przeprowadzone nie byłyby owe działania – są one doraźne i punktowe. Warto wspomnieć dobrą praktykę przeprowadzoną w Warszawie, gdzie powstała miejska strategia „Młoda Warszawa. Miasto z klimatem dla młodych 2016-2020”⁵² oraz zestaw rekomendacji „Partycypacja publiczna dzieci. Co można i warto zrobić w Warszawie”⁵³.

Jednocześnie, w ostatnich latach, zaobserwować możemy narodziny młodzieżowych liderów i liderki, którzy artykułują swoje postulaty i pociągają do działań miliony rówieśników, również z Polski. Malala Yousafzai, Emma Gonzalez czy Greta Thunberg to niektóre z nich. Dorośli często patrzą z nadzieją na ich działania, licząc na to, że w jakiś sposób młodzież będzie w stanie przełamać obecny impas w zakresie rozczarowania demokracją. Jednak pomimo zakresu oddziaływań ruchów zapoczątkowanych przez owe liderki, ich postulaty nadal nie znajdują powszechnej realizacji. Jaka jest więc odpowiedzialność pedagogiki wobec obserwowanych obecnie zjawisk? Partycypacja dzieci, która ma na celu tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, zawarta jest w dokumencie ratyfikowanym przez prawie wszystkie kraje na świecie. Jednocześnie prawa dzieci są notorycznie naruszane, a strajki młodzieżowe nie odnotowują sukcesów. Czy być może wiara w dziecięcą partycypację przykrywa fakt, że partycypacja dorosłych jest rozczarowująca, nie

⁵²Program „Młoda Warszawa. Miasto z klimatem dla młodych 2016-2020”, <https://warszawa19115.pl/-/program-mloda-warszawa>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁵³*Partycypacja publiczna dzieci Co można i warto zrobić w Warszawie*, Koziarek M. (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2015.

wzmacnia społeczeństwa obywatelskiego i nie sprzyja sprawiedliwości społecznej?
Na wiecu londyńskiej Extinction Rebellion Greta Thunberg pytała:

Dlaczego powinnam uczyć się dla przyszłości, której niedługo nie będzie, skoro nikt nie robi nic, żeby ją zapewnić? I jaki jest sens poznawać fakty w ramach systemu edukacyjnego, kiedy najważniejsze fakty dostarczone przez najwyższej próby naukę będącą owocem tego systemu w oczywisty sposób nie znaczą nic dla naszych polityków i społeczeństwa?⁵⁴

Wychowanie dzieci i młodzieży do demokratycznego uczestnictwa, które od wieków postulowało grono pedagogów, jest trudnym zadaniem. Obserwujemy liczne przykłady społecznych „ucieczek od wolności”⁵⁵, ale z drugiej strony nie mamy lepszej alternatywy dla wyznaczenia celów kształcenia. Znane jest stwierdzenie Winstona Churchilla, że demokracja to najgorsza forma rządów, jeśli nie liczyć wszystkich innych⁵⁶. Być może w roku 2020 myśl tę można przenieść na grunt pedagogiki – przygotowanie dzieci do demokratycznego uczestnictwa może nie mieć finalnie żadnego wpływu na poprawę kształtu świata, jednak nie mamy i zapewne nie będziemy mieć lepszego i ważniejszego celu dla edukacji publicznej.

⁵⁴A. Sikora, *Rewolucje dziewcząt, fantazje dorosłych*, „Magazyn Opinii Pismo”, <https://magazynpismo.pl/idee/esej/rewolucje-dziewczat-fantazje-doroslych-greta-thunberg-feministka/>, [dostęp online: 05.05.2020].

⁵⁵E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. Olga i Andrzej Ziemilscy, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1997.

⁵⁶Przemówienie Winstona Churchilla w Izbie Gmin, 11 listopada 1947, <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1947/nov/11/parliament-bill>, [dostęp online: 05.05.2020].

Bibliografia

Antoszewski A., Herbut R., *Systemy polityczne współczesnego świata*, Gdańsk 2001.

Babicka–Wirkus A., *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Kraków 2015.

Brzozowska – Brywczyńska M., *Partycypacja publiczna dzieci*, „Analizy i Opinie”, nr 4, marzec 2013.

Bucharest EU Children’s Declaration, przyjęta na Międzynarodowej Konferencji “Children’s Participation in Decision-Making and Policy-Making at European Union level” 6-7 Maja 2019 w Bukareszcie, <https://www.unicef.org/romania/bucharest-eu-childrens-declaration>, [dostęp online: 05.05.2020].

Butt-Pośnik J., Butt-Pośnik M., Widmaier B., *Uczestnictwo obywatelskie i polityczne — czy mamy do czynienia z „efektem przenikania” (spill-over effect)*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, Sadura P., Kordasiewicz A.(red.), Warszawa 2013.

Churchill W., *Przemówienie w Izbie Gmin*, 11 listopada 1947 <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1947/nov/11/parliament-bill>, [dostęp online: 05.05.2020].

EACEA National Policies Platform, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/55national-strategy-increase-youth-participation-netherlands>, [dostęp online: 05.05.2020].

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. Olga i Andrzej Ziemilscy, Warszawa 1997.

Fukuyama F., *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.

Geller A. M., *Samorządność zaczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich*, https://samorzad.ceo.org.pl/sites/samorzad.ceo.org.pl/files/samorzadnosc_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf, [dostęp online: 05.05.2020].

Giroux H., *Critical Pedagogy and the Posmodern/ Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly”, Winter 2004.

Hart R., *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, United Nations Childrens Fund UNICEF, 1992.

Het Stadsblad Breda, <https://www.stadsbladbreda.nl/nieuws/algemeen/640883/mediatraining-leerlingen-project-jeugd-en-politiek->, [dostęp online: 05.05.2020].

Jarosz E., *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna”, 2(60), 2016.

Koczanowicz L., *Etyka demokracji*, [w:] *Kultura demokracji*, Liszka K., Włodarczyk R. (red.), Wrocław 2009.

Komitet Praw Dziecka, Komentarz nr 12, *The right of the child to be heard*, 2009, <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>, [dostęp online: 05.05.2020].

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, [dostęp online: 05.05.2020].

Korczak J., *Jak kochać dziecko*, [w:] idem, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1984.

Levy J., *Democracy begins with children's rights*, „Pedagogika Społeczna”, 2(60), 2016.

Lister R., *Why citizenship: Where, when, and how children?*, “Theoretical Inquiries in Law”, Vol. 8, No. 2, 2007.

Mak J., Gilsing R., Wróblewska A., *De staat van jeugdparticipatie in Nederland 2016. Resultaten online enquête 122 gemeenten en overzicht van goede voorbeeldpraktijken*, <https://www.verwey-jonker.nl/doc/2016/staat-jeugdparticipatie-nederland-2016.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

Mencel M., *Rada szkoły*, Kraków 2009.

Młodzieżowe Mikrogranty, <http://www.sektor3.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2018/02/MikrograntyM%C5%82odzie%C5%BCowePrezentacja.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

Partycypacja publiczna dzieci Co można i warto zrobić w Warszawie, Koziarek M. (red.), Warszawa 2015.

Partycypacja publiczna. Raport o stanie polskich miast, Pistelok P., Martela B.

(red.), Warszawa - Kraków 2019.

Pietraszko – Furmanek Iga, *Spółeczeństwo obywatelskie – zarys problematyki*, „Zarządzanie Publiczne”, 1/2005.

Program "Młoda Warszawa. Miasto z klimatem dla młodych 2016-2020", <https://warszawa19115.pl/-/program-mloda-warszawa>, [dostęp online: 05.05.2020].

Siciński A., *O idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Wiedza i Życie” 6 (28)/1996

Sikora A., *Rewolucje dziewcząt, fantazje dorosłych*, <https://magazynpismo.pl/idee/esej/rewolucje-dziewczat-fantazje-doroslych-greta-thunberg-feministka/>, [dostęp online: 05.05.2020].

Sztomka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004.

Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorszej centralizacji*, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

Taylor M., Percy-Smith B., *Children's Participation: Learning from Community Development*, „International Journal of Children's Rights”, 16 (2008).

Tilly Ch., *Demokracja*, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 2008.

Treseder P., *Empowering children and young people training manual: promoting involvement in decision-making*, Save the Children, London 1997.

Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf>, [dostęp online: 05.05.2020].

Wall J., *Can democracy represent children? Towards a politics of difference*, „Childhood”, Vol. 19, No. 1, 2012.

Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

Włodarczyk R., *Demokracja, utopia, wychowanie*, [w:] *Utopia a edukacja*, tom 3, Rejman K., Włodarczyk R.(red.), Wrocław 2017.

Wrocław rozmawia, <https://www.wroclaw.pl/rozmawia/powiekszamy-park-klecinski-raport-z-konsultacji>, [dostęp online: 05.05.2020].

Cała Polska zbiera śmieci. Znajomość kampanii społecznych, w tym nieistniejących, wśród studentów

1. Wstęp

Kampanie społeczne są jednym ze sposobów komunikacji społecznej, uświadamiania społeczeństwa o ważnych problemach społecznych, takich jak zachowania niebezpieczne dla siebie i innych, uprzedzenia, ochrona środowiska naturalnego, zmaganie niektórych członków społeczeństwa z niepełnosprawnością czy z takimi problemami jak np. depresja. Polegają na promowaniu pożądanых społecznie postaw i zachowań bądź też zniechęcaniu do postaw lub zachowań niewskazanych, niebezpiecznych dla siebie i innych osób¹.

Kampanię społeczną można zdefiniować jako:

zestaw różnych działań zaplanowanych w konkretnym czasie, skierowanych do określonej grupy docelowej, których celem jest doprowadzenie do wzrostu wiedzy, zmiany myślenia, zachowania wobec określonego problemu społecznego lub rozwiązanie problemu społecznego blokującego osiągnięcie dobra wspólnego zdefiniowanego jako cel marketingowy².

Kampanie społeczne mogą stanowić uzupełnienie edukacji formalnej, również dlatego, że autorzy kampanii społecznych mają liczne możliwości uatrakcyjnienia

¹D. Maison, N. Maliszewski, (2002), *Co to jest reklama społeczna*, [w:] D. Maison, P. Wasilewski (red.), *textitPropaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, Wrocław 2002.

²P. Próchenko, *Kampania społeczna – definicja Fundacji Komunikacji Społecznej*, 2010. Pobrano: [http://www.kampaniespoleczne.pl/wiedza/definicje,2324,kampania społeczna definicja fundacji komunikacji społecznej](http://www.kampaniespoleczne.pl/wiedza/definicje,2324,kampania%20spoleczna%20defini-cja-fundacji-komunikacji-spolecznej) (7.05.2020).

lub wzmocnienia przekazu, które byłyby trudne do zastosowania lub niekoniecznie właściwe dla edukacji formalnej, jak np. udział znanych i lubianych celebrytów, humor, zastosowanie mocniejszego przekazu w celu zszokowania (w rozsądnym stopniu) odbiorców, wzbudzenia dysonansu poznawczego w celu wywołania auto-refleksji. Dzięki temu kampanie mogą stać się ciekawym i ważnym uzupełnieniem tego, co oferuje edukacja formalna.

Jedną z metod stosowanych w kampaniach społecznych jest zapraszanie do udziału w nich celebrytów. Jesteśmy bardziej skłonni dać się przekonać nadawcom, którzy są atrakcyjni i lubiani. Celebryci mogą również pełnić funkcję autorytetów, zwłaszcza dla swoich fanów. Wyrażenie przez osoby znane poparcia dla danej kampanii odnosi się również do mechanizmu społecznego dowodu słuszności. Celebryci często biorą udział w kampaniach, których celem jest zmiana nawyków społeczeństwa lub zwrócenie uwagi na jakiś problem. Dobrym przykładem może być kampania „Pij mleko! Będziesz wielki”, prowadzona na zlecenie Międzynarodowego Stowarzyszenia Reklamy IAA. Do picia tego zdrowego napoju przez dzieci zachęcali m.in. Bogusław Linda i Kayah, a także znani sportowcy, jak chociażby Agnieszka Radwańska, Marcin Gortat i Krzysztof Hołowczyc. Innym przykładem może być kampania „Cała Polska czyta dzieciom”, w której brały udział liczne znane osoby, m.in. aktorzy Krzysztof Stelmachczyk i Zbigniew Zamachowski oraz piosenkarka Majka Jeżowska. W ostatnim czasie celebryci zaczęli częściej pojawiać się również w kampaniach dotyczących ochrony środowiska. Przykładem może być kampania „Pierwsza doba bez smogu”, organizowana przez Global Compact Network Poland oraz Grupę Walk, w której wzięli udział liczni celebryci, w tym m.in. Mateusz Damięcki, Szymon Hołownia, Małgorzata Foremniak, Joanna Jabłczyńska, Magda Gessler i Leszek Lichota.

Inną stosowaną metodą jest szokowanie, wzbudzanie negatywnych emocji, strachu. Ta metoda stosowana jest często w przypadku kampanii dotyczących niebezpiecznych zachowań na drodze czy innych czynności o szkodliwych skutkach. Przykładem może być kampania „Płytką wyobraźnia to kalectwo”, prowadzona przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, przestrzegająca przed skokami do wody w nieznanymi miejscach, co często skutkuje uszkodzeniem kręgosłupa. W filmiku

można zobaczyć manekina skaczącego do wody i rozbijającego się o dno.

Szokowanie odbiorcy może być również metodą na uświadomienie o problemach grupy odbiorców, która nie identyfikuje się z problemem, czy może nawet nie zdawać sobie sprawy z istnienia lub rozmiaru zjawiska. Przykładem może być kampania „Powstrzymać przemoc domową” z inicjatywy Niebieskiej Linii, ze znanym hasłem „Bo zupa była za słona”, czy też kampanie organizowane przez organizację Amnesty International³.

Kampanie odwołują się również do schematu dziecięcości. Na schemat dziecięcości składają się duże oczy, duże czoło, mały nos i drobna broda. Te charakterystyczne cechy opisał już w 1943 roku Konrad Lorenz. Twarze dzieci są postrzegane jako słodkie, budzą pozytywne emocje, chęć opieki i czułość. Twarze dzieci umieszcza się w reklamach społecznych zazwyczaj w celu wzbudzenia w odbiorcy współczucia lub uzyskania pomocy⁴. Przykładem zastosowania może być kampania „Kochasz dzieci, nie pal śmieci” Fundacji Ekologicznej ARKA. Z plakatów patrzą wielkookie twarze dzieci z nosami i ustami zasłoniętymi maseczkami.

W kampaniach społecznych obecny jest również humor. Humor z jednej strony przyciąga uwagę odbiorcy, z drugiej strony taka forma, podobnie jak zastosowanie w reklamie piosenki, osłabia skłonność u odbiorcy do wyszukiwania kontrargumentów. Zaletą humorystycznej formy przekazu jest złagodzenie jego moralizatorskiego wydźwięku, co jest szczególną zaletą w przypadku kampanii skierowanych do młodzieży. Przykładem może być kampania Ministerstwa Zdrowia „Jak działa zdrowy człowiek”. Maskotki w kształcie organów wewnętrznych (m.in. mózgu, serca, płuc) śpiewają piosenkę na temat szkodliwych dla zdrowia nawyków, takich jak picie alkoholu czy niezdrowe odżywianie. Innym przykładem może być kampania „Pasointeligencja” organizowana przez kierowców FREE NOW, mająca na celu promowanie zapinania pasów bezpieczeństwa podczas jazdy. Kierowcy nagrali parodię bardzo popularnego w tamtym czasie utworu „Patointeligencja” rapera Maty. Warta wzmianki jest również kampania „Z kamerą wśród śmieci” organizowana przez Miasto Stołeczne Warszawa w ramach projektu Dzielnica Wisła, w ramach której powstała parodia przyrodniczego filmu dokumentalnego. Poszczególne ro-

³A. Konieczna, *Szok narzędziem kampanii społecznych*, Wrocław 2010.

⁴N. Maliszewski, *Koń trojański w reklamie społecznej*, Warszawa 2007.

dzaje śmieci przedstawione są jako gatunki zwierząt żyjące na wybrzeżu Wisły, np. niedopalek papierosa to Kiepowka Plamista, butelka to Butlodziób Szmaragdowy. Tytuł filmu nawiązuje do programu „Z kamerą wśród zwierząt”, a narratorem jest Krystyna Czubówna, znana jako lektor licznych filmów przyrodniczych. Mimo iż poruszane tematy są poważne, a treści momentami raczej ponure (np. śmierć w wypadku samochodowym w wyniku niezapięcia pasów), forma przekazu jest zaskakująca i dowcipna, wręcz dostarczająca rozrywki.

Przykładem zastosowania humoru w kampaniach skierowanych do młodzieży może być kampania „Melanż: Oczekiwania vs Rzeczywistość”, realizowana przez Główny Inspektorat Sanitarny, ukazująca negatywne skutki korzystania z używek. Jednak zamiast np. zniechęcać do palenia papierosów strasząc rakiem płuc (który dla młodego człowieka jest raczej odległą perspektywą), pokazane są młode osoby, od których inni się odsuwają z powodu nieprzyjemnego zapachu papierosów. Podobnie kampania „Bądźmy Razem Bezpieczni” z hasłem „Odłóż smartfon i żyj”, organizowana przez Miasto Stołeczne Warszawę, Tramwaje Warszawskie i Zarząd dróg Miejskich, pokazuje młodych ludzi, którzy zmienili się w zombie w wyniku nieustannego korzystania ze smartfonów. Młodzi ludzie występujący w filmiku reklamowym ucharakteryzowani są na zombie zgodnie z wyobrazeniami kultury masowej: mają puste białe oczy i podarte ubrania, oraz w sposób identyczny jak w filmach atakują ludzi, chcąc wydrzeć im telefony.

Jak pokazują powyższe przykłady, w kampaniach z powodzeniem wykorzystywane są właściwe metody dla młodych ludzi, nieraz w ciekawy i kreatywny sposób. Jak jednak jest z rzeczywistym dotarciem do potencjalnych odbiorców?

Niepokojących danych dostarcza badanie przeprowadzone w 2019 roku, dotyczące znajomości kampanii społecznych przez studentów pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie⁵. Znajomość kampanii dotyczących ochrony środowiska okazała się bardzo niska. Żadnej z wymienionych w badaniu kampanii nie znało więcej niż 30 osób na 100. 9 spośród 20 wymienionych kampanii było znane mniej niż 10% uczestników. Również kampanie organizowane w krótkim cza-

⁵A. Ciążela, L. Tuszyńska, *Knowledge of social campaigns regarding environmental protection among pedagogy students*, “Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia”, 2019, IX, 9, pp. 34-48.

się przed przeprowadzeniem badania i dotyczące niedawnych wydarzeń okazały się znane niewielkiemu odsetkowi uczestników⁶.

W kwestionariuszu umieszczone zostały również cztery nazwy kampanii nieistniejących: „Śmieci i ryby głosu nie mają”, „Walcz ze Smogiem Wawelskim”, „Nie pal jak smok, bo tworzysz smog” oraz „Co ty wiesz o ociepleniu”. Znajomość fikcyjnej kampanii „Śmieci i ryby głosu nie mają” zadeklarowały 33 osoby, co stawia ją na pierwszym miejscu, jeszcze przed kampaniami istniejącymi. Znajomość pozostałych kampanii zadeklarowało odpowiednio: 24, 18 i 6 osób⁷.

Prezentowane badanie jest kontynuacją badania przeprowadzonego w 2019 roku⁸. Jednym z celów kontynuacji badań było porównanie, czy kampanie dotyczące innej tematyki, niezwiązanej z ochroną środowiska naturalnego, są bardziej znane. Drugim przedmiotem badania jest rozpoznanie przez uczestników różnego rodzaju nazw kampanii nieistniejących. Tym razem nazwy kampanii zostały celowo zróżnicowane pod względem m.in. podobieństwa do innych, istniejących kampanii czy też nawiązań do znanych przysłów i związków frazeologicznych. Kampanie społeczne są odpowiednim materiałem do badań na temat błędnego przypominania sobie informacji, ponieważ kampanii zarówno społecznych, jak i komercyjnych, powstaje w dzisiejszym świecie wiele, natomiast relatywnie rzadko są one obiektem dłuższego skupienia uwagi i refleksji odbiorców.

2. Metoda

Grupę badawczą stanowiło 250 studentów (220 kobiet, 30 mężczyzn) w wieku 20-26 lat. Badanie przeprowadzone zostało wśród studentów pedagogiki, psychologii, socjologii i pracy socjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz ochrony środowiska Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Badanie przeprowadzone zostało w pierwszej połowie marca 2020 roku.

W badaniu wykorzystano autorski kwestionariusz dotyczący znajomości kampanii społecznych. Pierwszą część kwestionariusza stanowiło pytanie „Czy znasz

⁶Ibidem

⁷Ibidem

⁸Ibidem

następujące kampanie?” oraz prośba o zaznaczenie „Tak” lub „Nie”. W tabelce wymienionych zostało 60 nazw kampanii dotyczących różnej tematyki.

Drugą część kwestionariusza stanowiło 14 pytań w formie testu wyboru, sprawdzających nie tylko samą znajomość kampanii, ale również wiedzę na ich temat: czego dotyczyły, gdzie i przez kogo zostały przeprowadzone, kto brał w nich udział. Pytania zostały wymienione poniżej. W każdym pytaniu znalazła się odpowiedź „Nie wiem”. Dwa spośród pytań zawierały plakat, przycięty tak, by nie było widoczne hasło, oraz fragment logo kampanii. Dodatkowym utrudnieniem była obecność w kwestionariuszu 15 nazw kampanii nieistniejących, wymyślonych na potrzeby badania. Nazwy fikcyjnych kampanii zostały celowo zróżnicowane:

1. nawiązujące do nazw innych istniejących kampanii: 8. „Alkohol wprowadza zmysły w błąd” (w oryginale: „Autyzm wprowadza zmysły w błąd”), 14. „Przejdźmy na Ty z depresją” (nawiązanie do komercyjnej reklamy piwa Tyskie „Przejdźmy na ty”) 25. „Dopalacze to nie cukierki” (w oryginale „Antybiotyki to nie cukierki”), 35. „Zwolnij i żyj” („10 mniej! Zwolnij”) 46. „Cała Polska zbiera śmieci” (w oryginale „Cała Polska czyta dzieciom”);
2. nawiązujące do znanych fraz, cytatów, tytułów filmów lub przysłów: 19. „Śmieci i ryby głosu nie mają” („Dzieci i ryby głosu nie mają”), 42. „Co Ty wiesz o ociepleniu” („Co ty wiesz o zabijaniu”, cytat z filmu „Kiler”, 1997, reż. J. Machulski, błędnie kojarzony z filmem „Psy II: Ostatnia krew”, 1994, reż. W. Pasikowski), 45. „Chłopaki nie płaczą?” (film „Chłopaki nie płaczą”, 2000, reż. Olaf Lubaszenko, a także piosenka „Chłopaki nie płaczą” zespołu T.Love z 1997 roku) 57. „Ratuj się, chroń morze!” („Ratuj się, kto może!”), 59. „Sport to zdrowie” (znany slogan);
3. wykorzystujące znane związki frazeologiczne, nieprzypominające jednak w całości znanych fraz: 27. „Nie pal jak smok, bo stworzysz smog” (palić jak smok), 54. „Alkohol nabija w butelkę” (nabić kogoś w butelkę);
4. nie przypominające w zamierzeniu żadnych znanych fraz czy cytatów: 9. „Segreguj odpady, nie ludzi”, 38. „Nie daj się smogowi!”, 49. „Szkoła bez doła” (kampania dotycząca depresji wśród młodzieży).

W drugiej części kwestionariusza, dotyczącej bardziej szczegółowej znajomości kampanii, również znalazły się dwa pytania dotyczące kampanii nieistniejących: „Alkohol nabija w butelkę” (pytanie nr 6) oraz „Śmieci i ryby głosu nie mają” (pytanie nr 9).

3. Wyniki

W tabelach 1-3 została przedstawiona liczba respondentów, którzy zadeklarowali znajomość poszczególnych kampanii społecznych.

Tabela 1: Liczba osób deklaruująca znajomość poszczególnych kampanii społecznych [n=250]

Numer	Nazwa	Liczba osób	%
2.	Cała Polska czyta dzieciom	247	98,8
33.	Pileś? Nie jedź	238	95,2
18.	STOP wariatom drogowym	217	86,8
21.	Legalna Kultura	205	82
20.	Kocham. Nie biję	149	59,6
36.	#LiniaProsta	119	47,6
56.	Kocham Szanuję	85	34
23.	Alkohol i kluczyki? Wykluczone	84	33,6
6.	Sprawni w pracy	83	33,2
39.	Depresja - rozumiesz pomagasz	68	27,2
47.	Jeszcze żywy karp	63	25,2
26.	Paka dla bezdomniaka	61	24,4
60.	Czy naprawdę chciałbyś być na naszym miejscu?	60	24
11.	Bicie uczy, ale tylko złych rzeczy	57	22,8
50.	Narkotyki i dopalacze zabijają	55	22
28.	#stopfejkfriends	46	18,4
30.	Żyć, nie umierać	43	17,2
4.	Przyjaciół się nie wyrzuca	41	16,4
10.	Zobacz. Niewidome dzieci	34	13,6
12.	Pomagaj nie raz, a cały czas	29	11,6
58.	Nie skreślaj życia tak prędko	28	11,2
34.	Frankenkurczak	21	8,4
19.	#NOT JUSTAMOOD	17	6,8
51.	Polska zamienia się w słuch	14	5,6
44.	Nie serwuj sobie choroby	7	2,8
41.	Pasointeligencja	5	2
24.	Jak działa zdrowy człowiek	4	1,6
31.	Godzina bez myszy	1	0,4

W tabelach 4 i 5 przedstawiona została liczba osób, która udzieliła poszczególnych odpowiedzi na pytania w drugiej części kwestionariusza – teście wyboru dotyczącym szczegółowej znajomości kampanii.

Tabela 2: Liczba osób deklarujących znajomość kampanii dotyczących ochrony środowiska - porównanie wyników badań z 2019 i 2020 roku.

Numer	Nazwa	Liczba osób N=250	%	Liczba osób N=100	%
15.	Dymem z pieca zabijasz	43	17,2	14	14
43.	Kochasz dzieci, nie pal śmieci	43	17,2	30	30
3.	Pierwsza doba bez smogu	39	15,6	24	24
5.	Zmieniaj dietę, nie klimat	38	15,2	8	8
29.	Jesteś zagrożonym gatunkiem	29	11,6	12	12
22.	Razem możemy pomóc Polsce odetchnąć	25	10	19	19
17.	Dom, który dla mnie oszczędza	22	8,8	9	9
13.	Nie zaśmiecaj swojego sumienia	21	8,4	3	3
53.	Nie śmieć w sieć	20	8	9	9
1.	TworzyMy atmosferę	16	6,4	7	7
55.	Godzina dla morświna	15	6	15	15
7.	Strażnicy rzek	13	5,2	7	7
52.	Demaskujmy smog przez cały rok	11	4,4	12	12
32.	Z kamerą wśród śmieci	9	3,6	6	6
37.	<u>EkoSzyk</u>	8	3,2	4	4
40.	Butelka z przyrody	7	2,8	-	-
48	Polak tym bardziej oszczędza ciepło	3	1,2	5	5

Tabela 3: Liczba osób deklarujących znajomość kampanii nieistniejących - porównanie wyników badań z 2019 i 2020 roku.

Numer	Nazwa	Liczba osób N=250	%	Liczba osób N=100	%
59.	Sport to zdrowie	157	62,8	-	-
35.	Zwolnij i żyj	147	58,8	-	-
46.	Cała Polska zbiera śmieci	100	40	-	-
9.	Segreguj odpady, nie ludzi	91	36,4	-	-
19.	Śmieci i ryby głosu nie mają	77	30,8	33	33
38.	Nie daj się smogowi!	76	30,4	-	-
14.	Przejdźmy na Ty z depresją	69	27,6	-	-
25.	Dopalacze to nie cukierki	67	26,8	-	-
45.	Chłopaki nie płaczą?	54	21,6	-	-
27.	Nie pal jak smok, bo stworzysz smog	36	14,4	18	18
57.	Ratuj się, chroń morze!	23	9,2	-	-
42.	Co Ty wiesz o ociepleniu	15	6	6	6
54.	Alkohol nabija w butelkę	15	6	-	-
8.	Alkohol wprowadza zmysły w błąd	13	5,2	-	-
49.	Szkoła bez doła	10	4	-	-

W ramach odpowiedzi na pytanie „Czy znasz jakieś kampanie, które nie zostały wymienione?” 32 osoby wymieniły następujące kampanie:

- Autyzm na niebiesko

Tabela 4: Znajomość kampanii społecznych – liczba osób, które odpowiedziały na pytania [n=250]

nr	Pytanie	Prawidłowe odpowiedzi	Pozostałe odpowiedzi	Nie wiem
1.	Kto wziął udział w kampanii „Pierwsza doba bez smogu”?	5 2%	6 2,4%	239 95,6%
2.	Czego dotyczyła kampania z hasłem „Życie to nie Facebook. Nie przyjmuj zaproszenia od nieznanym?”?	5 2%	99 39,6%	146 58,4%
3.	Kto organizował akcję „Adoptuj pszczołę”?	37 14,8%	46 18,4%	167 66,8%
4.	Czego dotyczyła kampania z hasłem „Czy potrzebujemy aż petycji od naszych dzieci, żeby coś zmienić”?	8 3,2%	75 30%	167 66,8%
5.	Z jakiej kampanii pochodzi ten plakat?	45 18%	33 13,2%	172 68,8%
7.	W jakim mieście jeździł zielony tramwaj?	7 2,8%	36 14,4%	207 82,8%
8.	Jakiej kampanii jest to logo?	185 74%	5 2%	60 24%
10.	Czego dotyczyła kampania z hasłem „Melanż. Oczekiwania vs. rzeczywistość”?	47 18,8%	15 6%	188 75,2%
11.	Jakiego wydarzenia dotyczyła kampania organizowana przez organizację WWF pod hasłem „Jesteś zagrożonym gatunkiem”?	22 8,8%	48 19,2%	180 72%
12.	Kto jest autorem rysunków humorystycznych do kampanii TworzyMY atmosferę?	0 0%	20 8%	230 92%
13.	Z jakimi osobami solidaryzowano się w ramach kampanii #LiniaProsta?	108 43,2%	39 15,6%	103 41,2%
14.	Jakiego terenu dotyczy kampania „Z kamerą wśród śmieci”?	1 0,4%	4 1,6%	245 98%

Tabela 5: Pytania dotyczące znajomości kampanii nieistniejących [n=250]

nr	Pytanie	Pozostałe odpowiedzi	Nie wiem
6.	Czego dotyczyła kampania „Alkohol nabija w butelkę”?	15 6%	235 93,6%
9.	Kto organizował kampanię „Śmieci i ryby głosu nie mają”?	47 18,8%	203 81,2%

- Bądź życzliwym pasażerem zamiast być monsterem
- D.A.R.E (dwie osoby)
- Fred goes net (dwie osoby)
- Godzina dla Ziemi
- HejtStop
- Jedz ostrożnie

- Krewniacy
- Kwiecień - miesiąc autyzmu
- #metoo (trzy osoby)
- Mnóżmy się jak króliki
- Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka (dwie osoby)
- Nie dla smogu
- Nie hejtuję - reaguję
- Nie zdążyłam zostać mamą. Żałuję
- #Nieserwujhejtu
- Odłóż smartfon i żyj (dwie osoby)
- Owce w Sieci
- Pij mleko, będziesz wielki (trzy osoby)
- Pij wodę z kranu
- Podziel się posiłkiem
- Sexed
- Stop zwolnieniom z wf-u
- Szlaban na ryzyko
- Twoja krew, moje życie
- Uwaga, zły pan (pięć osób)
- Zatrzymaj się i żyj
- Zlikwiduj Kopciucha
- Zły dotyk boli przez całe życie
- Zwierzę też człowiek (dwie osoby)

4. Dyskusja Wyników

4.1. Znajomość kampanii

Najlepiej znane okazały się kampanie w większości trwające od kilku lat, obecne w przerwach reklamowych, na plakatach i billboardach, czy też kinach. Słabiej znane okazały się kampanie krótko trwające, nowe, mniej nagłośnione, lokalne, przypuszczalnie słabiej dofinansowane.

Jednym z celów badania było porównanie znajomości kampanii dotyczących ochrony środowiska z kampaniami dotyczącymi innej problematyki. Znajomość kampanii społecznych dotyczących ochrony środowiska wśród studentów okazała

się relatywnie niska. Co więcej, odsetek badanych znających poszczególne kampanie był w większości przypadków niższy niż w badaniu przeprowadzonym rok wcześniej⁹.

Prawdopodobnie nie wynika to jednak z braku zainteresowania tematyką, tylko krótkiego czasu trwania i niewystarczająco skutecznej dystrybucji. Z wyników badania wyłania się wniosek, że znajomość kampanii społecznych koreluje z tak „przyjemnymi” i oczywistymi czynnikami, jak czas ich trwania i środek przekazu (telewizja, kino). Kampanie dotyczące różnej tematyki, które krótko trwały lub pojawiły się głównie w Internecie, również zna niewiele osób. Kampanie dotyczące ochrony środowiska mogą być tak słabo znane dlatego, że krótko trwają i rzadko pojawiają się w telewizji.

Próba wytłumaczenia tak niskich wyników może być również badanie przeprowadzonego w 2012 roku, które wykazało niskie poparcie dla inicjatyw związanych z ochroną środowiska¹⁰. Uczestnicy badania zadeklarowali wówczas niskie poparcie dla inicjatyw proekologicznych w porównaniu z innymi inicjatywami prospołecznymi. Ochrona ginącego gatunku zwierząt i budowa obiektu przyjaznego środowisku uzyskały niższe poparcie niż ośrodek terapii uzależnień, a w przypadku organizacji ekologicznej uczestnicy zadeklarowali poparcie niższe nawet niż dla pomocy motocyklistom po wypadkach. W związku z wynikami tego badania można przypuszczać, że brak zainteresowania studentów kampaniami dotyczącymi ochrony środowiska wynika m.in. z niskiego poparcia i braku zainteresowania tą problematyką. Z drugiej strony jednak może to również być odwrotna zależność, tzn. brak poparcia jest związany z niską wiedzą, czego kampanie ekologiczne dotyczą i jakie są ich cele.

Wyniki prezentowanego w tym artykule badania rzucają jednak nowe światło na problem. Przyczyny niskiej znajomości kampanii dotyczących ochrony środowiska prawdopodobnie leżą gdzie indziej. Tą przyczyną może być właśnie, co już podkreślono, niewłaściwa dystrybucja.

Wracając do wyników badania z 2020 roku, pytania w formie testu wyboru

⁹Ibidem

¹⁰A. Ciążela, *Kto zasługuje na pomoc? Poparcie dla wybranych inicjatyw prospołecznych wśród studentów uczelni warszawskich*, „Studies in Global Ethics and Global Education”, 2014, Nr 2

obnażyły brak wiedzy respondentów na temat poszczególnych kampanii. W przypadku większości pytań najczęściej zaznaczane okazały się odpowiedzi „nie wiem”.

Najwięcej, aż 74% uczestników prawidłowo odpowiedziało na pytanie nr 8 i właściwie zidentyfikowało fragment logo kampanii „Legalna Kultura”. Mimo iż jest to logo dość neutralne i niekojarzące się jednoznacznie z kulturą (głowa z serduszkiem), jego wysoka rozpoznawalność zgadza się z wynikami w pierwszej części kwestionariusza, gdzie znajomość tej kampanii zadeklarowało 82% osób badanych.

Na drugim miejscu pod względem prawidłowych odpowiedzi znalazło się pytanie nr 13, dotyczące kampanii „#Linia Prosta”. Aż 108 osób, czyli 43,2% uczestników, wiedziało, jakiej grupy dotyczyła ta kampania: osób z zespołem Downa. Jedynie 20 osób (8%) zaznaczyło, że kampania dotyczyła osób z autyzmem, 17 (6,8%) - z depresją, a dwie (0,8%) – z zespołem Tourette’a. Przepuszczalnie może to mieć związek z miejscem przeprowadzenia badania, czyli Akademią Pedagogiki Specjalnej - uczelnią, w której ta problematyka jest przedmiotem badań i nauczania. Dla porównania należałoby przeprowadzić to samo badanie na uczelni o zupełnie innym profilu, np. politechnice czy uczelni ekonomicznej. Zastanawiająca jednak w tym przypadku jest niska znajomość kampanii „Zobacz. Niewidome dzieci” (13,6%) oraz „Polska zamienia się w słuch”, dotyczącej osób niesłyszących (jedynie 5,6%), ponieważ praca z takimi osobami również jest obszarem zainteresowań Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wynik dziwi, tym bardziej że kampania „Zobacz. Niewidome dzieci” rozpoczęła się w 2000 roku. Wtedy wystąpiła w niej m.in. aktorka Danuta Stenka, a ostatnio niewidoma biegaczka Joanna Mazur.

Trzecim pod względem prawidłowych odpowiedzi było pytanie nr 10, dotyczące kampanii „Melanż: Oczekiwania vs Rzeczywistość”. 18,8% uczestników wiedziało, że dotyczy skutków korzystania z używek. Nie jest to bardzo wysoki odsetek, jednak wyższy niż w przypadku znacznej części pozostałych pytań. Może to wynikać z faktu, że jest to kampania skierowana do osób młodych, a badanie przeprowadzone było właśnie na takiej grupie osób.

Pytanie nr 2 brzmiało: Czego dotyczyła kampania z hasłem „Życie to nie Facebook. Nie przyjmuj zaproszeń od nieznaomych”? Kampania, organizowana przez Polski Czerwony Krzyż ma formę filmiku, w którym mężczyzna idzie do domu z ko-

bietą poznaną w klubie. Na końcu filmu pojawiają się słowa „Ala ma HIV. Teraz masz i Ty”. Tylko pięć osób, czyli 2% uczestników, znało prawidłową odpowiedź. Jedna osoba (0,4%) zaznaczyła, że kampania dotyczyła bezpiecznego podróżowania autostopem, natomiast 15 osób (6%) odpowiedziało, że kampania przestrzegała przed oszustami wyłudzającymi pieniądze. Co ciekawe, aż 83 osoby, czyli niemal jedna trzecia uczestników, błędnie skojarzyło kampanię z problemem pedofilii w Internecie. Przypuszczalnie ci uczestnicy wcale nie znają tej kampanii, pomylili ją natomiast z którąś z kampanii przestrzegających młode osoby przed niebezpieczeństwami i konsekwencjami niewłaściwych zachowań w Internecie.

Mimo iż 15,6% uczestników zadeklarowało znajomość kampanii „Pierwsza doba bez smogu”, tylko pięć osób (2%) prawidłowo odpowiedziało na dotyczące jej pytanie nr 1: nie występował w niej żaden z wymienionych aktorów. Cztery osoby (1,6%) wskazały Marka Kondrata, który brał udział w komercyjnej kampanii reklamowej ING Banku Śląskiego dotyczącej smogu. W 2019 roku wskazało go 3% uczestników¹¹. Może to świadczyć o tym, że Marek Kondrat kojarzony jest z występowaniem w reklamie dotyczącej smogu. Nie zapamiętano jednak, jaka konkretnie była to reklama.

Marek Kondrat wystąpił również w reklamie, której dotyczyło pytanie nr 4, z hasłem „Czy potrzebujemy aż petycji od naszych dzieci, żeby coś zmienić?”. 57 osób (22,8%) prawidłowo kojarzyło reklamę z poruszaną w niej tematyką, czyli ochroną środowiska. Jednak tylko osiem osób (3,2%) pamiętało, że to nie była kampania społeczna, tylko komercyjna reklama ING Banku Śląskiego.

Na pytanie nr 11, dotyczyło kampanii z hasłem „Jesteś zagrożonym gatunkiem”, dotyczącej Szczytu Klimatycznego w Katowicach, tylko 22 osoby (8,8%) znały prawidłową odpowiedź (co pokrywa się z liczbą osób deklarujących, że znają tę kampanię). Wynik ten można uznać za niski, biorąc pod uwagę fakt, że plakaty tej kampanii nieco ponad rok wcześniej pojawiły się licznie w pojazdach komunikacji miejskiej. Jak się okazało, więcej osób błędnie skojarzyło kampanię z dwoma innymi wydarzeniami, o których było w zbliżonym czasie głośno w mediach: ogłoszeniem alarmu smogowym oraz wycinaniem Puszczy Białowieskiej.

¹¹Ibidem

37 osób (14,8%) znających prawidłową odpowiedź na pytanie o organizatora kampanii „Adoptuj pszczołę” (pytanie nr 3) to niezbyt wysoki wynik, nadal jednak wyższy od kilku innych uzyskanych w tym badaniu. Prawdopodobnie nie bez znaczenia jest miejsce, gdzie przeprowadzone zostało badanie, czyli Warszawa. W centrum stolicy często można spotkać wolontariuszy organizacji Greenpeace, proszących o wsparcie dla różnych inicjatyw, więc przypuszczalnie również uczestnicy badania mogli mieć z nimi styczność. Jednakże taka sama liczba osób błędnie kojarzyła akcję z inną znaną organizacją zajmującą się ochroną ginących gatunków, czyli WWF.

Podobnie w przypadku pytania nr 5, które dotyczyło plakatu, będącego jednym z kilku promujących kampanię „Rok Rzeki Wisły”. Mimo iż w kwestionariuszu plakat został przycięty tak, by hasło „Wisła wciąga” było niewidoczne, nadal pozostawał dość charakterystyczny w swojej formie. W roku 2017 plakaty były widoczne na ulicach Warszawy, m.in. na przystankach autobusowych. 18% uczestników rozpoznało plakat i odpowiedziało prawidłowo, z jakiej kampanii on pochodzi. Jednakże aż 13% skojarzyło błędnie plakat z innymi kampaniami.

Również miejsce przeprowadzenia badania może mieć związek z niewielką liczbą osób, która udzieliła prawidłowej odpowiedzi na pytanie nr 7 dotyczące Zielonego Tramwaju. Zielony Tramwaj będący częścią kampanii antysmogowej jeździł w październiku 2018 roku po torach w Katowicach. Pojazd charakteryzował się zielonymi ścianami zewnętrznymi z motywami roślinnymi oraz roślinami we wnętrzu. Gdyby zapytane zostały osoby mieszkające w Katowicach, odsetek osób znających odpowiedź przypuszczalnie byłby większy. W przypadku mieszkańców stolicy większość zapytanych osób mogła słyszeć o tej inicjatywie jedynie w mediach.

Do najslabiej znanych okazała się należeć kampania „Z kamerą wśród śmieci”. Mimo iż 9 osób (3,6%) zadeklarowało jej znajomość, tylko jedna odpowiedziała prawidłowo na pytanie, jakiego obszaru kampania dotyczyła. Przyczyna tak niskiej znajomości prawdopodobnie tkwi w dystrybucji. Kampania powstała w 2016 roku, ale obecna jest jedynie w Internecie.

Największą trudność sprawiło jednak uczestnikom pytanie nr 12, dotyczące kampanii „TworzyMy atmosferę”, w ramach której powstała seria rysunków hu-

morystycznych autorstwa znanej rysowniczką Marty Frej. Nikt spośród 250 osób nie znał prawidłowej odpowiedzi na pytanie. Łącznie 20 osób błędnie kojarzyło kampanię z innymi znanymi rysownikami humorystycznymi – 17 osób wskazało Andrzeja Mleczo, a trzy osoby – Henryka Sawkę. Nikt nie wskazał Szczepana Sadurskiego. Również w badaniu z 2019 roku tylko jedna osoba spośród 100 odpowiedziała prawidłowo na pytanie o autora rysunków¹².

W kwestionariuszu wymienione zostało pięć kampanii organizowanych przez Ministerstwo Środowiska: „TworzyMy atmosferę”, „Polak tym bardziej oszczędza ciepło”, „Koszyk”, „Dom, który dla mnie oszczędza”, „Nie zaśmiecaj swojego sumienia”. W przypadku wszystkich kampanii ich znajomość zadeklarowało poniżej 10% uczestników. Na uwagę, ze względu na ciekawą formę, zasługują w szczególności kampania „Polak tym bardziej oszczędza ciepło” z udziałem znanego aktora Stanisława Tyma, zawierająca nawiązania do filmu „Miś” (1980, reż. S. Bareja) oraz innych kultowych polskich filmów, jak również wspomniana wyżej kampania „TworzyMy atmosferę”. Tymczasem pierwszą z wymienionych kampanii okazało się jednak znać jedynie 1,2% uczestników, drugą – 6,4%. Podobne wyniki uzyskano w badaniu z 2019 roku¹³ Oznacza to, że kampanie organizowane przez Ministerstwo są mniej znane niż kampanie organizowane przez organizacje ekologiczne (również postrzegane jako kontrowersyjne jak Greenpeace) czy inne, niekonieczne znane szerszemu gronu, fundacje.

4.2. Kampanie nieistniejące

Kampanie nieistniejące z kolei okazały się „znane” całkiem dużej grupie uczestników. Zgodnie z przewidywaniami, najwięcej osób zadeklarowało znajomość kampanii o nazwach podobnych do nazw innych kampanii, jak „Zwolnij i żyj” (58,8%) oraz „Cała Polska zbiera śmieci” (40%), czy też innych znanych fraz, jak „Sport to zdrowie” (62,8%) oraz „Śmieci i ryby głosu nie mają” (30,8%).

Zaskoczeniem okazała się całkiem spora grupa „znająca” kampanię „Segreguj odpady, nie ludzi” (36,4%). Niespodziewanie dużo osób zadeklarowało również

¹²Ibidem

¹³Ibidem

znajomość kampanii „Nie daj się smogowi” (30,4%), co jednak przypuszczalnie można tłumaczyć obecnością w ostatnim czasie licznych kampanii dotyczących bardzo aktualnej tematyki smogu.

Najmniej osób zadeklarowało znajomość kampanii niczego nieprzypominającej „Szkoła bez doła” (jedynie 4%). Najmniejszy odsetek uczestników zadeklarował również znajomość kampanii „Alkohol nabija w butelkę” (6%) oraz „Alkohol wprowadza zmysły w błąd” (5,2%). Nie wiadomo, jak często związek frazeologiczny „nabić kogoś w butelkę” jest używany przez młode osoby, jednak wymyślona na potrzeby badania nazwa kampanii nie przypomina w całości żadnej znanej frazy. Mimo iż ta druga nazwa nawiązuje do istniejącej kampanii „Autyzm wprowadza zmysły w błąd”, w ramach której aktor Bartłomiej Topa odgrywał rolę osoby z autyzmem, przypuszczać można, że tak niski wynik jest związany ze znikomą znajomością tej istniejącej kampanii.

Tylko 6% uczestników zadeklarowało znajomość kampanii „Co Ty wiesz o ociepleniu”. Nazwa nawiązuje do znanego cytatu z filmu „Kiler” (1997, reż. J. Machulski), mającego status kultowego, jak również do mniej znanej, kampanii reklamowej banku z hasłem „Co ty wiesz o oszczędzaniu?”. Niższa niż w przypadku pozostałych fikcyjnych kampanii „znajomość” może wynikać z wieku uczestników, którzy są za młodzi, by pamiętać takie filmy oraz cytaty.

W ramach odpowiedzi na pytanie nr 9 „Kto organizował kampanię »Śmieci i ryby głosu nie mają«?” 18,8% błędnie przyporządkowało ją do różnego rodzaju podmiotów zajmujących się podobną działalnością. Greenpeace wskazało 7,6% uczestników, WWF 3,6%, Klub Gaja 0,8%, Ministerstwo Środowiska 6,8%. Skojarzenie z Greenpeace może wynikać z pomylenia z którąś z akcji tej organizacji. Natomiast w przypadku pytania nr 6 dotyczącego kampanii „Alkohol nabija w butelkę” tylko 6% badanych udzieliło odpowiedzi, czego ta nieistniejąca kampania dotyczyła. 10 osób (4%) skojarzyło ją z ryzykownymi zachowaniami po alkoholu. Wynik jest trudny do wytłumaczenia, ponieważ nie było dotychczas znanej kampanii dotyczącej konkretnie takiej tematyki. Sama nazwa nieistniejącej kampanii również w żaden sposób nie wskazuje na to, jakiego rodzaju problemów związanych ze spożywaniem alkoholu kampania może dotyczyć.

Jako że w przypadku nieistniejących kampanii najlepiej „rozpoznane” okazały się nawiązujące do znanych fraz, cytatów i przysłów, jednym z wyjaśnień dla uzyskanego rezultatu jest to, iż uczestnicy pamiętali użyte w nazwie kampanii frazy bądź wydały się im znane. Nie pamiętali jednak, gdzie i w jakim kontekście je słyszeli. Do przyczyn błędnego rozpoznania nazw nieistniejących kampanii należeć może, zgodnie z modelem monitorowania źródła informacji, presja czasu lub niska motywacja do prawidłowego zidentyfikowania źródła informacji¹⁴, co mogło spowodować błędne rozpoznanie źródła pozornie znajomo brzmiącej informacji.

Wyjaśnieniem dla uzyskanych wyników może być również mechanizm podobny jak w przypadku zjawiska określanego jako efekt uśpienia (ang. *sleeping effect*), polegający na rozkojarzeniu z upływem czasu treści informacji oraz źródła, z którego ta informacja pochodzi¹⁵. Skutkiem tego zjawiska jest wzrost perswazyjnego oddziaływania informacji pochodzących ze źródła uważanego przez odbiorcę za mało wiarygodne, ponieważ po pewnym czasie odbiorca pamięta samą treść informacji. Zapomina jednak, że pochodzi ona z mało wiarygodnego źródła. Przykładem tego mechanizmu może być również niepamiętanie, że kampania była komercyjna, a nie społeczna, jak w przypadku reklamy ING Banku Śląskiego (pytanie nr 4). Odbiorcy nie pamiętają prawdziwego nadawcy przekazu. Nie pamiętają tym samym, że nie był to nadawca o czystych intencjach, co za tym idzie wiarygodny w oczach odbiorcy. Możliwe, że treści poruszane w reklamie i stylizacja reklamy niemalże na kampanię społeczną miało być w zamierzeniu sposobem na budowanie własnego wizerunku firmy jako odpowiedzialnej społecznie, i co za tym idzie bardziej wiarygodnej. Jak się jednak okazało, większość odbiorców nie zapamiętała, że w rzeczywistości nie była to kampania społeczna, tylko reklama banku. Ponadto można przypuszczać, że tak duża ilość wskazań kampanii nieistniejących również może świadczyć o tym, że odbiorcy, w tak dużym natłoku różnych reklam i informacji, nie skupiają się na kampaniach społecznych.

¹⁴Cf M.K. Johnson Marcia K., S. Hashtroudi, D.S. Lindsay, *Source monitoring*. „*Psychological Bulletin*”, 1993, nr 114/1, s. 3-28 .

¹⁵Cf.: C. I. Hovland, W. Weiss, *The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness*, „*Public Opinion Quarterly*”, 1951, 15(4), 635; A. Pratkanis, A. Greenwald, M. Leippe & M. Baumgardner, *In search of reliable persuasion effects: III. The sleeper effect is dead: Long live the sleeper effect.*, „*Journal of Personality and Social Psychology*”, 1968, nr 54/2, s. 203–218.

5. Podsumowanie i wnioski

Podsumowując wyniki badań, w tym również przeprowadzonego w roku 2019, należy stwierdzić, że chociaż kampanie społeczne są cenne i ciekawe, to jednak docierają do zdecydowanie zbyt małej grupy odbiorców. Najlepiej znane okazały się kampanie społeczne trwające już od kilku lat i dystrybuowane różnymi drogami, w tym w telewizji w czasie przerw reklamowych czy np. przed seansem w kinie, jak kampania „Legalna Kultura”. Słabo znane są kampanie lokalne, czy dystrybuowane tylko w Internecie. Sama autorka badań, mimo iż zainteresowana tematyką, znaczną część wymienionych kampanii poznała, przygotowując to badanie.

Zgodnie z procesualnym modelem perswazji W. McGuire'a¹⁶, pierwszym etapem wpłynięcia na postawę odbiorcy jest zauważenie przez niego komunikatu perswazyjnego. Jeżeli komunikat nie zostanie zauważony, dalsze etapy procesu, a w konsekwencji trwała zmiana postawy, nie mają szansy na realizację. Dlatego przy takim wachlarzu dostępnych metod oraz bogactwie ciekawych pomysłów warto, by twórcy kampanii poświęcili więcej uwagi dotarciu do adresatów. W przeciwnym razie kampanie społeczne mogą stać się sztuką dla sztuki.

Jest również możliwe, że kampanie społeczne spowszedniały i giną w natłoku docierających do nas przeróżnych informacji. Tak więc z jednej strony najlepiej znane okazały się kampanie, które były dystrybuowane tak, by trafiły do jak największej grupy odbiorców i np. pojawiały się w przerwie reklamowej w telewizji lub przed seansem w kinie. Z drugiej strony być może polepszeniu dotarcia mogłoby posłużyć prowadzenie kampanii i włączenie do niej odbiorców poprzez popularne obecnie media społecznościowe, tak jak np. kampania „#LiniaProsta”, w której można było wziąć aktywny udział, wyrazić solidarność i wsparcie poprzez zamieszczenie zdjęcia z linią narysowaną na dłoni, symbolizującą linię będącą charakterystyczną cechą budowy dłoni osoby z zespołem Downa. Innym rozwiązaniem są bardziej nietypowe formy dotarcia do odbiorców, np. w ramach kampanii „Bądźmy Razem Bezpieczni”. Namalowano na chodnikach napisy „Odłóż smartfon i żyj”, które mogła zobaczyć osoba idąca ulicą i wpatrzona w telefon. Osoby, które są na

¹⁶W. McGuire, *Attitudes and Attitude Change*. In: G. Lindzey, G. and E. Aronson (Red.), *Handbook of Social Psychology*, 3rd Edition, nr 2, s. 233-346, Nowy York 1985.

tyle kreatywne, by stworzyć ciekawą kampanię, z pewnością będą również na tyle pomysłowe i zaradne, by znaleźć skuteczny sposób dotarcia z nią do adresatów.

Bibliografia

Ciążela A., *Kto zasługuje na pomoc? Poparcie dla wybranych inicjatyw prospołecznych wśród studentów uczelni warszawskich*, „Studies in Global Ethics and Global Education”, 2014, Nr 2.

Ciążela A., Tuszyńska Ligia, *Knowledge of social campaigns regarding environmental protection among pedagogy students*, “Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia”, 2019, IX, 9, pp. 34-48.

Hovland C., I., Weiss W., *The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness*, “Public Opinion Quarterly”, 1951, 15(4), 635.

Johnson M. K., Hashtroudi S., Lindsay D.S., *Source monitoring*. „Psychological Bulletin”, 1993, 114 (1), 3-28.

Konieczna A., *Szok narzędziem kampanii społecznych*, Wrocław 2010.

Maison D.a, Maliszewski N., *Co to jest reklama społeczna*, [w:] D. Maison, P. Wasilewski (red.), *Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, Wrocław 2002.

Maliszewski N., *Koń trojański w reklamie społecznej*. Warszawa 2007.

McGuire W., Attitudes and Attitude Change. In: Lindzey, G. and Aronson, E., Eds., *Handbook of Social Psychology*, 3rd Edition, Vol. 2, 233-346, Nowy Jork 1985.

Pratkanis, A., Greenwald A., Leippe M., Baumgardner M. (1988). *In search of reliable persuasion effects: III. The sleeper effect is dead: Long live the sleeper effect*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 203–218.

Prochenko P. (2010). *Kampania społeczna – definicja Fundacji Komunikacji Społecznej* Pobrano: <http://www.kampaniespoleczne.pl/wiedza/definicje,2324,kampania%20spoleczna%20defini-cja%20fundacji%20komunikacji%20spolecznej> (7.05.2020).

Załączniki

Badanie ma na celu sprawdzenie znajomości kampanii społecznych. Badanie jest całkowicie anonimowe, służy jedynie celom naukowym, a wyniki będą rozpatrywane wyłącznie grupowo.

Czy znasz następujące kampanie?

1.	TworzyMy atmosferę	TAK / NIE
2.	Cała Polska czyta dzieciom	TAK / NIE
3.	Pierwsza doba bez smogu	TAK / NIE
4.	Przyjaciół się nie wyrzuca	TAK / NIE
5.	Zmieniaj dietę, nie klimat	TAK / NIE
6.	Sprawni w pracy	TAK / NIE
7.	Strażnicy rzek	TAK / NIE
8.	Alkohol wprowadza zmysły w błąd	TAK / NIE
9.	Segreguj odpady, nie ludzi	TAK / NIE
10.	Zobacz. Niewidome dzieci	TAK / NIE
11.	Bicie uczy, ale tylko złych rzeczy	TAK / NIE
12.	Pomagaj nie raz, a cały czas	TAK / NIE
13.	Nie zaśmiecaj swojego sumienia	TAK / NIE
14.	Przejdźmy na Ty z depresją	TAK / NIE
15.	Dymem z pieca zabijasz	TAK / NIE
16.	#NOTJUSTAMOOD (Not just a mood)	TAK / NIE
17.	Dom, który dla mnie oszczędza	TAK / NIE
18.	STOP Wariatom Drogowym	TAK / NIE
19.	Smieci i ryby głosu nie mają	TAK / NIE
20.	Kocham. Nie biję	TAK / NIE
21.	Legalna Kultura	TAK / NIE
22.	Razem możemy pomóc Polsce odetchnąć	TAK / NIE
23.	Alkohol i kluczyki? Wykluczone	TAK / NIE
24.	Jak działa zdrowy człowiek	TAK / NIE
25.	Dopalacze to nie cukierki	TAK / NIE
26.	Paka dla bezdomniaka	TAK / NIE
27.	Nie pal jak smok, bo tworzysz smog	TAK / NIE
28.	#stopfejkfriends	TAK / NIE
29.	Jesteś zagrożonym gatunkiem	TAK / NIE

30.	Zyć, nie umierać	TAK / NIE
31.	Godzina bez myszy	TAK / NIE
32.	Z kamerą wśród śmieci	TAK / NIE
33.	Pileś? Nie jedź	TAK / NIE
34.	Frankenkurczak	TAK / NIE
35.	Zwolnij i żyj	TAK / NIE
36.	#LiniaProsta	TAK / NIE
37.	EkoSzyk	TAK / NIE
38.	Nie daj się smogowi!	TAK / NIE
39.	Depresja. Rozumiesz – pomagasz	TAK / NIE
40.	Butelka z przyrody	TAK / NIE
41.	Pasointeligencja	TAK / NIE
42.	Co Ty wiesz o ociepleniu	TAK / NIE
43.	Kochasz dzieci nie pal śmieci	TAK / NIE
44.	Nie serwuj sobie choroby	TAK / NIE
45.	Chłopaki nie płaczą?	TAK / NIE
46.	Cała Polska zbiera śmieci	TAK / NIE
47.	Jeszcze żywy karp	TAK / NIE
48.	Polak tym bardziej oszczędza ciepło	TAK / NIE
49.	Szkoła bez doła	TAK / NIE
50.	Narkotyki i dopalacze zabijają	TAK / NIE
51.	Polska zamienia się w słuch	TAK / NIE
52.	Demaskujmy smog przez cały rok	TAK / NIE
53.	Nie śmieć w sieć	TAK / NIE
54.	Alkohol nabija w butelkę	TAK / NIE
55.	Godzina dla morświna	TAK / NIE
56.	#KochamSzanuję (Kocham. Szanuję)	TAK / NIE
57.	Ratuj się, chroń morze!	TAK / NIE
58.	Nie skreślaj życia tak prędko	TAK / NIE
59.	Sport to zdrowie	TAK / NIE
60.	Czy naprawdę chciałbyś być na naszym miejscu?	TAK / NIE

Proszę zaznaczyć prawidłową odpowiedź poprzez zakreślenie kółkiem. W przypadku braku znajomości prawidłowej odpowiedzi, proszę zaznaczyć odpowiedź „nie wiem”:

1. Kto wziął udział w kampanii „Pierwsza doba bez smogu”?

a) Tomasz Kot b) Marek Kondrat c) Arkadiusz Jakubik d) nikt z wymienionych e) nie wiem

2. Czego dotyczyła kampania z hasłem „Życie to nie Facebook. Nie przyjmuj zaproszenia od nieznanomych”?

a) zagrożenia pedofilią w internecie c) zarażania się wirusem HIV
b) bezpiecznego podróżowania autostopem d) oszustów wyłudających pieniądze
e) nie wiem

3. Kto organizował akcję „Adoptuj pszczołę”?

a) Greenpeace b) WWF c) Nasza Ziemia d) Klub Gaja e) nie wiem

4.) Czego dotyczyła kampania z hasłem „Czy potrzebujemy aż petycji od naszych dzieci, żeby coś zmienić?”

a) dbania o środowisko naturalne c) bezpieczeństwa na drogach
b) przemocy w rodzinie d) to nie była kampania społeczna
e) nie wiem

5. Z jakiej kampanii pochodzi ten plakat?

a) Strażnicy rzek b) Nie dla smogu c) Rok Wisły d) Godzina dla morświna e) nie wiem



6. Czego dotyczyła kampania „Alkohol nabija w butelkę”?

a) spożywania alkoholu przez młodzież c) picia alkoholu w czasie ciąży
b) prowadzenia samochodu po spożyciu alkoholu d) ryzykownych zachowań po alkoholu
e) nie wiem

7. W jakim mieście jeździł zielony tramwaj?

a) Warszawa b) Katowice c) Poznań d) Olsztyn e) nie wiem

8. Jakiej kampanii jest to logo?

a)Odpowiadam dobrem b)Kocham. Nie biję c) Legalna Kultura d) Not just a mood e)nie wiem



9. Kto organizował kampanię „Śmieci i ryby głosu nie mają”?

a) Greenpeace b) WWF c) Klub Gaja d) Ministerstwo Środowiska e) nie wiem

10. Czego dotyczyła kampania z hasłem „Melanż. Oczekiwania vs. rzeczywistość”?

a) młodzieży uciekającej z domu c) skutków korzystania z używek
b) oszustów wyłudzających pieniądze d) to nie była kampania społeczna
e) nie wiem

11. Jakiego wydarzenia dotyczyła kampania organizowana przez organizację WWF pod hasłem „Jesteś zagrożonym gatunkiem”?

a) szczytu klimatycznego w Katowicach c) wycinania Puszczy Białowieskiej
b) ogłoszenia alarmu smogowego d) huraganów w Polsce
e) nie wiem

12. Kto jest autorem rysunków humorystycznych do kampanii TworzyMY atmosferę?

a) Andrzej Mleczek b) Henryk Sawka c) Szczepan Sadurski d) Marta Frej e) nie wiem

13. Z jakimi osobami solidaryzowano się w ramach kampanii #LiniaProsta?

a) z autyzmem b) z zespołem Downa c) z zespołem Tourette'a d) z depresją e) nie wiem

14. Jakiego terenu dotyczy kampania „Z kamerą wśród śmieci”?

a) rzeki Wisły b) Górnego Śląska c) Puszczy Kampinoskiej d) Zatoki Gdańskiej e) nie wiem

Czy znasz jakieś kampanie, które nie zostały wymienione?

.....

Debata oksfordzka jako narzędzie edukacyjne współczesnej szkoły

1. Wstęp

Podstawowym zadaniem szkoły jest nauka młodych ludzi poszczególnych kwestii, co w szerszej perspektywie ma przygotować młodzież do życia w społeczeństwie, tak by umiała radzić sobie w otaczającej rzeczywistości. Oczywiście jest, że na skutek ciągle trwających przemian cywilizacyjnych na płaszczyźnie społecznej, ekonomicznej czy kulturowej, kompetencje nabywane przez uczniów cały czas ulegają zmianie, co stanowi naturalną reakcję na potrzeby świata¹. Zmiana w edukacji jest istotnie zauważalna i stanowi efekt zmiany postrzegania celów procesu edukacji zarówno przez środowisko pedagogiczne, uczniowskie, jak i rodzicielskie. Podejmowane kroki, mimo iż często nieświadomie, są nauką oraz wykorzystaniem kompetencji „4K”, czyli krytycznego myślenia, kooperacji, komunikacji oraz kreatywności. Działania te są zgodne z myślą pedagogiczną wyrażaną przez Janusza Korczaka i Geralda Huthera. Według tych naukowców edukacja powinna stanowić proces poszukiwania oparty na aktywizacji uczniów z wykorzystaniem współpracy między nimi². W celu nauki poszczególnych kompetencji polska szkoła wprowadza do swoich zajęć coraz to nowocześniejsze narzędzia edukacyjne³. Jednym z nowoczesnych narzędzi edukacyjnych jest debata oksfordzka, wykorzystująca naukę

¹E. Manthey, *Potrzebujemy szkoły, która będzie rozwijać kompetencje dzieci – Daniel Hunziker o tym jaka powinna być współczesna szkoła*, <https://www.juniorowo.pl/daniel-hunziker-jaka-powinna-byc-wspolczesna-szkola/> [data dostępu: 1.05.2020 r.]

²*O współczesnej szkole z Jarosławem Żaroniem*, *Oświata mazowiecka* nr 4 (22) /2014, str. 5-6, <https://www.kuratorium.waw.pl/download/1/7760/f-8271-2-wywiad.pdf> [data dostępu: 1.05.2020 r.]

³Wiele szkół bierze udział w Dniu Przedsiębiorczości, czy Programie Edukacji Prawnej Fundacji Court Watch Polska oraz inne projekty organizowane przez organizacje pozarządowe.

kompetencji „4K” oraz prowadząca do kształtowania społeczeństwa obywatelskiego. Niniejszy artykuł ma na celu zapoznać czytelnika z samym narzędziem oraz przedstawić propozycje wykorzystania jej podczas lekcji szkolnych na różnych etapach edukacji.

2. Debata oksfordzka

2.1 Informacje wstępne

Debata oksfordzka to narzędzie edukacyjne polegające na wystąpieniu publicznym. W debacie biorą udział dwie czteroosobowe drużyny. Wystąpienie to przybiera formę argumentacyjnego pojedynku krasomówczego⁴. Drużyny przystępują do debaty nad określoną tezą, której zakres przedmiotowy może być dowolnie kreowany. Tematy spotkań mogą dotyczyć zarówno kwestii światopoglądowych, historycznych, politycznych, ekonomicznych, językowych, jak i społecznych oraz prawnych, często przedstawiając aktualny w opinii społecznej problem. Podczas debaty drużyny przedstawiają argumenty potwierdzające oraz obalające dane stwierdzenie w zależności od pozycji zajmowanej w danym starciu. Zespoły oceniane są zarówno pod względem merytorycznym, jak i retorycznym, co przekłada się na wszechstronny rozwój kompetencji uczestników, również ze względów formalno-regulaminowych.

Ta forma debat cieszy się popularnością w szczególności w państwach anglosaskich. Do Polski przybyła ona najpierw do Krakowa pod postacią Szkoły Liderów⁵. W Polsce idea wykorzystywania debaty oksfordzkiej jako narzędzia edukacyjnego rozpowszechniana jest przez wiele środowisk tworzonych przez organizacje pozarządowe, takie jak: Fundacja Edukacyjna G5, Fundacja Nowy Głos, Instytut Debaty Publicznej, Krakowskie Stowarzyszenie Mówców, Fundacja Projekty Edukacyjne. Każdy ze wskazanych podmiotów jest organizatorem poszczególnych wydarzeń debatanckich, w tym najważniejszych - Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich oraz Akademickich Mistrzostw Polskich Debat Oksfordzkich⁶. Coraz większą popular-

⁴www.feg5.pl (data dostępu: 2.05.2020 r.)

⁵M. Pelka, *Wybrane aspekty zjawiska usportowienia turniejów debat w Polsce*, Poznań 2018, str. 8

⁶M. Kruszyński, B. Tarnowski, *Podręcznik do debat oksfordzkich*, Nowy Głos, Warszawa 2019,

nością cieszą się debaty organizowane w formie „pokazowej”. Najczęściej takie spotkania dotyczą ściśle określonej dziedziny, która oprócz funkcji stricte edukacyjnej ma za zadanie spełniać inne, zależne od wydarzenia role⁷. Wszystko to potwierdza niejako elastyczność formy przeprowadzania debaty oksfordzkiej i możliwości dostosowania jej do oczekiwanej przez organizatora/nauczyciela formy. Obecnie grupą docelową organizowanych przez różne podmioty wydarzeń debatanckich jest młodzież szkół ponadpodstawowych oraz środowisko studentów. To dla tych dwóch grup społecznych organizowanych jest najwięcej wydarzeń takiego typu. Nie znaczy to, że pozostałe grupy są wykluczone z korzystania z tego narzędzia edukacyjnego, co więcej Centrum Inicjatyw Senioralnych w Poznaniu w 2019 roku zorganizowało „Debatę Pokoleń”, w której udział wzięli poznańscy licealiści oraz seniorzy⁸.

2.2 Kwestie regulaminowe

Ze względu na silny nacisk na warstwę merytoryczną debaty oksfordzkiej, ważnym elementem jest formalizm regulaminowy. Mimo niewątpliwych zalet płynących z możliwości regulowania formy w zależności od potrzeb wydaje się, że brak ogólnopolskiego regulaminu debaty oksfordzkiej powoduje niespójność edukacyjną właśnie w zakresie regulaminowym oraz wszelkich wartości przez debaty kształtowanych. Każde ze środowisk wprowadziło swój własny adekwatny regulamin, różniący się mniej lub bardziej od innych. Na potrzeby tego artykułu dokonano analizy regulaminu wykorzystywanego podczas Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich⁹.

Niewątpliwie istotnym elementem regulaminowym debat jest forma jej przebiegu, niezmienna według wszystkich regulaminów. Podzielone drużyny zajmują stanowisko propozycji, opozycji, oraz zasiadają we wcześniej określonych pozycjach,

str. 4

⁷*Kulturalna, zdyscyplinowana, debata oksfordzka. Młodzi potrafią*, [https://www.lm.pl/aktualnosci/informacja/119737/kulturalna`zdyscyplinowana`debata`oksfordzka`mlodzi`potrafia](https://www.lm.pl/aktualnosci/informacja/119737/kulturalna%20zdyscyplinowana%20debata%20oksfordzka%20mlodzi%20potrafia) [data dostępu: 2.05.2020 r.]

⁸Debata pokoleń – zapowiedź i zaproszenie [mrs.poznan.pl http://mrs.poznan.pl/debata-pokolen-zapowiedz-i-zaproszenie-5-listopada-2019/](http://mrs.poznan.pl/debata-pokolen-zapowiedz-i-zaproszenie-5-listopada-2019/) [data dostępu: 30.04.2020 r.]

⁹Fundacja Edukacyjna G5, Zasady Debaty Oksfordzkiej. <http://feg5.pl/dokumenty/> [data dostępu: 2.05.2020 r.]

co później uwarunkuje rolę, jaką muszą wypełnić podczas debaty. Debata rozpoczyna pierwszy mówca strony propozycji, po czym głos zabiera pierwszy mówca strony opozycji, następnie głos wraca do strony propozycji. Tak więc wymiana poglądów w obu drużynach przebiega według następującego klucza: wstęp, rozwinięcie, polemika, wyważenie i podsumowanie. Przemienność kolejności wystąpień podkreśla istotę konfrontacji między uczestnikami oraz kładzie nacisk na zainteresowanie mówców wystąpieniami oponentów. Ten element ma za zadanie kształtować kompetencję słuchania oraz szacunku do drugiej strony. Poszczególne mowy rozpoczynają się inwokacją skierowaną do określonych uczestników debaty, tj. marszałka, oponentów oraz zgromadzonej publiczności. Element ten ma na celu zwrócenie uwagi mówcy na szacunek do odbiorców. Każdy z uczestników podczas swojej mowy jest zobligowany do przyjęcia dwóch pytań/informacji od strony przeciwnej. Skorzystanie z tej instytucji odbywa się według ściśle określonej procedury, poprzez posłużenie się inwokacją oraz sprecyzowaniem czy ta wypowiedź dotyczyć będzie informacji, czy pytania, po czym następuje zwięzłe sformułowanie wypowiedzi. Jej przedłużenie skutkować może zwróceniem uwagi przez marszałka, co może prowadzić do przyznania drużynie punktów ujemnych, za brak dyscypliny czasowej. Instytucja pytań i informacji ma na celu zachęcenie mówców do kreatywnego i krytycznego myślenia w niecodziennych warunkach, często stresu. Dotyczy to zarówno przemawiającego, jak i zadającego pytanie. Każdy z mówców ma do wykorzystania cztery lub pięć minut. Organizatorzy pozostawiają uczestnikom dowolność w kwestii wykorzystania tego czasu. Poprzez ten aspekt, mówcy pozyskują umiejętność zarządzania czasem oraz kształtowania swojej mowy i wypuklania najważniejszych według nich kwestii. Jedynym ograniczeniem ze strony regulaminowej jest obowiązek spełnienia funkcji przez poszczególnych mówców.

Osoby rozpoczynające debaty po swoich stronach (tzw. mówcy pierwsi) mają za zadanie wprowadzenie pozostałych osób do rozumienia tezy przez reprezentowaną przez siebie stronę. Na to polecenie składa się podkreślenie i wytłumaczenie postrzegania kluczowych słów tezy, dokonania wstępnej analizy podanego tematu oraz pokazania tła problemu w świecie rzeczywistym bądź (w przypadku debat nad tezami historycznymi) zarysowania tła historycznego, przedstawienie modelowych

czy systemowych rozwiązań według tej strony, a także krótkie i wstępne przedstawienie argumentacji, na której bazować będzie propozycja/opozycja. Mówca pierwszy przedstawia zatem narrację, którą będzie kontynuować cała jego drużyna. Oczywiście jest, że im bardziej klarownie zostanie przedstawione wprowadzenie, tym łatwiej jest później odebrać i zrozumieć linię argumentacyjną przekazywaną przez uczestników. Mówcy na pozycji drugiej zobligowani zostali do rozwinięcia ostatniego elementu zawartego we wprowadzeniu, czyli do przedstawienia argumentacji. To głównie oni posługują się różnymi technikami, które zostaną omówione w dalszej kolejności. Na nich ciąży obowiązek klarownego przedstawienia mechanizmów, na których oparta jest argumentacja drużyny oraz zilustrowanie tych mechanizmów na adekwatnych przykładach. Oprócz przedstawienia konkretnych mechanizmów bardzo ważnym zadaniem tzw. dwójek jest przedstawienie wszystkich treści podczas analizy konkretnych przesłanek. Sposób oraz jakość przedstawianych przez drugich mówców twierdzeń może mieć kluczowe znaczenie w kwestii rozstrzygnięcia debaty, gdyż to podczas ich wystąpień prezentowana jest znakomita większość treści merytorycznej danej drużyny. Mowy „trójek” polegają na kontrargumentacji. Ich zadaniem jest najpierw znalezienie błędów logicznych oraz merytorycznych w twierdzeniach prezentowanych przez oponentów, a następnie posługując się poszczególnymi technikami kontrargumentacyjnymi umniejszenie jej znaczenia. Mówcy na tej pozycji ponoszą odpowiedzialność za prowadzenie polemiki stosowanej przez drużyny. W praktyce mowy mówców trzecich są najbardziej pasjonującymi, przykuwającymi największą uwagę oraz rozjaśniającymi sytuację w debacie. Osoby mówców trzecich są bardzo często postrzegane jako wypowiadające się w najbardziej agresywny sposób. Wystąpienia ostatnich uczestników pełnią rolę klamry dla treści prezentowanej przez całą drużynę. Rola tych mówców przeszła w ostatnich latach pewną modyfikację. Początkowo mówca na pozycji czwartej miał za zadanie jedynie podsumować to, co padło już uprzednio podczas trwania debaty. Obecnie ich mowy powinny zawierać zarówno podsumowanie tego, co zostało zaprezentowane na debacie po stronie propozycji, jak i opozycji, ale co najważniejsze, powinny zawierać porównanie prezentowanych w debacie wartości oraz wyważenie ich w korzystną dla danego mówcy stronę. Może mieć to znaczący

wpływ na końcowy werdykt i przyznanie zwycięstwa danej drużynie. Co ważne, w mowach końcowych nie mogą być przedstawione nowe argumenty. Dlatego też każda z pozycji zawiera swoją unikalną i charakterystyczną rolę do wypełnienia. Poszczególne zadania wymagają innych umiejętności, stąd najczęściej uczestnicy wcześniej wybierają preferowaną przez siebie rolę.

Elementem dynamizującym debatę stała się niewątpliwie dodana do regulaminu stosunkowo niedawno instytucja „*ad vocem*”. Jest to krótkie 30-sekundowe wystąpienie mówcy poza kolejnością wystąpień, mające na celu ukierunkowanie debaty zgodnie z linią argumentacyjną danej strony, czy też podkreślenie najważniejszych kwestii bądź naprostowanie kilku z nich. Wprowadzenie tej instytucji do trybu przeprowadzenia debaty, oprócz zmiany jej dynamiki, ma na celu pobudzenie kreatywności i krytycznego myślenia uczestników. Naturalne jest, że im więcej polemiki w debacie, tym więcej możliwości na doskonalenie umiejętności „4K”.

Oprócz uczestników niezwykle istotną postacią debaty jest marszałek prowadzący oraz czuwający nad jej sprawnym, ale przede wszystkim prawidłowym przebiegiem. Posiada szeroki zakres uprawnień¹⁰. Najważniejszą kompetencją marszałka jest niewątpliwie możliwość przyznawania punktów ujemnych. Za popełnienie przewinień pogrupowanych w odpowiednie kategorie grozi różny wymiar kary. Jednak każde z wykroczeń jest naruszeniem bądź pominięciem przez uczestnika danego waloru edukacyjnego debaty. Kolejno, regulamin nakłada na uczestnika maksymalny czas mowy, gdyż zawarcie pełni treści w określonym czasie jest zarówno sztuką, jak i niezwykle przydatną w życiu umiejętnością. Podczas debaty uczestnik zmuszony jest również do kształtowania swojej spostrzegawczości. To na mówcy ciąży obowiązek przyjęcia dwóch pytań/informacji oraz wskazanie, od którego mówcy chce je odebrać. Kolejnym karanim przewiniem jest używanie mowy werbalnej bez pozwolenia marszałka. Kształtowanie kompetencji kooperacji podczas debaty odbywa się w sposób specyficzny, gdyż uczestnicy pozbawieni są możliwości ustnego komunikowania się ze sobą. Dzięki temu obostrzeniu mówcy zobligowani zostają do wcześniejszego uzgodnienia systemu komunikacji oraz powściągliwości w okazywaniu swoich emocji. Poznanie tak alternatywnego sposobu porozumiewania się

¹⁰Marszałek debaty na podstawie regulaminu może przerwać debatę, przyznać punkty eksperckie, czy nawet nakazać mówcy opuszczenie sali.

pobudza również kreatywność w poszukiwaniu właściwego trybu i środka wypowiedzi. Z podobnych przyczyn uczestnicy nie mogą posługiwać się żadnym z urządzeń elektronicznych. Ze względu na nacisk na wartości merytoryczne w debacie zakazane jest wykorzystywanie argumentów „*ad hominem*” oraz „*ad personam*”. Zarówno pośredni, jak i bezpośredni atak personalny na oponenta jest niedopuszczalny, gdyż jest zaprzeczeniem jakiegokolwiek wartości merytorycznej danego argumentu.

Oprócz punktów ujemnych przyznawanych przez marszałka debaty, analizowany regulamin zakłada również „Indeks zagrań nieczystych”, które oceniane są przez sędziów debaty. Do tych „lżejszych” przewinień należy czytanie z kartki oraz stosowanie nieformalnych form grzecznościowych. Te uchybienia psują odbiór debaty oraz uwydatniają brak pełnego wykorzystania debaty jako narzędzia edukacyjnego ze strony uczestników. Przedstawienie mowy, pozbycie się stresu i kreowanie jej na bieżąco jest nadrzędnym celem retorycznym. W polemice nie chodzi wyłącznie o wyrecytowanie wcześniej przygotowanych kwestii, lecz swego rodzaju improwizację podczas budowy mowy.

Kolejnym kluczowym aspektem regulaminowym jest losowanie stron debaty. Odbywa się ono dopiero na piętnaście minut przed rozpoczęciem spotkania. Jest to celowy aspekt, który ma na celu zobligowanie uczestników do przygotowania argumentacji zarówno popierającej dane rozwiązanie, jak i je obalające. Takie obustronne opracowanie tezy pozwala na wszechstronną analizę problemu oraz poznanie pełni rozwiązań. Stanowi to niewątpliwie istotny czynnik edukacyjny debaty oksfordzkiej.

Ostatnim istotnym elementem budowy debat oksfordzkich jest udzielenie komentarza zwrotnego uczestnikom po ocenie debaty. Ta część debaty uwydatnia jej merytoryczny aspekt oraz ukazuje chęć kształtowania kompetencji uczestników „na przyszłość”. Element ten pojawił się przy okazji organizowania turniejów debatanckich, a więc w związku z usportowieniem debat, tak by szerzej realizować cele edukacyjne tego narzędzia. Sam komentarz zwrotny powinien posiadać przymiot konstruktywności. Jedną z możliwości jest wykorzystanie techniki FU-KO do udzielenia takiej informacji. Opiera się ona na wyszczególnieniu faktów, uczuć wywołanych przez zaistnienie faktu (ocena, lecz nie uderzająca personalnie

w uczestników), konsekwencje, czyli wpływ faktu na dany argument lub całość debaty oraz oczekiwania, czyli kreatywna część informacji zwrotnej opierająca się na radach, które można wykorzystać przy kolejnej potyczce lub możliwości rozwiązań, które można było zastosować w danej debacie. Taka konstrukcja komentarza może wpłynąć pozytywnie na uczestników projektów oraz pomóc w korekcie popełnianych błędów, czy też przyspieszyć samorozwój umiejętności oraz charakteru osób biorących czynny udział w przedsięwzięciach. Podczas debat „sportowych” rolę sędziów pełnią osoby z poszczególnych środowisk debatanckich, choć w czasie debat w trakcie zajęć w szkole/na uczelni sytuacja może wyglądać odmiennie.

2.3 Kwestie merytoryczne

Oprócz zakresu regulaminowego również, a wręcz przede wszystkim aspekt edukacyjny w debacie oksfordzkiej przejawia się w całej argumentacji mówców, a więc w kwestiach merytorycznych. Rozpoczynając pracę nad daną tezą najpierw należy dokonać charakteryzacji tezy oraz analizy jej kluczowych słów. Następnie uczestnicy powinni skupić się nad rozłożeniem problemu przedstawionego w tezie oraz możliwościach jego rozwiązania. Następnie należy skupić się nad samą częścią argumentacyjną. Istnieje wiele technik argumentacyjnych, które najszerszej przedstawione są w „Podręczniku do debat oksfordzkich”¹¹, którego autorami są Michał Kruszyński oraz Bartosz Tarnowski z Fundacji Nowy Głos¹². W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną najpowszechniejsze techniki argumentacyjne.

Najczęściej używaną techniką jest tzw. „SE*xi*”. Zakłada ona, iż każdy argument powinien składać się z czterech elementów. Element pierwszy „state”, a więc nazwanie zakresu/płaszczyzny, jakiej dotyczy dany argument. Kolejny element „explain” oznacza wytłumaczenie mechanizmu działania, który w danym argumencie przedstawia mówca. Następnym elementem jest „illustrate”, czyli pokazanie danego mechanizmu na przykładzie w celu zwizualizowania odbiorcy tego mechanizmu. Ostatnim elementem oraz bardzo istotną częścią składową jest „impact”, który oznacza wpływ przedstawianego ciągu przyczynowo-skutkowego na

¹¹M. Kruszyński, B. Tarnowski, *Podręcznik do...*, *op. cit.*, str. 15-40.

¹²Książkę tę można nabyć darmowo w formie elektronicznej pod adresem <http://debataoksfordzka.pl/index.php/3-1-podrecznik/> [data dostępu: 30.04.2020 r.]

całą debatę i omawiany problem.

Drugą najpowszechniejszą techniką są tzw. „schodki”. Tutaj argument tworzy się poprzez analizę jakiegoś mechanizmu/sytuacji. Analizę mechanizmu/sytuacji wykonuje się wychodząc od wyjściowego stwierdzenia określonego mechanizmu/sytuacji i zadawania pytań, takich jak: dlaczego?, dlaczego tak się dzieje?, dlaczego to jest złe?, dlaczego to istotny problem? Tworząc kolejne „stopnie” analizy, która rozbudowuje merytorycznie argument. Istotne w tworzeniu argumentów przy pomocy tej techniki jest budowanie kolejnych „schodków” w taki sposób, aby tworzyły z poprzednimi ciąg przyczynowo-skutkowy. Występowanie tych ciągów pozwala na przyjęcie argumentu danej strony za bardziej prawdopodobny, co ma ogromne znaczenie przy wazeniu argumentów występujących w debacie.

Oprócz technik tworzenia argumentacji debatanci zapoznawani są również z wieloma technikami kontrargumentacji. Znajomość tych technik pozwala rozwinąć wzajemną polemikę między drużynami podczas trwania debaty. Często spotykanym typem kontrargumentacji jest obalenie przykładu, na którym oparty jest argument przeciwników. Jest to jednak najprostsza technika kontrargumentacyjna, lecz poza nią istnieją także inne, bardziej skomplikowane.

Jedną z bardziej zaawansowanych technik jest obalenie mechanizmu działania argumentu oponentów. Polega ona na tym, aby poprzez analizę opartą na merytorycznych przesłankach udowodnić, że mechanizm ten nie zajdzie w rzeczywistości, w której rysuje się debata.

Oprócz nabywania umiejętności, które przychodzą do debatantów wraz z przyswojeniem tych technik, poprzez debaty uczestnicy przyswajają również wiedzę. Występuje to jako „efekt uboczny” przygotowania do przeprowadzenia debaty, podczas którego uczestnicy muszą zasięgnąć niejednokrotnie fachowej wiedzy. Podczas przygotowań debatanci muszą opracować merytorycznie zarówno stronę propozycji jak i stronę opozycji. Konieczność przygotowania materiału, który popiera, ale także przeciwstawia się postawionej tezie powoduje, że uczestnicy dostrzegają wielopłaszczyznowość problemów. Pozwala także na naukę rozkładania argumentacji na czynniki pierwsze i lepsze analizowanie problemów społecznych i ekonomicznych. Rozumienie problematyki danej tezy na wielu płaszczyznach umożliwia z ko-

lei uczestnikom wyłonienie tzw. „aktorów debaty”. Aktor debaty to osoba/grupa społeczna/podmiot, która z jakiegoś powodu odgrywa w tym konkretnym sporze ważną rolę. Niejednokrotnie przedstawiając argumentację drużyna broni interesów tego „aktora”. Takie wyszczególnienie osoby/grupy społecznej/podmiotu pozwala debatantowi na lepsze zrozumienie wielu mechanizmów społecznych i ekonomicznych zachodzących w świecie rzeczywistym. Kolejną istotną kwestią merytoryczną nasuwającą się podczas debaty jest kwestia ważenia argumentów. Debacie oksfordzkiej zdecydowanie przyświeca myśl Cyncerona, iż argumentów nie należy liczyć, lecz ważyć. Stąd też uczą się tego uczestnicy, którzy poprzez kolejne debaty dostrzegają, iż duża liczba argumentów nie jest wystarczająca, aby debatę wygrać. Głęboka analiza argumentów jest kluczowym elementem debaty oksfordzkiej, która ma swój ogromny wymiar w aspekcie merytorycznym tychże debat.

2.4 Funkcje i cele debat oksfordzkich

Podsumowując kwestie debaty oksfordzkiej jako narzędzia edukacyjnego, należy zwrócić uwagę na mnogość aspektów przez nią poruszanych oraz spełniane funkcje i cele. Wśród nich znajdziemy przede wszystkim efekty długotrwałe, które u uczestników pojawiać się będą stopniowo, jednak mogą mieć znaczny wpływ na ich życie. Podczas przygotowania do debaty, jak i samego spotkania, kształtowane są jednakowo umiejętności logicznego myślenia, umiejętności miękkie czy wspomniane wcześniej kompetencje „4K”. Odbywa się to poprzez kwestie regulaminowe oraz materię merytoryczną. Przede wszystkim debaty uczą poszukiwania i rozumienia problemów, rozwiązań czy osób z drużyny. To narzędzie edukacyjne kształtuje również obiektywizm, gdyż mówca zobligowany jest do odrzucenia swoich poglądów w danej kwestii oraz zaprezentowania argumentacji czasami sprzecznej ze swoimi ideami. Może to również rozjaśnić mu pewne kwestie oraz doprowadzić do zmiany poglądów. Stosowanie odpowiednich technik oratorskich, jak i argumentacyjnych kształtuje skutecznego mówcę, który prowadzi jak najbardziej merytoryczną dyskusję opartą na rzeczowych, a nie emocjonalnych i populistycznych, argumentach. Rozmowa oparta na rzeczowości może okazać się niezwykle rozwijającą. Co więcej, korzystanie z tych umiejętności nie musi ograniczać się tylko do komunikacji wer-

balnej, ale może przydać się również do poprawy umiejętności sporządzania prac pisemnych, takich jak rozprawki¹³. Biorąc pod uwagę szerokie spektrum możliwości tematycznych poruszanych przez debatę, z naciskiem na praktykowanie debaty nad problemami społecznie aktualnymi, można wnioskować, iż takowy merytoryczny dyskurs prowadzić może do kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, wrażliwego na otaczające go kwestie¹⁴. Debaty oksfordzkie to również prawidłowe wnioskowanie. Nauka umiejętności analitycznych ma niebagatelne znaczenie w hektycznym świecie, gdzie człowiek musi wykorzystywać coraz to nowe rozwiązania oraz wdrażać je na bieżąco. Podsumowując, aspekt edukacyjny debat oksfordzkich znaleźć można w każdym czynniku je kształtującym. Często są to czynniki wynikające „*per se*”, niezauważalnie, ale mogące przynieść korzyści w późniejszym rozwoju uczestnika.

3. Wykorzystanie debaty oksfordzkiej podczas jednostki lekcyjnej

3.1 Forma debaty

W związku z elastycznością formatu oraz szerokim polem kształtowanych umiejętności podczas lekcji, debatę oksfordzką można wykorzystać na wiele sposobów¹⁵. Jej przydatność może uwydatnić się zarówno w szkole podstawowej (szczególnie w klasach IV-VIII), jak i w szkole średniej. Nauczyciel może dowolnie modyfikować formę przedsięwzięcia. Najprostszym rozwiązaniem wydaje się być skrócenie czasu mowy do trzech minut (co odbywa się kosztem głębi analizy dokonanej przez uczestników), zmniejszyć można również przyjmowaną ilość pytań. Oczywiście wszelka modyfikacja formatu skutkuje przełożeniem nacisku na kształtowanie odpowiednich kompetencji uczestników. Pedagog może również dokonać takiej modyfikacji, która zaangażuje większą liczbę uczniów. Dopuszczalne jest wybranie trzech-pięciu uczniów pełniących rolę sędziów, którzy po dokonaniu oceny debaty udzielą konstruktywnego komentarza zwrotnego. To również skutkować będzie rozwinięciem ich kompetencji kształtowania wypowiedzi w sposób klarowny oraz

¹³Małgorzata Pelka, *Wybrane aspekty zjawiska usportowienia turniejów debat oksfordzkich w Polsce*, Poznań 2018, str. 14

¹⁴*Ibidem* str. 15

¹⁵M. Kruszyński, B. Tarnowski, *Podręcznik do...*, op cit., str. 55-56.

argumentacyjny. Kolejną metodą jest możliwość zadawania pytań przemawiającym przez uczniów pełniących rolę publiczności. Jedną z najbardziej popularnych możliwości podczas debat pokazowych jest okazja do zabrania głosu przez osobę z publiczności, w celu wygłoszenia dodatkowej jednominutowej mowy kontrargumentacyjnej. Przedstawione sposoby są wykazem przykładowym, który może być zmieniony dowolnie w zależności od potrzeb oraz celów, jakie ma spełnić w czasie jednostki lekcyjnej owo narzędzie edukacyjne.

3.2 Ćwiczenia poprzedzające przeprowadzenie debaty

Przed zorganizowaniem debaty po raz pierwszy warto przeprowadzić ćwiczenia przygotowujące uczniów do czekającego ich zadania. W tym celu można skorzystać z licznych materiałów przygotowujących do przeprowadzenia debaty, w formie graficznej, wideo lub też artykułów/książek. Rozwianie wszelkich wątpliwości może okazać się kluczowe, gdyż niezrozumienie idei oraz zasad może mieć negatywny wpływ na uczestników wydarzenia oraz spowodować ich niechęć do wykonania zadania. Wcześniejsze zaznajomienie pedagoga, jak i omówienie zasad oraz najważniejszych elementów merytorycznych może zapobiec temu precedensowi.

Umiejętności kształtowane przed debaty oksfordzkie można, w mniejszym lub większym stopniu, osiągnąć i doskonalić również poprzez przeprowadzenie ćwiczeń „przygotowawczych” bądź „uzupełniających”. Takim popularnym elementem przygotowania do realiów debat jest gra zwana „balon”. Ćwiczenie to wykonywane jest w grupie (mogą być to grupy liczne). Wszyscy uczestnicy początkowo znajdują się w balonie. Każdy z nich zobligowany jest do wybrania jednej postaci (realnej, historycznej, fantastycznej, bardziej lub mniej znanej). Następnie okazuje się, iż balon jest uszkodzony i może pozostać w nim jedynie jedna osoba. Gra odbywa się w turach. W każdej rundzie uczestnik przedstawia argumentację, dlatego to on ma pozostać w balonie, a nie inne osoby. Po każdej z rund uczestnicy głosują, kto powinien opuścić balon. Gra toczy się do momentu pozostania jednej osoby w balonie. Zadanie może zostać również dostosowane do młodszych uczestników poprzez np. przedstawienie miejsca akcji jako placu zabaw, na którym może bawić się jedynie jedno dziecko. Zadanie to kształtuje umiejętności argumentacyjne, jak

i kontrargumentacyjne mówców oraz ułatwia przełamanie strachu przed wystąpieniem publicznym. Oczywiście, na cele lekcji można ograniczyć zakres wyboru charakteru do np. postaci okresu romantyzmu bądź opozycji komunistycznej.

Kolejnym przydatnym ćwiczeniem wydaje się zarysowanie określonego problemu (np. gospodarczego czy społecznego), ułożenie w grupach modelu oraz argumentacji według określonej strategii. Takie zadanie może wpłynąć na zdolność dojścia do konsensusu wśród uczestników danych grup oraz pobudzić kreatywność w celu poszukiwania rozwiązania problemu i poddania go głębokiej analizie. Wykonanie takiego ćwiczenia w grupie umacnia wymianę toków myślenia oraz poszerza kompetencje kooperacji.

Interesującym ćwiczeniem wydaje się być również „A nawet jeśli, to”. Uczestnicy stają w dwóch rzędach naprzeciw siebie. Podawany jest ogólny temat konwersacji. Jeden z rzędów przedstawia argument, a osoby z drugiego rzędu kontrargumentują poprzednika. Następnie głos wraca do osoby rozpoczynającej konwersację. Każda kolejna wypowiedź rozpoczyna się od wyżej wspomnianych słów. Możliwa jest zamiana uczestników tak, by dyskutowały z wieloma osobami. Zadanie ma na celu naukę szybkiego, kreatywnego jak i krytycznego myślenia w celu kontrargumentacji argumentu przeciwnika. W trakcie ćwiczenia następuje szybka analiza mechanizmów przedstawionych przez oponenta oraz kształtowanie własnych twierdzeń. Ostatnia modyfikacja dodatkowo pobudza kreatywność oraz dopasowanie się do toku rozumowania nowego oponenta.

Podobnym ćwiczeniem wydają się być debaty „jeden na jeden”. Dwoch uczestników debatuje nad dwoma przeciwstawnymi pojęciami (np. krzesło czy schody). Pojęcia w tym celu mogą być dowolnie abstrakcyjne i dotyczyć wszelkich kwestii. Po wybraniu uczestników oraz przydzieleniu tematu mają oni od dwóch do trzech minut na przygotowanie. Następnie każdy z nich zabiera głos dwukrotnie, po minucie. Głos udzielany jest im naprzemiennie. Pewne niedookreślenie tematyki takich debat, z jednej strony buduje niepewność, o czym dyskutować będą uczestnicy, z drugiej jednak dodatkowo pobudza ich nieszablonowe podejście do tematu oraz mobilizuje do podjęcia kreatywnego pojęcia, na często „zwykłe” tematy.

W związku z kształtowaniem również umiejętności retorycznych warto także

doskonalić ten aspekt wypowiedzi. Oczywiście czynności „rozgrzewające” aparat mowy przed każdą z debat wydają się być obowiązkowe, aby na debacie brzmieć pewniej oraz kontrolować tempo głosu, tiki oraz gesty rąk. Ćwiczenia z łamańcami językowymi mogą okazać się skuteczne do pobudzenia strun głosowych. Co więcej, możliwym jest również naśladowanie słów podczas słuchania piosenek o szybkim tempie. Umożliwia to uruchomienie całej szczęki, co może spotęgować pewność siebie oraz rozgrzać aparat mowy.

3.2 Zakres tematyczny

Zakres tematyczny zarówno do samych debat (w formacie pełnym czy skróconym), jak i poszczególnych ćwiczeń jest dowolny. Możliwość oparcia debaty na przeróżnej tematyce sprawia, że narzędzie to można uznać za w pełni uniwersalne. Znajdzie ono zastosowanie na lekcji języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze oraz geografii. Wydaje się również, iż jest to idealne narzędzie do poruszania ważnych tematów społecznych podczas lekcji wychowawczych. Z jednej strony może ono znacząco poszerzyć horyzonty i umiejętności mówców, z drugiej zainteresować pewną materią. Jedynym ograniczeniem wydaje się stosowanie tezy w postaci zdania oznajmującego. Musi być ono również wyrównane, to znaczy, że możliwe jest odnalezienie wiarygodnych źródeł informacji będących podstawą argumentacji mówców. W celu zastosowania tego narzędzia edukacyjnego podczas debaty należy zastanowić się, przede wszystkim, nad odpowiednią tematyką dobraną do analizowanego materiału. Przy dobieraniu osób do poszczególnych ról warto zwrócić uwagę na wykazywane przez nich na lekcjach cechy charakteru, które mogą wpłynąć na ich zaangażowanie oraz wartość w samej debacie. Kolejno poszczególni pedagodzy mogą zastosować następujące tezy podczas debaty/dyskusji z młodzieżą:

- teza z historii: Jagiellonowie nie potrafili wykorzystać szansy jaką dawały wspólne rządy w Koronie, na Litwie, w Czechach i na Węgrzech,
- teza z geografii: Rosja jest większym zagrożeniem geopolitycznym od Turcji,

- teza z wiedzy o społeczeństwie: Świat nie wyciągnął wniosków z wojny w Jugosławii,
- teza z języka polskiego: Adam Mickiewicz „był większym poetą” od Juliusza Słowackiego,
- teza z wiedzy o kulturze: Amerykański przemysł filmowy jest rasistowski,
- teza społeczna: W Polsce powinno się wprowadzić możliwość adopcji dzieci przez pary homoseksualne.

Dowolność zarówno formy, jak i tematyki umożliwia nauczycielowi łatwe dopasowanie całości narzędzia do podstawy programowej oraz realiów jednostki lekcyjnej. Wydaje się, że jednym z mankamentów tego narzędzia jest długość trwania, lecz ze względu na liczne kształtowane kompetencje wydaje się, iż czasami warto poświęcić trochę czasu, by w nowy sposób zachęcić młodzież do nauki oraz samokształcenia. Wszelkie wymienione zalety oraz możliwości kształtowania narzędzia, jakim są debaty, wydają się być kluczowe do rozwijania odpowiednich kompetencji młodych ludzi przez współczesną i nowoczesną szkołę. Kluczowym aspektem jest mnogość kształtowanych umiejętności oraz szerokie pole do samorozwoju. Wszystkie twierdzenia oraz wnioski przedstawione w tekście oparte są na wieloletnich obserwacjach i analizach debat oksfordzkich, od strony uczestnika, sędziego oraz szkoleniowca.

Bibliografia

feg5.pl [data dostępu: 2.05.2020 r.].

Kruszyński M. , Tarnowski B. *Podręcznik do debat oksfordzkich*, Nowy Głos, Warszawa 2019.

Kulturalna, zdyscyplinowana, debata oksfordzka. Młodzi potrafią, <https://www.lm.pl/aktualnosci/informacja/119737/kulturalna-zdyscyplinowana-debata-oksfordzka-mlodzi-potrafia> [data dostępu: 2.05.2020 r.].

Manthey E., *Potrzebujemy szkoły, która będzie rozwijać kompetencje dzieci – Daniel Hunziker o tym jaka powinna być współczesna szkoła*, <https://www.juniorowo.pl/daniel-hunziker-jaka-powinna-byc-wspolczesna-szkola/> [data dostępu: 1.05.2020 r.].

Debata pokoleń – zapowiedź i zaproszenie, <http://mrs.poznan.pl/debata-pokolen-zapowiedz-i-zaproszenie-5-listopada-2019/> [data dostępu: 30.04.2020 r.].

Pelka M., *Wybrane aspekty zjawiska usportowienia turniejów debat oksfordzkich w Polsce*, Poznań 2018.

Oświata Mazowiecka, *O współczesnej szkole z Jarosławem Zaroniem*, nr 4(22)/2014, <https://www.kuratorium.waw.pl/ftp/dokumenty/oswiata-mazowiecka/OM-04-22-12-2014.pdf> [data dostępu: 1.05.2020 r.].

Grywalizacja jako metoda nauki

1. Wstęp

Nauka dla większości uczących się nie jest przyjemnością. W przeważającej liczbie przypadków jest procesem żmudnym, wymagającym dużo czasu, zaangażowania i skupienia, aby wiedzę bądź umiejętność przyswoić, a później co najmniej drugie tyle nakładów, aby materiał utrwalić i przeciwiczyć zdobytą wiedzę. Nawet studenci, którzy (przynajmniej w teorii) studiują swój wymarzony kierunek, muszą mierzyć się z kryzysami wynikającymi z konieczności przejścia przez mniej porywające części programu. Dodatkowym problemem dla wszystkich, niezależnie od ich prawdziwej chęci zaangażowania się w proces nauki, może być kwestia konieczności skupienia uwagi przez dłuższy czas. To może nie być łatwe zważywszy, że jednokierunkowa aktywność szybko nuży. Dodatkowo nie chodzi o samo skupienie się w danym momencie. Równie ważne (o ile nie ważniejsze) jest czynne zapamiętywanie, łączenie faktów, wyciąganie wniosków i wreszcie układanie w głowie całości tak, żeby osiągnąć z tego maksymalne korzyści w przyszłości¹.

Grywalizacja, nazywana również gamifikacją, jako praktyka wykorzystywania w nowych kontekstach myślenia i mechanizmów znanych z gier, stanowi wyraźny trend w wielu sektorach, szczególnie w biznesie oraz edukacji. Współczesne przedsiębiorstwa działając w turbulentnym, często w hiperkonkurencyjnym otoczeniu szukają sposobów na poprawę swojej konkurencyjności. Receptą na to ma być wzrost innowacyjności i zaangażowania pracowników. W tym kontekście grywalizacja wydaje się interesującą strategią osiągnięcia tych celów².

Grywalizacja zakłada wykorzystanie jednego lub kilku elementów gry w pro-

¹Jankowski M., *Grywalizacja–wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi*, „Nauki Społeczne” 2013, nr 2(08), s. 83.

²P. Tkaczyk , *Grywalizacja*, Paweł Tkaczyk, 2012, s. 48.

cesie szkoleniowym i postrzegana jest jako zbiór strategii, taktyk i produktów, których zastosowanie pozwala na osiągnięcie celów edukacyjnych³. W artykule poruszono kwestie związane z naturą gier i procesu grywalizacji, jego założeń oraz struktury. Artykuł ukazuje kwestie związane z grywalizacją procesu dydaktycznego. Jego celem jest zdefiniowanie, czym jest grywalizacja oraz wskazanie na jej wykorzystanie w procesie uczenia się. Część główną zajmują opisy przykładów zastosowania technik grywalizacyjnych w dydaktyce.

2. Istota grywalizacji

Grywalizacja, inaczej gryfikacja, polega na wykorzystaniu mechanizmów z gier komputerowych lub fabularnych w celu zwiększenia zaangażowania uczestników. Początkowo termin ten używano w biznesie, ale ostatnio grywalizacja zawitała do edukacji. Okazało się, że jest to świetny sposób na motywowanie uczniów do działania⁴.

Ludzie od tysięcy lat stosowali metody gier i grywalizacji w procesie edukacyjnym, choć oczywiście tego tak nie nazywali. Zdrowa rywalizacja, działanie zespołowe, status społeczny, to mechanizmy, które naturalnie funkcjonują u ludzi, a w związku z tym, zawsze wykorzystywane są w różnego rodzaju systemach i programach edukacyjnych, począwszy od ludów pierwotnych, poprzez starożytne systemy edukacyjne (np. w Sparcie), aż do nowożytnych systemów szkolnych. Nawet obowiązujący do dziś system oceniania wywodzi się przecież z tych mechanizmów, które nie tylko pozwalały na porównywanie pomiędzy sobą uczniów, ale w bardzo sprawny sposób dostarczały uczniom informacji zwrotnej o swoich postępach⁵.

Wydaje się więc, że w pewnym stopniu szkolnictwo odeszło od tego naturalnego modelu, na rzecz bardziej zegalitaryzowanych systemów oceniania i opisywania postępu uczniów. Przedstawia to rysunek nr 1.

Do tych naturalnych motywacji i mechanizmów ludzkich odwołują się twórcy

³A. Misztal, *Grywalizacja w zarządzaniu zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, „Nauki o Zarządzaniu” 201, nr 24, s. 142.

⁴P. Tkaczyk, *Grywalizacja*, ibidem, s. 50.

⁵Ch. Pappas, *How Gamification Reshapes Learning*, <https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning>, [dostęp online: 31.01.2019], s. 485.

Rysunek 1: Porównanie form nauczania

Edukacja oparta na grach, a inne formy uczenia			
	Uczenie tradycyjne	Nauka praktyczna	Uczenie oparte na grach
Efektywność kosztowa	X		X
Niskie ryzyko fizyczne i odpowiedzialność	X		X
Standaryzowane ocenianie i możliwość porównywania uczniów	X		X
Wysokie zaangażowanie		X	X
Tempo pracy dostosowane do indywidualnego ucznia		X	X
Bezpośrednia i natychmiastowa informacja zwrotna		X	X
Łatwy transfer wiedzy do życia		X	X
Nauczyciel jest aktywnie zaangażowany		X	X

Źródło: <http://www.newmedia.org/game-based-learning-what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html>

Źródło: Opracowanie własne

rozmaitych gier i można stwierdzić, że robią to z sukcesem, gdyż wartość światowego rynku gier jest wyższa od wartości rynku filmów i muzyki łącznie. W związku z tym coraz bardziej popularne stają się wykorzystywanie różnego rodzaju gier (komputerowych, planszowych, grupowych) w procesie edukacji oraz metod, które grami nie są, ale opierają się na mechanizmach odpowiedzialnych za wysokie zaangażowanie w grach. Są to tzw. metody grywalizacyjne lub gamifikacyjne⁶.

W grywalizacji wykorzystuje się następujące procesy⁷o:

- zbieranie – punktów, odznak, przedmiotów, kart, itp.;
- rankingi – sam proces zbierania jest angażujący, ale jeśli na bieżąco obserwujemy własne postępy na tle innych graczy, jesteśmy bardziej zaangażowani – w rankingu ważna jest częsta aktualizacja;

⁶Pappas Ch., *The Top Gamification Statistics And Facts For 2015 You Need To Know*, <https://elearningindustry.com/top-gamification-statistics-and-facts-for-2015>, [dostęp online: 31.01.2019], s. 251-255.

⁷M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców: na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, „Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości” 2015.

- poziomy (status) – mechanizm podobny do zbierania, ale jeszcze bardziej wciągający, ponieważ zdobycie kolejnych poziomów (na które składa się np. zdobycie określonej ilości punktów) ma dla nas większe znaczenie i niesie ze sobą większą informację zwrotną niż zdobywanie poszczególnych punktów – oczywiście najlepiej wykorzystywać obydwa mechanizmy;
- cele – jest to mechanizm powiązany z poprzednimi, gracze muszą wiedzieć o co walczą, czyli jakie mają cele w grze, np. zdobycie określonej liczby odznak, punktów, poziomów, czy wykonanie określonych zadań;
- wyzwania – gra, która będzie wykorzystywała wszystkie powyższe mechanizmy, ale będzie nudna lub zbyt łatwa nie będzie angażować, realizacja zadań w grze musi być dla graczy relatywnie trudna, aby pozostała angażująca;
- fabuła i wejście w rolę – lubimy opowieści, ciekawi nas co będzie dalej, a gra z fabułą i elementem wejścia w rolę sprawia, że nie jesteśmy jedynie odbiorcami opowieści, ale jej twórcami i mamy wpływ na to, co się wydarzy.

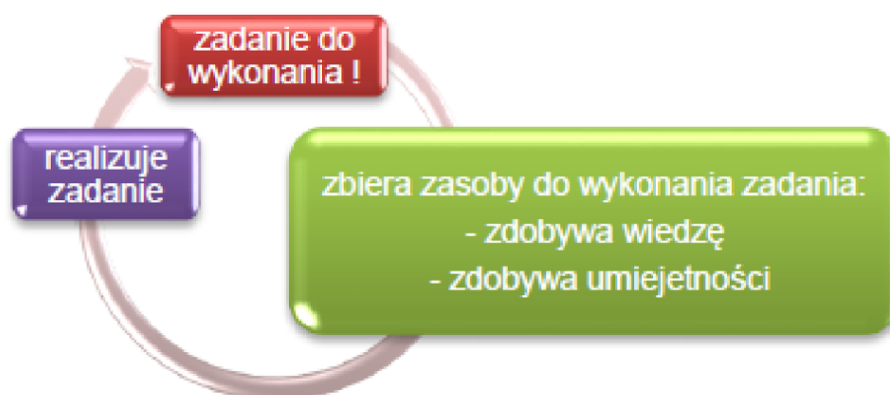
Wprowadzenie tych mechanizmów może w bardzo ciekawy sposób motywować do zaangażowania w czasie lekcji, a także poza nią.

3. Wyzwania wobec współczesnego procesu edukacji

Osoba świadoma potrzeby własnego rozwoju, np. ze względu na konieczność realizacji zadań zawodowych lub pełnienia funkcji społecznych, będzie permanentnie samo doksztalała się (motywowała wewnętrznie do podejmowania działań rozwojowych). Samokształcenie jest ściśle związane z motywacją wewnętrzną. Proces ten można zilustrować w sposób przedstawiony na Rysunku 2.

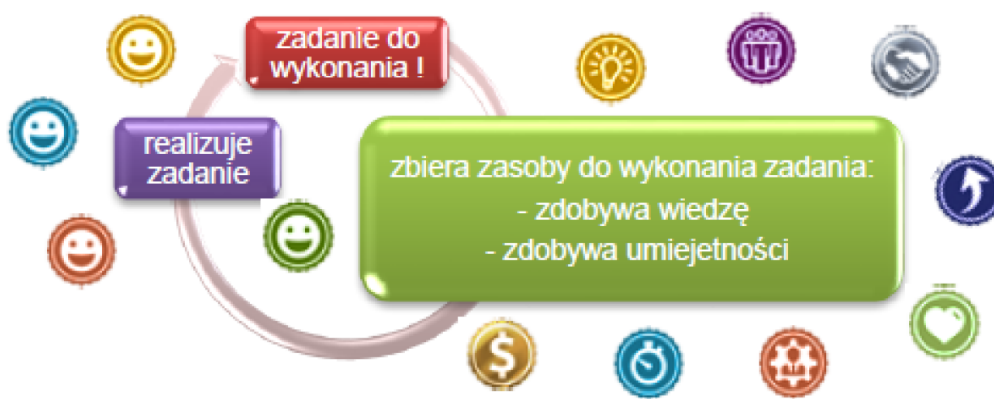
Jeśli jednak motywacja wewnętrzna jest niewystarczająca, to motywacja zewnętrzna może poprawić zaangażowanie do nauki. Grywalizacja, dzięki odpowiednio dobranym mechanizmom, pomoże zaangażować w naukę również tych, którzy nie mają wystarczającej motywacji wewnętrznej. Co więcej, realizacja zadań z udziałem grywalizacji to prawdziwa przyjemność. Proces ten można zilustrować w następujący sposób (Rysunek 3).

Rysunek 2: Proces samo dokształcania



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Grywalizacja w edukacji*, 2015, <http://grywalizacja24.pl/wp-content/uploads/2016/12/Whitepaper-nr-5-2015.pdf> [dostęp online: 31.01.2019], s. 124-125

Rysunek 3: Proces samo dokształcania z wykorzystaniem grywalizacji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Khan Academy, <https://pl.khanacademy.org/> [dostęp online: 31.01.2019].

Od wielu pokoleń rozwojowi naszej cywilizacji towarzyszą potrzeby rozwoju jednostki oraz społeczeństwa. Idea kształcenia ustawicznego w ostatnich latach nabiera coraz większego znaczenia i coraz bardziej, w nieporównywalnie większej skali wcielana jest w życie. Rozwój techniki, nowych technologii i globalizacja procesów wymaga od społeczeństw ciągłego rozwoju, aby sprostać coraz większym

wyzwaniom ewoluującej cywilizacji. Sprostanie im jest możliwe dzięki rozwojowi powszechnego kształcenia ustawicznego i wzrastającemu poziomowi edukacji⁸. Kraje, w których poziom kształcenia jest wyższy, charakteryzują się wyraźnie większą długością życia swoich obywateli oraz wyższym poziomem życia. Nowe zadania wymuszają od pracowników umiejętność dostosowania się do zmieniającej się technologii, a konkurencyjność rynku zmusza do inicjatywy i kreatywności. Nowe technologie informacyjne oraz różnego typu środki multimedialne stwarzają w dzisiejszych czasach ogromną szansę na powszechność kształcenia ustawicznego, co więcej, na jego elastyczność i dostosowanie do indywidualnych potrzeb jednostki i firmy⁹.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące funkcje kształcenia ustawicznego¹⁰:

- Funkcja rozwojowa. Tradycyjny system kształcenia opierał się na założeniu, że człowiek jednorazowo podejmuje decyzję o wyborze swojego zawodu, a szkoła, którą wybiera ma na celu przygotowanie go do pełnienia wybranej przez siebie funkcji w społeczeństwie. Jednak dynamika rozwoju cywilizacji powoduje, że wiedza i umiejętności zdobyte w szkole bardzo szybko starzeją się, więc edukacja dorosłych ma umożliwiać dalsze i ciągłe kształcenie, ma nieustannie towarzyszyć człowiekowi w jego karierze zawodowej i stymulować jego nieustanny rozwój.
- Elastyczność kształcenia. Standardowe formy edukacji, jak np. typowe szkolenia pracowników, zaczynają odchodzić w zapomnienie, a edukacja dorosłych przybiera zróżnicowane formy, umożliwiając w ten sposób dostosowanie do możliwości i potrzeb „uczniów”. Rolą edukacji staje się więc umożliwienie nie tylko osiągnięcia różnych celów, ale także osiągnięcie tych samych celów różnymi metodami i w różnym czasie. Rozwój technologii pozwala na stosowanie

⁸M. Wawer, *Grywalizacja w edukacji i szkoleniu pracowników*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2014, nr 1, s. 89.

⁹J. Cewińska, A. Krasnova, *Grywalizacja w rozwoju i edukacji–szanse i zagrożenia*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 350, s.78.

¹⁰M. Wawer, *Grywalizacja w edukacji akademickiej–możliwości i ograniczenia jej wykorzystania w kształceniu studentów*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2016, nr 7,4, s. 56-58.

coraz to większej gamy metod edukacyjnych, umożliwiając poszczególnym osobom wybór najwygodniejszej i najbardziej atrakcyjnej formy nauki.

- Funkcja kontrolna. Stosowanie zróżnicowanych metod rozwojowych wymaga wprowadzenia mechanizmów kontrolnych, których celem będzie monitorowanie jakości kształcenia. Nowa technologia pozwala na wdrażanie gotowych systemów motywująco-kontrolujących dla pracowników. Świetnie sprawdzają się tu właśnie systemy grywalizacji. Monitorowanie poziomu edukacji pozwala na bieżące wprowadzanie korekt i doskonalenie technik rozwoju kompetencji.

Niezależnie od tego, jaką formę edukacji wybierzemy, należy znać cel realizacji procesu kształcenia. Zarówno osoby uczące się, jak i nauczające powinny być świadome dążenia do tego samego celu. W związku z tym, ważne staje się zdefiniowanie tych celów i ściśle dopasowanie programu edukacyjnego oraz wszelkich technik stosowanych w drodze do osiągnięcia obranego celu¹¹. Obecnie nie trzeba już przekonywać ludzi do znaczenia ustawicznej edukacji dla poziomu ich życia codziennego. Z roku na rok wzrasta liczba osób uczących się¹². Pogoń za pracą, a potem walka o jej utrzymanie, która jest warunkiem koniecznym przetrwania, wymusza wcześniejszą edukację¹³. Uczelnie wyższe w swoich programach nauczania, obok zaplanowanych przedmiotów, prezentują profil absolwenta i pod kątem tych założeń tworzą sylabusy kursów akademickich. Założone efekty kształcenia realizowane są w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Dzięki skokowemu rozwojowi technologii informacyjnych, z Internetem na czele, zasób dostępnych informacji i szybkość jego narastania jest ogromna. Zmienia to charakter współczesnej edukacji, w której nauczyciel przestaje być głównie źródłem wiedzy, a to czego może nauczyć, to przede wszystkim sposób jej pozyskiwania, weryfikowania rzetelności źródeł oraz analizowania i interpretowania informacji¹⁴. Wiedza

¹¹K. Meysztowicz, *Grywalizacja w służbie HRM*, „Personel i Zarządzanie” 2014, nr 10, s. 94.

¹²M. Jankowski, *Grywalizacja–wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi*, „Nauki Społeczne” 2013, nr 2(08), s. 48.

¹³A. Balcerak, *Grywalizacja jako przykład mody w zarządzaniu*, „Human Resource Management/Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2015, nr 103/2, s. 68.

¹⁴K. Hejduk, *Grywalizacja w e-learningu. Gra strategiczna on-line Akademii PARP „Gwiazdne szkolenia”*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2015, nr 2/103, s. 142-144.

dezaktualizuje się w szybkim tempie i może to nastąpić w trakcie trwania studiów licencjackich, a tym bardziej magisterskich. Stąd proces dydaktyczny powinien być zorientowany na kształcenie umiejętności oraz kompetencji¹⁵. Istnieje wiele przesłanek stojących za taką koncepcją projektowania kursów, spośród których jedną z najważniejszych jest przygotowanie studenta do wyzwań czekających go na rynku pracy. W raportach dotyczących oczekiwań stawianych przyszłym pracownikom przez pracodawców znajdują się przede wszystkim kompetencje samoorganizacyjne, związane z takimi umiejętnościami jak: zarządzanie czasem, samodzielność, podejmowanie decyzji, przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy; a także kompetencje interpersonalne, w tym umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, zdolność rozwiązywania konfliktów oraz zawodowe, czyli specyficzne umiejętności niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla danego stanowiska pracy¹⁶.

4. Przykłady zastosowania grywalizacji w edukacji

Poniżej przedstawiono osiem najlepszych i najczęściej wskazywanych przykładów grywalizacji w służbie edukacji¹⁷.

„*Khan Academy*” to organizacja non-profit, która stawia sobie za cel zapewnienie swobodnego dostępu do światowej klasy edukacji każdemu, zawsze, wszędzie i bezpłatnie. Uczący się mogą korzystać bogatej biblioteki wideo (ponad 3200 filmów mini wykładów), ćwiczeń, interaktywnych wyzwań oraz systemu ocen obejmującego punkty i odznaki służące do mierzenia osiągnięć. Dostępna jest również „mapa wiedzy”, która jest wizualizacją postępów w nauce i wskazówką do dalszego rozwoju¹⁸.

„*Brainscape*” to platforma edukacyjna na urządzenia stacjonarne i przenośne, która dopasowuje tempo nauki i powtórek do indywidualnych możliwości i oczeki-

¹⁵M. Złotek, *Grywalizacja: wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Oficyna Wydawnicza AFM, 2017, s. 53.

¹⁶M. Złotek, *Grywalizacja: wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Oficyna Wydawnicza AFM, 2017, s. 175.

¹⁷*Grywalizacja w edukacji*, 2015, <http://grywalizacja24.pl/wp-content/uploads/2016/12/Whitepaper-nr-5-2015.pdf> [dostęp online: 31.01.2019].

¹⁸„Khan Academy”, <https://pl.khanacademy.org/> [dostęp online: 31.01.2019].

wań użytkownika. Sam proces nauki polega na przyswajaniu wiedzy z fiszek. Możliwe jest określenie częstotliwości pokazywania przez system danej fiszki, tworzenie własnych oraz kasowanie tych, z których uczący się nie zamierza już korzystać. Podczas nauki otrzymuje on informację zwrotną dotyczącą postępów w danym temacie oraz liczby tematów, które „przerobił” spośród udostępnianych w bibliotece „*Brainscape*”¹⁹.

„*Ribbon Hero 2*” jest grą-samouczkiem podstaw pakietu Microsoft Office. Microsoftowy Spinacz, znany jako asystent z wcześniejszych wersji Office’a, podróżuje przez różne epoki historyczne, a zadaniem gracza jest mu pomóc wykonywać różne małe zadania. Ich celem jest nauczyć użytkownika korzystania z rozmaitych funkcji Worda, Excela, PowerPointa czy OneNote. Każde kolejne sformatowanie strony, wpisanie funkcji w Excelu czy zrobienie przejścia do prezentacji daje graczowi nowe punkty doświadczenia i odblokowuje kolejne poziomy²⁰.

„*Visual Studio Achievements*” to dzieło społeczności programistów Channel 9 Team, która na własną rękę przygotowała „plug-in” do programu z kuźni Microsoftu. Można było go bezpłatnie pobrać z ich strony. Pochłaniająca niewiele przestrzeni dyskowej paczka zawierała dodatek, który wprowadzał do podstawowego interfejsu programu system osiągnięć i punktów. Cel był prosty: urozmaicić zabawę pracą poprzez wprowadzenie odznak, zależnych od aktywności, jakich podejmują się programiści. Oprócz odznak, koderzy otrzymują także punkty przyznawane m.in. za osiągnięcie kolejnych wyzwań z narzuconych kategorii, ale również za samo korzystanie z programu. Do rankingu koderów na stronie Channel 9 Team do tej pory dołączyło ponad 34 tysiące programistów²¹.

„*Coursera*” to platforma edukacyjna umożliwiająca korzystanie z kursów wideo przygotowywanych przez najlepsze uniwersytety świata. Kursy podzielone są zazwyczaj na publikowane raz w tygodniu odcinki. Uczestnik może dokonywać pomiaru swoich postępów poprzez m.in. rozwiązywanie testów on-line, za które otrzymuje punkty i „feedback”, który umożliwia optymalizację procesu uczenia

¹⁹Brainscape, <https://www.brainscape.com/> [dostęp online: 31.01.2019].

²⁰Ribbon Hero 2, <https://pptalchemist.wordpress.com/2011/05/18/ribbon-hero-2-levels/> [dostęp online: 31.01.2019].

²¹Visual Studio Achievements, <https://www.dobreprogramy.pl/djfoxaer/Visual-Studio-Achievements,29879.html/> [dostęp online: 31.01.2019].

się. Niektóre kursy stosują większy zakres mechanizmów grywalizacyjnych, w tym odznaki i poziomy²².

Kolejny projekt to „*Big History Project*”. Celem założycieli było zaangażowanie, a przez to i nauczanie, jak największej liczby osób. Twórcami projektu są: David Christian (profesor historii) i Bill Gates. Do jego powstania przyczyniły się również takie osobistości jak Sal Khan (założyciel Khan Academy). Idea jest prosta – podanie wiedzy od początku istnienia świata do współczesności. Tak właśnie wygląda oś czasu wypełniona wydarzeniami. Połowa całego projektu to właśnie nauki ścisłe, powstanie świata, ewolucja człowieka. Kolejne 50% to historia ludzkości, wydarzenia mające wpływ na powstanie cywilizacji i to jak ona wygląda w dniu dzisiejszym. Chociaż projekt jest skierowany do dziewięcio- i dziesięcioklasistów to może w nim wziąć udział każdy²³.

Panel „*Digital Book World*” sugeruje, że włączenie mechanizmów znanych w grach komputerowych do książek, może przynieść bardzo dobre efekty. Istnieją trzy rodzaje grywalizacji, którą możemy odnaleźć w aplikacjach e-książkowych dla dzieci. Pierwszy rodzaj polega na umieszczeniu prostych i mało skomplikowanych gier w zawartości e-booka. Drugi wbudowuje w książkę mechanikę grywalizacyjną, która sprawia, że młodzi czytelnicy kontynuują przygodę z lekturą i szybciej zmierzają ku jej końcowi. W takich przypadkach czytelnicy osiągają w miarę postępów w czytaniu kolejne poziomy oraz otrzymują odznaki za zaliczanie następujących po sobie poziomów. Trzeci rodzaj e-książkowej grywalizacji to hybryda dwóch poprzednich, polegająca na tym, że czytelnik musi zaangażować się w grę, aby móc ukończyć czytanie książki²⁴.

„*Aspire to Engage*” to jedna z wielu aplikacji, które poprzez grywalizację przyspieszają proces przyswajania nowych informacji oraz zwiększają zaangażowanie w naukę. Celem aplikacji jest spersonalizowanie nauki i dostosowanie jej do indywidualnych potrzeb użytkowników. Poprzez odpowiednie połączenie rozwoju osobistego ze ścieżką kariery „*Aspire to Engage*” pragnie zaangażować uczących się na nowym, głębszym poziomie. Zaangażowanie jest główną siłą napędową każdego

²²Coursera, <https://www.coursera.org/> [dostęp online: 31.01.2019].

²³Big History Project, <https://www.bighistoryproject.com/home/> [dostęp online: 31.01.2019].

²⁴Digital Book World, <https://www.digitalbookworld.com/> [dostęp online: 31.01.2019].

procesu przyswajania informacji, od której zależy jego powodzenie²⁵.

5. Zakończenie

Guru grywalizacji Gabe Zichermann, twierdzi, że pracownicy, dla których praca jest frajdą, zwiększają swoją zdolność do przyswajania nowej wiedzy i zdobywania nowych umiejętności o 40%²⁶. Poczucie zabawy sprawia, że są bardziej zaangażowani, co bezpośrednio przekłada się na wysokie obroty, na jakich działają. Wynika stąd, że pracodawcy — we własnym, dobrze pojętym interesie — powinni dążyć do zaspokojenia potrzeby rozrywki u swoich podwładnych, co najłatwiej można osiągnąć grywalizując zarówno pojedyncze czynności, jak i całe procesy²⁷.

Organizacje, które przekształcają się w dobrze zaprojektowane gry, nie tylko bardziej angażują i motywują dotychczas zatrudnionych, ale również sprzyjają przyciąganiu i zatrzymywaniu talentów. Zdaniem Zichermanna fakt, że ludzie coraz bardziej skłaniają się ku metodom myślenia bazujących na analitycznych technikach znanych z gier, wynika z tego, iż technologia staje się coraz bardziej integralną częścią codzienności²⁸. Z tego powodu większość osób będących obecnie w wieku produkcyjnych miało kontakt z grami wideo i komputerowymi, a najmłodsze pokolenia praktycznie się na nich wychowują.

²⁵Aspire to Engage, <https://johnsmithgroup.co.uk/aspire-engage/> [dostęp online: 31.01.2019].

²⁶Zichermann G., Cunningham Ch., Jońca R., *Grywalizacja: mechanika gry na stronach WWW i w aplikacjach mobilnych*, Wydawnictwo Helion, 2012, s. 88.

²⁷Hejduk K., *Grywalizacja w e-learningu. Gra strategiczna on-line Akademii PARP „Gwiezdne szkolenia”*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2015, nr 2 (103), s. 142.

²⁸Zichermann G., Cunningham Ch., Jońca R., *Grywalizacja...*, *ibidem*, s. 87-89.

Bibliografia

- Balcerak A., *Grywalizacja jako przykład mody w zarządzaniu*, „Human Resource Management/Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2015, nr 103/2.
- Cewińska J., Krasnova A., *Grywalizacja w rozwoju i edukacji–szanse i zagrożenia*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu 2014, nr 350.
- Hejduk K., *Grywalizacja w e-learningu. Gra strategiczna on-line Akademii PARP „Gwiezdne szkolenia”*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2015, nr 2 (103).
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców: na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, „Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości” 2015.
- Jankowski M., *Grywalizacja–wykorzystanie elementów gier do modyfikowania zachowań ludzi*, „Nauki Społeczne” 2013, nr 2(08).
- Meysztowicz K., *Grywalizacja w służbie HRM*, „Personel i Zarządzanie” 2014, nr 10.
- Misztal A., *Grywalizacja w zarządzaniu zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, „Nauki o Zarządzaniu” 201, nr 24.
- Pappas Ch., *The Top Gamification Statistics And Facts For 2015 You Need To Know*, <https://elearningindustry.com/top-gamification-statistics-and-facts-for-2015>, [dostęp online: 31.01.2019].
- Pappas Ch., *How Gamification Reshapes Learning*, <https://elearningindustry.com/free-ebook-how-gamification-reshapes-learning>, [dostęp online: 31.01.2019].
- Tkaczyk P., *Grywalizacja*, Pawel Tkaczyk, 2012.
- Wawer M., *Grywalizacja w edukacji i szkoleniu pracowników*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2014, nr 1.
- Wawer M., *Grywalizacja w edukacji akademickiej–możliwości i ograniczenia jej wykorzystania w kształceniu studentów*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2016, nr 7/4.
- Zichermann G., Cunningham Ch., Jońca R., *Grywalizacja: mechanika gry na stronach WWW iw aplikacjach mobilnych*, Wydawnictwo Helion, 2012.
- Złotek M., *Grywalizacja: wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora*

do zmiany zachowania ludzi, Oficyna Wydawnicza AFM, 2017.

Netografia

Grywalizacja w edukacji, 2015, <http://grywalizacja24.pl/wp-content/uploads/2016/12/Whitepaper-nr-5-2015.pdf> [dostęp online: 31.01.2019].

Khan Academy, <https://pl.khanacademy.org/> [dostęp online: 31.01.2019].

Brainscape, <https://www.brainscape.com/> [dostęp online: 31.01.2019].

Ribbon Hero 2, <https://pptalchemist.wordpress.com/2011/05/18/ribbon-hero-2-levels/> [dostęp online: 31.01.2019].

Visual Studio Achievements, <https://www.dobreprogramy.pl/djfoxer/Visual-Studio-Achievements,29879.html/> [dostęp online: 31.01.2019].

Coursera, <https://www.coursera.org/> [dostęp online: 31.01.2019].

Big History Project, <https://www.bighistoryproject.com/home/> [dostęp online: 31.01.2019].

Digital Book World, <https://www.digitalbookworld.com/> [dostęp online: 31.01.2019].

Aspire to Engage, <https://johnsmithgroup.co.uk/aspire-engage//> [dostęp online: 31.01.2019].

Aktywności muzyczne w kontekście wsparcia rozwoju dziecka

1. Zmysły w rozwoju człowieka

Podjmując rozważania o możliwości wsparcia w rozwoju dziecka, uprzednio przedstawiona zostanie charakterystyka okresu dzieciństwa, do której odniesienia wystąpią w dalszej części pracy. Takie wstępne rozróżnienia zdają się niezbędne, by przedstawiony materiał był kompletny.

Dzieciństwo – okres w rozwoju człowieka, który trwa około dziesięciu lat (od drugiego do dwunastego roku życia) – jest czasem niezwykle intensywnych zmian psychicznych, fizycznych i w zakresie społecznej aktywności.

Według Piageta rozwój psychiczny człowieka przebiega od stadium sensomotorycznego, poprzez stadium przedoperacyjne, aż do operacji konkretnych i formalnych. Próbę opisu tych stadiów stanowi Tabela nr 1.

Tabela 1: Stadia rozwoju psychicznego człowieka

L.p.	Nazwa stadium rozwoju psychicznego człowieka	Charakterystyka
1.	Sensomotoryczne	- doskonalenie sekwencji sensomotorycznych - uświadomienie stałości przedmiotu
2.	Przedoperacyjne	- doskonalenie myślenia symbolicznego - widoczny egocentryzm i centracja
3.	Operacji konkretnych	- rozumowanie oparte na konkretnych obiektach - opanowanie pojęcia niezmienności cech fizycznych przedmiotu
4.	Operacji formalnych	- myślenie abstrakcyjne i hipotetyczne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. G. Zimbardo, R. J. Gerrig, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 422-426.

Tabela ta ukazuje stadia rozwoju psychicznego człowieka. Przechodzenie przez kolejne etapy wymaga sprawnego zbierania, interpretowania i reagowania na informacje ze świata zewnętrznego i wewnętrznego, dzięki czemu możliwe jest zdobywanie nowej wiedzy i nowych umiejętności. Wskazane tutaj istotności aktywności sensomotorycznych i kognitywnych potwierdzają, iż rozwój człowieka należy zawsze rozważać holistycznie (wielowymiarowo), poprzez dostrzeganie sfery fizycznej, poznawczej, jak również społecznej.

Proces odbierania informacji przez mózg ze zmysłów, przetwarzania ich i modyfikowania, a w konsekwencji umożliwienia adekwatnego reagowania nazywa się integracją sensoryczną. Dzięki temu procesowi nasze zmysły potrafią współpracować, by zapewnić nam rzetelne dane o otoczeniu¹.

Zrozumienie procesów integracji sensorycznej, a następnie udziału tego procesu w rozwoju dziecka wymaga uprzedniego scharakteryzowania zmysłów człowieka. Tabela nr 2 jest próbą ujednoczenia tego zagadnienia.

Tabela 2: Charakterystyka zmysłów człowieka

L.p.	Nazwa zmysłu człowieka	Funkcja
1.	Słuch	dostarczanie informacji słuchowych, istotnych w rozwoju emocjonalnym, poznawczym i językowym
2.	Wzrok	dostarczanie informacji wzrokowych, będących głównym sposobem poznawania świata, istotnych w rozwoju umysłowym
3.	Smak	dostarczanie informacji smakowych (źródło przyjemności, powód eksploracji) stymulujących funkcjonowanie emocjonalne i poznawcze
4.	Powonienie	dostarczanie informacji węchowych (szczególnie istotne w okresie niemowlęctwa – bodźce węchowe ze znajomego otoczenia zapewniają poczucie bezpieczeństwa)

¹E. Yack, P. Aquilla, S. Sutton, *Tworzenie więzi poprzez integrację sensoryczną*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 21.

5.	Dotyk	dostarczanie informacji o wrażeniach czuciowych (właściwości dotykanych przedmiotów oraz komunikaty ochronne przed zagrożeniem) umożliwiające rozwój umiejętności ruchowych, wrażliwości dotykowej, jak również sfery emocjonalnej
6.	Zmysł przedsionkowy	dostarczanie informacji o ruchu, grawitacji i pozycji głowy, równowadze, umożliwiające rozwój funkcji ruchowych, czuciowych oraz umysłowych
7.	Zmysł proprioceptywny (czucia głębokiego)	dostarczanie informacji z receptorów znajdujących się na skórze, stawach, mięśniach o położeniu ciała oraz rozmieszczeniu jego składowych względem siebie i otoczenia, jak również określanie odpowiedniego napięcia mięśni dla danej czynności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: L. Eliot, *Co tam się dzieje Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003, s. 175-354.

Tabela nr 2 ukazuje podział zmysłów człowieka wraz ze skondensowanym opisem ich funkcji. Warto wskazać, że zmysły współpracują ze sobą w dostarczaniu i przetwarzaniu informacji, stąd prawidłowy rozwój człowieka uzależniony jest od integracji wszystkich bodźców zmysłowych. Stymulacja każdego ze zmysłów jest istotna w procesie rozwoju, bowiem zubożenie ilości bodźców pochodzących z któregoś z nich prowadzić może do dysfunkcji utrudniających bądź uniemożliwiających efektywne funkcjonowanie².

Powyższe refleksje, w odniesieniu do rozwoju dziecka, mają niezmiernie istotne znaczenie. Efektywnie działająca integracja sensoryczna udostępnia mózgowi informacje, które wykorzystywane są w poznawaniu, interpretowaniu i formułowaniu reakcji. Wszelkie błędnie dostarczone bodźce bądź też błędnie interpretowane powodować mogą niezrozumienie świata, nieadekwatne reakcje czy niechęć eksplorowania otoczenia. Dysfunkcje związane z nieprawidłowościami w procesie integracji sensorycznej objawiać się mogą nieodpowiednim funkcjonowaniem fizycznym, poznawczym i społecznym, stąd niezwykle istotne jest, by na każdym etapie rozwoju zapewniać dziecku odpowiednią stymulację sensoryczną.

Niniejszy artykuł jest próbą ukazania możliwości wspierania rozwoju dziecka

²V. F. Mass, *Uczenie się przez zmysły Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 22.

poprzez stymulację bodźcami dźwiękowymi. Prawidłowe działanie zmysłu odpowiedzialnego za odbiór i interpretację tych bodźców umożliwia bowiem poznanie mowy – podstawowej formy komunikacji człowieka, jak również ma duże znaczenie w rozwoju poznawczym i emocjonalnym. Muzyka stawać się może swoistym stymulatorem w aktywizowaniu pozostałych zmysłów, a w konsekwencji przyczyniać się do wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka.

2. Zmysł słuchu i bodźce muzyczne

Rozważania o istotności prawidłowego integrowania bodźców sensorycznych oraz możliwości ich celowej stymulacji prowadzą do poszukiwań dostępnych rozwiązań, które cechować się będą wszechstronnością oddziaływań i empirycznymi fundamentami, świadczącymi o ich skuteczności. W tych poszukiwaniach szczególne miejsce należy przeznaczyć na stymulację bodźcami dźwiękowymi, w których to upatrywać można swoiste właściwości pobudzające mózg człowieka.

Muzyka bowiem, czyli: „sztuka, której tworzywem są percypowane przez ludzi dźwięki, wytwarzane przez nich głosem lub za pomocą instrumentów muzycznych”³, już w swej definicji ukazuje wielowymiarowość. Posługiwanie się bodźcami dźwiękowymi pobudzać ma struktury w mózgu, które poprzez odpowiednie stymulowanie przynosić mogą pożądane efekty w zakresie poprawy funkcjonowania człowieka. Muzyka i jej: „elementy strukturalne, cechy sensoryczne oraz ekspresyjne, angażują ludzki mózg w sposób kompleksowy i złożony”⁴.

Działalność muzyczną uznaje się również za efektywny sposób oddziaływania terapeutycznego wśród osób z dysfunkcjami neurologicznymi, wskazując, że odpowiednia stymulacja prowadzi do poprawy funkcjonowania motorycznego, poznawczego i komunikacyjnego. Elementy strukturalne muzyki (rytm, wysokość i barwa dźwięku, tempo) zapewniać mają wskazówki ułatwiające wykonanie zadania ruchowego, uaktywniające funkcje aparatu mowy czy wspierające pracę me-

³ *Muzyka Encyklopedia PWN*, Żurawski (red.), Warszawa 2007, hasło: muzyka, s. 508

⁴ M. H. Thaut, G. C. McIntosh, V. Hoemberg, *Neurologic music Therapy: From Social Science to Neuroscience*, Handbook of Neurologic Music Therapy, Thaut M. H., Hoemberg V. (red.), Oxford University Press, Oxford 2014, s. 6.

chanizmów poznawczych⁵.

Doniesienia z zakresu skuteczności stosowania terapii muzyką wśród osób z chorobami neurologicznymi w powyżej wskazanych obszarach^{6,7,8}, sugerują, że efektywność takiej stymulacji może być znacząca. Należy zatem postulować, by mając w świadomości te możliwości, wprowadzać elementy terapii muzyką do procesu regularnej edukacji, by móc korzystać wynikające z takich działań, w jak największym stopniu, wykorzystywać dla stymulowania rozwijających się u dzieci układów sensorycznych. Istotna zdaje się jedynie świadomość proponowanych działań i wynikająca z niej celowość oraz konsekwencja.

3. Stymulacja sensoryczna poprzez aktywności muzyczne dziecka

W celu przedstawienia konkretnych propozycji, które ukazywać będą możliwości wspierania rozwoju dziecka poprzez dostarczanie odpowiednich bodźców sensorycznych, opierając się na doniesieniach z zakresu terapii muzyką, najbardziej modelowe zdaje się opisanie tych działań poprzez umieszczenie ich w muzycznych aktywnościach dziecka. Wyróżnić można aktywności związane ze słuchaniem muzyki, śpiewem, grą na instrumentach, ruchem przy muzyce i tworzeniem muzyki. Kolejny krok to opisanie ich ze wskazaniem konkretnych działań, których stosowanie zapewnić może intensyfikację stymulacji układów sensorycznych dziecka, a tym samym przyczynić się do wspierania jego ogólnego rozwoju.

⁵M. H. Thaut, *The future of music in therapy and medicine*, „Annals of the New York Academy of Science” 2005, nr 1060, s 303-308.

⁶M. J. de Dreu, A. S. D van der Wilk, E. Poppe i wsp., *Rehabilitation, Exercise Therapy and Music in Patients With Parkinson's Disease: A Meta-Analysis of the Effects of Music-Based Movement Therapy on Walking Ability, Balance and Quality of Life*, „Parkinsonism & Related Disorders” 2012, nr 18/1, s. 114-119.

⁷C. François, J. Chobert, M. Besson, D. Schön, *Music Training for the Development of Speech Segmentation*, https://www.researchgate.net/publication/229073844_Music_Training_for_the_Development_of_Speech_Segmentation [dostęp: 21.05.2020]

⁸A. D. Vanstone, L. L. Cuddy, *Musical Memory in Alzheimer disease*, „Aging Neuropsychology and Cognition” 2009, s. 108-128

3.1 Słuchanie muzyki

Aktywność związana ze słuchaniem muzyki jest najbardziej powszechną formą oddziaływań wykorzystujących dźwięki. Ich percypowanie ma stawać się emocjonalnym przeżyciem, a ta emocjonalność zaś stanowić: „czynnik kształtujący rozwój ucznia i determinujący postrzeganie siebie, innych ludzi i świata”⁹. Bodziec w postaci muzyki powodować może wystąpienie reakcji emocjonalnych i fizjologicznych, wyjaśnianych za pomocą mechanizmu rezonansu – pewnego dopasowania się rytmów biologicznych człowieka do rytmów muzycznych, dzięki szczególnemu udziałowi układu limbicznego w percypowaniu muzyki. Dzięki temu mechanizmowi słuchana muzyka wywoływać może zmianę nastroju i wzbudzać silne emocje, pobudzać ślady pamięciowe, czy wreszcie urzeczywistniać zmiany fizjologiczne (uspokojenie/wzmożenie oddechu, zmiany ciśnienia tętniczego krwi) i powodować ogólne odreagowanie psychofizyczne¹⁰.

Wskazane odreagowanie psychofizyczne zdaje się niezwykle istotne w rozwoju dziecka. Nagromadzone i nieodreagowane emocje powodować mogą stany napięciowe, które w znaczny sposób utrudniają codzienne funkcjonowanie, poprzez niewłaściwą interpretację bodźców otrzymywanych z otaczającego świata. Zwiększone zmęczenie dzieci, spowodowane ciągłym poszukiwaniem zagrożenia i przeznaczaniem na ten cel większych nakładów energii, powodować może drażliwość, agresję, bądź apatię i brak aktywności.

Na podstawie doniesień z zastosowania terapii muzyką w tych obszarach¹¹¹²¹³,

⁹Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła podstawowa Muzyka, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf> [dostęp: 12.05.2020], s. 10

¹⁰E. Galińska, *Muzykoterapia, Psychoterapia Teoria*, Grzesiuk L. (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2005, s. 534-535

¹¹K. Merakou, G. Varouxi, A. Barbouni i wsp., *Blood Pressure and Heart Rate Alterations through Music in Patients Undergoing Cataract Surgery in Greece*, „Ophthalmology and Eye Diseases” 2015, nr 7, s. 7-12

¹²S. Khalifa, S. Dalla Bella, M. Roy i wsp., *Effects of Relaxing Music on Salivary Cortisol Level after Psychological Stress*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2003, nr 999, s. 374-376

¹³D. Smolen, R. Topp, L. Singer, *The effect of self-selected music during colonoscopy on anxiety, heart rate, and blood pressure*, „Applied Nursing Research” 2002, nr 15/3, s. 126-136

jest prawdopodobne, iż tożsame rezultaty otrzymać można u dzieci w innym celu — wspieraniu ich rozwoju. Postępowanie związane z recepcją muzyki (obok założeń związanych z realizacją podstawy programowej) powinno odbywać się dwutorowo – z jednej strony dla odreagowywania napięć psychofizycznych, z drugiej dla stymulowania mechanizmów poznawczych.

Założenia recepcji muzyki dla wyładowania napięć psychofizycznych możliwe są do realizacji dzięki znanym i powszechnie stosowanym treningom relaksacyjnym. Najczęściej stosowany w terapii – trening autogenny Schultza¹⁴ – znaleźć może swoje zastosowanie również wśród propozycji dla dzieci. Jego istotą jest koncentracja na odczuwaniu wrażeń płynących z ciała poprzez poddawanie się sugestiom, co umożliwia: „wykształcenie umiejętności oszczędniejszego gospodarowania zasobami energetycznymi i bardziej efektywne funkcjonowanie organizmu, zapobiegające nadmiernemu zmęczeniu”¹⁵.

Trening autogenny operuje formułami odnoszącymi się do ciała (np. sugestie: moja ręka staje się ciężka, moja noga staje się ciężka), dzięki czemu możliwe jest uczucie ciężkości kończyn, ciepła ciała czy uspokojenia oddechu. Te uniwersalne formuły w pracy z dziećmi należy modyfikować tak, by stawały się dla dziecka zrozumiałe. Proponuje się umiejscowienie tych sugestii (które dziecko imituje) w opowiadanych bajkach (np. na leżącego misia padają promienie gorącego słońca; nóżka misia robi się przyjemnie ciepła; misiowi jest bardzo przyjemnie; teraz promienie słońca przesuwiają się na łapki misia, które również robią się przyjemnie ciepłe). Takie rozwiązanie wydaje się optymalne, gdyż realizuje założenia terapii autogennej, a jednocześnie staje się atrakcyjne dla dziecka¹⁶.

Realizacji powyższych propozycji towarzyszyć powinien bodziec w postaci muzyki, stanowiący dopełnienie efektywności działań. Muzyka ułatwiać ma uzyskanie stanu relaksu (odprężenia, rozluźnienia) i pobudzać procesy wyobrazeniowe, stąd winna być programowana w sposób przemyślany i niespontaniczny. Wykazywać się powinna regularnością rytmu, dającą się przewidzieć dynamiką, harmonią oszczęd-

¹⁴Johannes Heinrich Schultz żył w latach 1884 – 1970.

¹⁵M. Kronenberger, *Muzykoterapia Wykorzystanie technik aktywnych i receptywnych w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2004, s. 99.

¹⁶R. T. Naylor, J. Marshall, *Autogenic training: a key component in holistic medical practice*, „Journal of holistic healthcare” 2007, nr 4/3, s 14-19.

ną w dysonanse oraz zastosowaniem znanych odbiorcy brzmień instrumentów. Takie przemyślane działanie znacznie usprawnić może proces recepcji muzyki ukierunkowany na odreagowanie napięć psychofizycznych, a w konsekwencji zapewniać odpowiednią ilość bodźców sensorycznych dziecku. Dzięki temu, te z pozoru proste aktywności przyczynić się mogą do usprawniania holistycznego rozwoju dziecka¹⁷.

Drugim aspektem związanym ze wsparciem w funkcjonowaniu dziecka poprzez stymulację bodźcami dźwiękowymi jest ukierunkowanie na percepcję – jeden z procesów poznawczych odpowiedzialnych za odbieranie bodźców ze świata zewnętrznego. Proces ten jest niezwykle istotny w integracji sensorycznej, stąd jego stymulowanie wydaje się właściwym kierunkiem pracy pedagogicznej z każdym dzieckiem.

Praktyczną propozycją jest tutaj wykorzystanie elementów strukturalnych bodźca muzycznego i przetransportowanie celów muzycznych na niemuzyczne – pobudzające percepcję. Przykładem takiego ćwiczenia jest umiejętność wykrywania dźwięku (np. podczas losowych przerw w prezentacji utworu, zadaniem dziecka jest jak najszybsze zasygnalizowanie spostrzeżenia tego faktu), rozróżnianie tempa (np. po odegraniu przez nauczyciela schematów rytmicznych, wskazywanie przez dziecko tych, których wartości rytmiczne były tożsame, lecz różniące się jedynie tempem ich wykonania) czy wysokości dźwięków (np. wskazywanie różnic pomiędzy wcześniej deklarowanym a rzeczywiście zaprezentowanym na instrumencie ciągiem wysokich i niskich dźwięków).

Powyższe propozycje stanowią wskazanie kierunków zastosowania bodźca muzycznego podczas powszechnie stosowanej formy muzycznej – słuchania muzyki. Takie ujęcie zagadnienia ukazuje szereg możliwości wsparcia we wszechstronnym rozwoju dziecka i powinno być upowszechniane.

3.2. Śpiew

Drugą formą aktywności muzycznej dziecka jest śpiew. Gordon¹⁸ wskazuje na trójstopniowy rozwój języka muzyki, zawierający się w osłuchiwanie z muzyką (podobnie jak w przypadku osłuchiwania się dziecka z mową), improwizowaniu (spon-

¹⁷K. Stachyra, *Relaksacja w muzykoterapii*, Podstawy Muzykoterapii, Stachyra K. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 104-108.

¹⁸Edwin Elias Gordon żył w latach 1927-2015.

tanicznym tworzeniu muzyki na podstawie zapamiętanych motywów melodyczno - rytmicznych) oraz pełnym opanowaniu muzycznego języka na fundamencie audiacji – wewnętrznego słyszenia i rozumienia bodźca dźwiękowego, nawet bez jego fizycznej obecności. Wskazuje się zatem, iż prawidłowy rozwój muzyczny dziecka wymaga odpowiedniego kształcenia audiacji, a kształcenie to może zapewnić śpiew¹⁹.

Śpiew jest chętnie podejmowaną aktywnością przez dzieci. Przynosi bowiem możliwość wyrażania emocji, komunikacji i integracji z innymi czy podnoszenia poziomu własnej wartości. Śpiew zwykle wykonuje się w grupie, co zwiększa poczucie przynależności, a co za tym idzie bezpieczeństwa. Zakłada się ponadto, iż regularne śpiewanie podnosić może poziom satysfakcji życiowej²⁰.

Na potrzeby niniejszego artykułu niezwykle istotne staje się wskazanie, że podczas produkcji mowy, jak i śpiewu zaangażowane są rozległe obszary struktur nerwowych w naszym mózgu, gdyż zadania te wymagają skoordynowania i kontroli dużej ilości mięśni, potrzebnych do odpowiedniego ułożenia ust, oddechu czy realizacji odpowiedniej artykulacji. W tych pracach związanych z produkcją wokalną bierze udział nie tylko słuch, lecz również układ przedsionkowy oraz proprioceptywny – aktywność ta wymaga utrzymania odpowiedniego ruchu i pozycji ciała. Prawidłowo przekazywana mózgowi informacja zwrotna na temat wokalnych produkcji jest konieczna do rozwoju śpiewu i mowy, gdyż umożliwia wykrywanie i poprawę błędów w tej dźwiękowej realizacji²¹.

W naszym przekonaniu śpiewanie dostarczać może odpowiednich bodźców dla stymulowania układu słuchowego i poprawy działania pozostałych układów niezbędnych dla produkcji mowy. Założenie to stwarza konieczność poszukiwania konkretnych ćwiczeń, które będą spełniać te postulaty. Śpiewanie powinno być rozpatrywane nie jedynie jako aspekt artystyczny, w którym dąży się do estetycznego

¹⁹H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 73.

²⁰F. Ardahan, *Comparison of Life Satisfaction Level of Recreational Choir Singers and Non-Choir Singers*, The 4th International Academic Conference on Social Sciences Conference Proceedings 2016, The International Institute for Academic Development, Barcelona 2016, s. 15-22.

²¹B. Kleber, J. M. Zarate, *The Neuroscience of Singing*, <https://www.oxfordhandbooks.com> [dostęp: 13.05.2020].

wykonawstwa, lecz wręcz jako celowe działanie mające wspomagać rozwój aparatu mowy dziecka, a w konsekwencji optymalizować jego holistyczne funkcjonowanie.

Praktycznym zastosowaniem ćwiczeń stymulujących powyższe aspekty może być intonowanie funkcjonalnych fraz i zwrotów, ze szczególnym uwzględnieniem modulacji głosu, zmian tempa, kontroli oddechu, barwy i dynamiki głosu. Ćwiczenia mogą przypominać te wykorzystywane podczas profesjonalnych wprawek wokalnych, lecz różnić się będą celowością. W przypadku dzieci z problemami z płynnością mowy czy jękaniem, cenną propozycją staje się wykorzystanie rytmicznej wskazówki – dźwięku metronomu. Podczas jego prezentacji, zgodnie ze słyszonym pulsem wypowiada się słowa, sentencje, zdania. Niezwykle pomocne zdają się te propozycje dla stymulowania planowania motorycznego, poprzez swoją przejrzystość i przewidywalność²².

Aktywność w zakresie śpiewu powinna być oparta na piosenkach. W nich bowiem upatrywać można wartościowe możliwości stymulowania aparatu mowy, artykulacji, procesów poznawczych (pamięci, uwagi), poszerzania biblioteki słów czy ogólnej płynności mowy. Wybór odpowiedniej piosenki stawać się może impulsem motywacyjnym do podejmowania przez dziecko aktywności. Zawarte w tych kompozycjach skoki interwałowe, zmiany tempa, dynamiki czy harmonii mogą podpowiadać ukierunkowanie na indywidualne opracowywanie późniejszych ćwiczeń.

Podsumowując, śpiew jest popularną formą aktywności muzycznej dziecka i stawać się może cennym narzędziem pedagogicznym we wspieraniu rozwoju dziecka. Celowość działań jednak musi być ukierunkowana na jego całościowy rozwój, nie zaś jedynie na artyzm i perfekcjonizm wykonawczy.

3.3. Gra na instrumentach

Kolejną aktywnością muzyczną dziecka jest gra na instrumentach. Mimo iż kojarzona jest głównie z estetycznym wykonawstwem, niesie ze sobą wiele możliwości stymulowania rozwoju. Przytoczone zostaną jej dwa aspekty – sposobność stymulowania funkcjonowania motorycznego oraz stymulowania mechanizmu uwagi.

²²C. Hurt-Thaut, *Clinical practice in music therapy*, The Oxford Handbook of Music Psychology, Hallam S., Cross I., Thaut M. (red.), Oxford University Press, Oxford 2016, s. 829-830.

Gra na instrumentach wymaga prawidłowego planowania motorycznego, obejmującego wyobrażenie, zorganizowanie, ustalenie sekwencji ruchów i ich wykonanie, angażując w tym działaniu niemal wszystkie układy sensoryczne. Bodziec w postaci muzyki stanowić może rytmiczną wskazówkę do wykonania ruchu, a w konsekwencji ułatwić jego realizację. Gra na instrumencie natomiast, może być ćwiczeniem konkretnego ruchu funkcjonalnego, który istotny będzie w codziennej egzystencji. Z tego względu stymulacja za pomocą tej aktywności stawać się może niezwykle ważnym elementem procesu kształcenia dziecka.

Praktycznym sposobem wykorzystania instrumentów dla wzmacniania wytrzymałości i napięć mięśni, zręczności, chwytu, poszerzania zakresu ruchu, jest posługiwanie się instrumentami perkusyjnymi. Nauczyciel ustawia wokół dziecka instrumenty w taki sposób, by podczas rytmicznie odgrywanego przez dziecko schematu, do akompaniamentu na instrumencie melodycznym pedagoga, musiało ono pokonać pewne trudności ruchowe – wyciągnięcia rąk, balansowanie ciałem, ruch nadgarstkiem, stopą czy palcami. Sposób wykonania partii instrumentalnej przybierać może zatem niecodzienną formę – gra się bowiem wszystkimi częściami ciała, uzależniając aktywność od konkretnych potrzeb i możliwości dziecka²³.

Aspektem związanym z grą na instrumencie jest również możliwość stymulowania mechanizmu uwagi. Uwaga – jeden z procesów poznawczych – „umożliwia funkcjonowanie niemal wszystkich tzw. wyższych czynności poznawczych, a przede wszystkim funkcjonowanie świadomości”²⁴. Niezwykle istotne zatem zdaje się dostarczanie odpowiedniej stymulacji temu mechanizmowi, by rozwijał się prawidłowo. Muzyka zaś dostarcza możliwości takiej stymulacji. Praktyczne zastosowanie instrumentów muzycznych odnosić się będzie do ćwiczeń usprawniających selektywność informacji (np. dziecko gra na instrumencie melodycznym tylko wówczas, gdy usłyszy w improwizowanej grze nauczyciela określony wcześniej schemat melodyczny), podzielność uwagi (np. dziecko gra na instrumencie melodycznym tylko wówczas, gdy inne dziecko gra na bębnie oraz jednocześnie gra w tym samym re-

²³Ibidem, s. 828-829

²⁴P. Francuz, *Mechanizm uwagi. Przegląd zagadnień w perspektywie psychologicznej i neurofizjologicznej*, O różnych sposobach uprawiania psychologii, J. Brzeziński, S. Kowalik (red.), Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2000, s. 65

jeździe, w którym gra nauczyciel na instrumencie melodycznym) czy koncentrację (dziecko imituje podczas gry improwizację nauczyciela, naśladowując zmieniające się tempo, rytm, głośność)²⁵.

3.4. Ruch z muzyką

Podjmując rozważania nad możliwością wspierania rozwoju dziecka za pomocą aktywności ruchowych, należy zaznaczyć, iż aktywność ta rozumiana jest w ścisłym połączeniu z muzyką. To ruch pozwala na ukazanie emocji i doświadczeń płynących z odczuwania muzyki. Improwizacja ruchowa natomiast zapewnia okazje do poszukiwania takiego ruchu, który będzie najbardziej adekwatny dla danego bodźca muzycznego. Jest to działanie niezwykle twórcze i zasługuje na szczególne miejsce w kształtowaniu dziecka, gdyż wydobywa swoistą indywidualność dziecka dzięki ekspresji, którą dysponuje²⁶.

Ukierunkowując się jednak na te możliwości, które będą istotne we wspieraniu integracji sensorycznej, warto w zakresie aktywności muzycznej dziecka opartej na ruchu z muzyką, również wykorzystywać elementy muzykoterapii.

Jedną z takich możliwości jest wykorzystywanie składowych strukturalnych muzyki – rytmu, melodii, harmonii, dynamiki i tempa – do zapewnienia wskazówki dla wykonania konkretnego ruchu. Dzięki takim wskazówkom ruchy te mogą być ćwiczone w sposób intencjonalny. Istotne jest, by propozycje tych wykonywanych sekwencji imitowały czynności z dnia codziennego i uzależnione były od potrzeb dziecka. Przykładem może być płynne podnoszenie rąk do góry i opuszczanie ich podczas słyszanej gry nauczyciela na pianinie (kierunek linii melodycznej powinien podpowiadać wykonanie ruchu)²⁷.

Powszechnie stosowanymi aktywnościami z zakresu ruchu z muzyką są ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne. Należy podkreślić ich istotność w stymulowaniu jednego z procesów poznawczych – percepcji. Poprzez umiejętność spostrzegania dźwięku (wykrywanie jego obecności oraz nagłego jego braku) wyrażonej urzeczy-

²⁵M. H. Thaut, J. C. Gardiner, *Musical Attention Control Training*, Handbook of Neurologic Music Therapy, Oxford University Press, Oxford 2014, s. 257-269

²⁶Op. cit., H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę...*, s. 77-80

²⁷Op. cit., C. Hurt-Thaut, *Clinical practice in music...*, s. 828-829

wistnieniem wcześniej umówionej reakcji ruchowej – możliwa jest stymulacja tego procesu. Widoczne jest, iż w tym działaniu bierze udział również proces pamięci ruchowej, co dodatkowo intensyfikuje słuszność inicjowania takich propozycji.

Aktywność ruchu z muzyką powinna stawać się nieodłącznym elementem wspierania rozwoju dziecka. Posługuje się ono tą aktywnością w sposób spontaniczny, stąd umiejętne wykorzystywanie tego faktu, poprzez odpowiednie modyfikowanie działań ruchowych dla tego celowego wspierania, uzależnione jest jedynie od kreatywności samego pedagoga.

3.5. Tworzenie muzyki

Perspektywa aktywności muzycznej związanej z tworzeniem jest niezwykle szeroka. Tworzenie pozwala bowiem na wyzwalać siebie, ukazywanie własnego punktu widzenia, indywidualnego kreowania rzeczywistości, wprowadzania w świat realny tego, co zdawało się istnieć jedynie w wewnętrznym świecie człowieka.

Tworzenie w zakresie aktywności muzycznych kojarzone jest głównie z improwizowaniem, komponowaniem i zapisywaniem muzyki, jednak odwoływać się może zarówno do śpiewu, gry na instrumentach, jak i ruchu przy muzyce. Zdaje się zatem, że w tych wszystkich aktywnościach może występować. Proces tworzenia muzyki jest niezwykle rozległym mechanizmem neurologicznym, który angażuje wiele struktur mózgowych odpowiedzialnych za przetwarzanie sensoryczne (słuchowe, wzrokowe, dotykowe, kinestetyczne), co przekłada się na konieczność sprawnego działania słuchowego, przetwarzania percepcyjnego i przestrzennego, posługiwania się umiejętnościami motorycznymi oraz aktywizowania uwagi, funkcji wykonawczych, procesów pamięciowych czy emocjonalnych²⁸.

Ze względu na charakter niniejszej pracy, warto zaznaczyć możliwość innego spojrzenia na proces tworzenia muzyki. Propozycja możliwości skomponowania przez dziecko utworu muzycznego, który będzie wyzwalał kreatywność i ekspresję, nie musi oznaczać kojarzonego z tym faktem opracowywania oraz zapisywania partii instrumentalnych i wokalnych. Sposobem na takie tworzenie może być choć-

²⁸S. J. Wilson, *The benefits of music for the brain*, How the Brain Learns: What lessons are there are there for teaching? Conference Proceedings, Australian Council for educational research, Melbourne 2013, s. 140-148

by kreowanie utworu imitującego zjawiska atmosferyczne (np. burzę), czy choćby konkretne środowisko przyrodnicze (np. las). Wówczas zadaniem dziecka jest przemyślane wskazanie występujących w tym zjawisku elementów oraz instrumentów, które te elementy mogą naśladować, następnie zaś wyznaczenie osób z grupy, którym przydzielane są wspomniane partie wraz z instrukcją ich wykonania. Wspólna realizacja utworu wieńczy proces twórczy.

Powyższy przykład stanowi propozycję zastosowania aktywności tworzenia w inny niż powszechnie stosowany sposób. Takie zaangażowanie dziecka jest efektywne w stymulowaniu jego rozwoju, bowiem umożliwia ukierunkowane wsparcie kształtowania konkretnych układów sensorycznych. Z całą pewnością wytwór taki wytwór może dodatkowo budować fundament do wzmacniania poczucia własnej wartości, sprawczości oraz interakcji społecznych.

Reasumując, wskazane aktywności muzyczne dziecka stawać się mogą niezwykle cennym narzędziem w stymulowaniu procesów sensorycznych, których prawidłowe funkcjonowanie odzwierciedla się w jego codziennej egzystencji. Dostarczanie odpowiednich bodźców zdaje się niezbędnym elementem pracy pedagogicznej, a aktywności muzyczne mogą temu służyć. Warto zatem stosować je w odmiennym, aniżeli jedynie artystycznym znaczeniu. Byłoby bowiem niewłaściwe pozostawać obojętnym wobec powyżej wskazanych możliwości stymulowania mózgu za pomocą bodźca w postaci muzyki.

4. Zakończenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę przeanalizowania istotności prawidłowej integracji sensorycznej w życiu człowieka. Dostarczanie odpowiedniej ilości bodźców, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, staje się niezwykle istotne dla rozwoju dziecka. Wskazanie na stymulację muzyką, w której upatrywana jest szczególna sposobność wspierania w rozwoju, poparte jest empirycznymi doniesieniami z zakresu neurologii oraz muzykoterapii. Stosowanie elementów terapii muzyką jest doskonałą propozycją optymalizacji kształtowania dziecka.

Podjęto próbę ukazania różnorodności tych elementów w kontekście aktywności muzycznych (słuchania muzyki, śpiewu, gry na instrumentach, ruchu z muzyką

i tworzenia muzyki), by ułatwić umieszczanie ich w konkretnych działaniach muzycznych.

Konkludując, należy mieć nadzieję, iż postępowanie pedagogiczne, w którym wsparcie w rozwoju dziecka za pomocą działalności muzycznej, będzie coraz bardziej powszechne, a korzystanie z elementów muzykoterapii metodyczne i celowe. Tylko wtedy może mieć ono rzeczywiście sens i stawać się zrozumiałym i intencjonalnym działaniem.

Bibliografia

Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019.

Yack E., Aquilla P., Sutton S., *Tworzenie więzi poprzez integrację sensoryczną*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.

Eliot L., *Co tam się dzieje Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003.

Mass V. F., *Uczenie się przez zmysły Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Muzyka Encyklopedia PWN, S. Żurawski (red.), Warszawa 2007.

Thaut M.H., McIntosh G.C., Hoemberg V., *Neurologic music Therapy: From Social Science to Neuroscience*, Handbook of Neurologic Music Therapy, Thaut M. H., Hoemberg V. (red.), Oxford University Press, Oxford 2014.

Thaut M.H., *The future of music in therapy and medicine*, „Annals of the New York Academy of Science” 2005, nr 1060.

de Miek J., Wilk van der A. S. Dymphy, Poppe E. i wsp., *Rehabilitation, Exercise Therapy and Music in Patients With Parkinson's Disease: A Meta-Analysis of the Effects of Music-Based Movement Therapy on Walking Ability, Balance and Quality of Life*, „Parkinsonism & Related Disorders” 2012, nr 18/1.

Clément F., Chobert J., Besson M., Schön D., *Music Training for the Development of Speech Segmentation*, https://www.researchgate.net/publication/229073844_Music_Training_for_the_Development_of_Speech_Segmentation [dostęp: 21.05.2020].

Vanstone A.D., Cuddy L.L., *Musical Memory in Alzheimer disease*, „Aging Neuropsychology and Cognition” 2009.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem Szkoła podstawowa Muzyka, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf> [dostęp: 12.05.2020].

Galińska E., *Muzykoterapia, Psychoterapia Teoria*, Grzesiuk L. (red.), Wydaw-

nictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2005.

Merakou K., Varouxi G., Barbouni A. i wsp., *Blood Pressure and Heart Rate Alterations through Music in Patients Undergoing Cataract Surgery in Greece*, „Ophthalmology and Eye Diseases” 2015, nr 7, 7-12.

Khalifa S., Dalla Bella S., Roy M. i wsp., *Effects of Relaxing Music on Salivary Cortisol Level after Psychological Stress*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2003, nr 999.

Smolen D., Topp R., Singer L., *The effect of self-selected music during colonoscopy on anxiety, heart rate, and blood pressure*, „Applied Nursing Research” 2002, nr 15/3.

Kronenberger Małgorzata, *Muzykoterapia Wykorzystanie technik aktywnych i receptywnych w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2004.

Naylor R.T., Marshall J., *Autogenic training: a key component in holistic medical practice*, „Journal of holistic healthcare” 2007, nr 4/3.

Stachyra K., *Relaksacja w muzykoterapii, Podstawy Muzykoterapii*, Stachyra K. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.

Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Ardahan F., *Comparison of Life Satisfaction Level of Recreational Choir Singers and Non-Choir Singers*, The 4th International Academic Conference on Social Sciences Conference Proceedings 2016, The International Institute for Academic Development, Barcelona 2016.

Kleber B., Zarate J.M., *The Neuroscience of Singing*, <https://www.oxfordhandbooks.com> [dostęp: 13.05.2020].

Hurt-Thaut C., *Clinical practice in music therapy*, The Oxford Handbook of Music Psychology, Hallam S., Cross I., Thaut M. (red.), Oxford University Press, Oxford 2016.

Francuz P., Mechanizm uwagi. *Przegląd zagadnień w perspektywie psychologicznej i neurofizjologicznej, O różnych sposobach uprawiania psychologii*, J. Brzeźniński, S. Kowalik (red.), Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2000.

Thaut M.H., Gardiner J.C., *Musical Attention Control Training*, Handbook of

Neurologic Music Therapy, Oxford University Press, 2014.

Wilson S.J., *The benefits of music for the brain*, How the Brain Learns: What lessons are there are there for teaching? Conference Proceedings, Australian Council for educational research, Melbourne 2013.

dr Magdalena Sadowska

Idea zrównoważonego rozwoju inspiracją dla resocjalizacji penitencjarnej

1. Wstęp

Zmiany są nieodłącznym elementem życia człowieka. Współczesne społeczeństwa stają się świadkami ogromnych przemian technologicznych, kulturalnych, ekologicznych, międzyludzkich i wydaje się, że niemal każda dziedzina ludzkiego życia podlega transformacji. Poprzez różnego rodzaju kanały komunikacji stale docierają do nas nowe informacje, fakty, dane zawierające w sobie wskazówki, ostrzeżenia, refleksje dotyczące toczących się zmian. Współczesna edukacja zakłada równość w dostępie do jej dóbr, mimo tego, że nie w każdym miejscu i nie dla każdego człowieka jest ona tak samo dostępna.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy idea zrównoważonego rozwoju wpisuje się w problematykę pedagogiki penitencjarnej, a szczególnie jej praktycznego wymiaru – resocjalizacji penitencjarnej. Resocjalizacja ta obejmuje działania, które zmierzają (ujmując najogólniej) do korekty zachowania osób odbywających karę pozbawienia wolności. Jest prowadzona w szczególnych warunkach izolacji, która ogranicza kontakt z osobami na wolności, wpływa na deprivację wielu potrzeb, powoduje konieczność dostosowania warunków prowadzenia oddziaływań korekcyjnych do zasobów zakładu karnego. Wykonawcy celów resocjalizacji penitencjarnej stoją także przed wyzwaniem, jak w warunkach izolacji od wolnego społeczeństwa przygotować więźnia do ponownego stania się jego członkiem.

Idea zrównoważonego rozwoju w swoich założeniach kryje, zdaniem autorki, wartościowe elementy, które można przenieść na grunt pracy z osobami pozbawionymi wolności. Próbę ich ujęcia przedstawiono w niniejszym artykule.

2. Uwarunkowania prowadzenia resocjalizacji penitencjarnej

W polskiej literaturze pojęcie resocjalizacji nie ma jednej definicji. Rozumiana jest ona jako proces, w wyniku którego mają się dokonać zmiany w zachowaniu człowieka nieprzystosowanego do społeczeństwa, jako przebudowa emocjonalna i kształtowanie prawidłowych postaw prospołecznych, czy też jako swoisty rodzaj nawrócenia na wartości wyższego rzędu¹. Zgodnie z wymienionymi propozycjami definiowania, zmiany zachodzące w człowieku pod wpływem różnorodnych form resocjalizacji mogą objąć osobowość, emocje, procesy poznawcze i – co szczególnie ważne w przypadku osób dokonujących czynów zabronionych – zachowanie. Pojęcie resocjalizacji bywa stosowane zamiennie z takimi terminami jak: reedukacja, ponowna socjalizacja, wychowanie, korekta postaw czy poprawa.

Resocjalizacja penitencjarna, która jest przedmiotem niniejszego artykułu, zachodzi w środowisku penitencjarnym (więziennym) wobec szczególnej kategorii osób wymagających korekty – osób pozbawionych wolności. Definiowana jest jako proces korekcyjnego wychowania, który prowadzony jest na terenie zakładów karnych i aresztów śledczych, a także zakładów poprawczych². Ponieważ metody pracy z osobami dorosłymi i nieletnimi różnią się, w artykule zostaną omówione jedynie te formy resocjalizacji penitencjarnej, które stosowane są wobec osób dorosłych i realizowane są w polskich jednostkach penitencjarnych, a więc w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Resocjalizacja penitencjarna jest procesem i jako taka trwa w czasie. Czas oraz miejsce prowadzenia oddziaływań wydają się mieć niebagatelne znaczenie dla efektów resocjalizacji penitencjarnej, ale właściwym jest najpierw wyjaśnić, po co i wobec kogo ją się podejmuje. Tak jak wspomniano wyżej, resocjalizacja penitencjarna to formy oddziaływania stosowane wobec dorosłych osób pozbawionych wolności przebywających na mocy wyroków sądowych w zakładach karnych lub aresztach śledczych. Działalność, jaką prowadzi się w tych miejscach, ma zmierzać do naprawy osobowości, zachowania, relacji z najbliższymi, poradzenia sobie

¹L. Pytka, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (Red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007, s. 73 – 77.

²H. Machel, *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994, s. 15.

z uzależnieniem, czyli wszystko, co obejmuje resocjalizacyjny wymiar odbywania kary pozbawienia wolności. W literaturze pedagogicznej najpopularniejszym ujęciem tego, do czego ma prowadzić resocjalizacja, jest podział na jej „cel minimum” i „cel maksimum”, którego autorem jest H. Machel³. Według niego „cel minimum” resocjalizacji zakłada, że ma ona doprowadzić człowieka do powstrzymania się od popełnienia kolejnego przestępstwa. Cel ten nie zawiera konieczności wewnętrznej przemiany więźnia, natomiast zakłada, że czas spędzony w izolacji penitencjarnej, doświadczenia wówczas zgromadzone (pozytywne i negatywne), odczucie konsekwencji uwięzienia, tęsknota za bliskimi – to wszystko ma wpłynąć na człowieka w taki sposób, że nie popełni on ponownie przestępstwa⁴. Drugi z wymienionych przez H. Machela celów, „cel maksimum” resocjalizacji, zakłada, że pod wpływem oddziaływań resocjalizacyjnych w więźniu nastąpi głęboka, wewnętrzna przemiana, która po opuszczeniu zakładu karnego umożliwi byłemu skazanemu funkcjonowanie w społeczeństwie w zgodzie z istotnymi dla ludzi normami moralnymi. Dodatkowy cel wyróżnia J. Szałański, pisząc o „celu-apogeum”⁵, który to osiąga więzień zmierzający do twórczego kreowania własnej osobowości. W odniesieniu do odbiorców procesu resocjalizacji każdy z celów zakłada udział woli więźnia w zmianie swojego zachowania i/lub osobowości. Bez zaangażowania ze strony osadzonych żaden z celów nie zostanie osiągnięty, jednakże to nie więźniowie tworzą warunki procesu resocjalizacji. W izolacji penitencjarnej warunki te organizują funkcjonariusze Służby Więziennej⁶. Ich zadaniem jest tworzenie środowiska sprzyjającego resocjalizacji w każdym dniu, który osoba pozbawiona wolności spędzi za murami zakładu karnego. Obie grupy, osoby pozbawione wolności i funkcjonariusze Służby

³H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, s. 21.

⁴Jak wynika z danych statystycznych Służby Więziennej w dniu 31 marca 2020 roku 56,9% populacji więziennej stanowiły osoby odbywające karę w zakładach karnych dla recydywistów penitencjarnych. Cel minimum wobec tych osób nie został osiągnięty.

⁵J. Szałański, *Kategorie klasyfikacyjne i różnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007, s. 379.

⁶Art. 67 Kodeksu Karnego Wykonawczego mówi: „Wykonywanie kary pozbawienia wolności ma na celu wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa”., Kodeks Karny Wykonawczy, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Dz. U. 1997. 90.557 ze zm.

Więziennej, mają więc swoje obowiązki w zakresie podejmowania pracy resocjalizacyjnej.

Osiągnięciu celów resocjalizacji służą odpowiednie metody postępowania z osobami pozbawionymi wolności, określane mianem oddziaływań penitencjarnych. W aktach prawnych obejmujących tę tematykę odnaleźć można definicję, zgodnie z którą oddziaływania te „to zespół stosowanych w zakładzie środków i metod zmierzających do wzbudzenia w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw”⁷. Do najczęściej wymienianych i podejmowanych oddziaływań należą: zatrudnienie skazanych, kształcenie (obejmujące poziom szkoły podstawowej i średniej oraz różne kursy zawodowe, doksztalcające), kontakt z rodziną i światem zewnętrznym (fundacjami, organizacjami, stowarzyszeniami, osobami godnymi zaufania, kościołami i związkami wyznaniowymi), praca kulturalno-oświatowa, działalność z zakresu kultury fizycznej i sportu, stosowanie środków terapeutycznych, udział skazanych w programach readaptacji społecznej i pomoc postpenitencjarna udzielana osobom zwalnianym z zakładów karnych⁸. Wszystkie wymienione oddziaływania są oferowane każdej osobie, która odbywa karę pozbawienia wolności. Wiek, długość kary, płeć czy stopień zdemoralizowania nie są ani przesłanką, ani barierą w ich stosowaniu. Cechy te nie determinują samego procesu, a stanowią jedynie podstawę dla zindywidualizowanych działań.

Tak, jak zostało to wspomniane wcześniej, wpływ na przebieg resocjalizacji penitencjarnej ma czas i miejsce jej prowadzenia. Warunki życia w zakładzie karnym, szczególnie w jego typie zamkniętym, znacznie ograniczają swobodę człowieka i znacznie ograniczają możliwości wychowania do życia na wolności. Porównanie warunków ze względu na typ zakładu karnego (który szczególnie determinuje stopień izolacji skazanych) przedstawia tabela 1.

Jak wynika z danych statystycznych Służby Więziennej w dniu 31 marca 2020 roku, w całej populacji więziennej aż 49.93% osób pozbawionych wolności odbywało karę w zakładzie karnym typu zamkniętego (który ma najwyższy stopień

⁷Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, Dz. U. 2013 r. poz. 1067, § 1, pkt. 2.

⁸Ibidem, § 3, pkt. 4.

zabezpieczenia i izolacji skazanych). To ten typ zakładu, w którym osadzeni ludzie mają najbardziej ograniczony kontakt ze światem zewnętrznym. Więźniowie nie mają możliwości swobodnego poruszania się po oddziale i zakładzie (cele są zamknięte, a wyjście do pracy, na spacer, na zajęcia jest zaplanowane i wykonywane w obecności funkcjonariusza Służby Więziennej). Rozmowy telefoniczne skazanych są podsłuchiwane, a ich listy czytane i – jeśli zachodzi taka potrzeba – cenzurowane. Widzenia z bliskimi osobami są kontrolowane, co oznacza, że odbywają się w sali, w której znajduje się funkcjonariusz Służby Więziennej i ma on prawo obserwować osoby biorące udział w widzeniu, a także słuchać ich rozmowy. Tak prowadzone spotkania z osobami najbliższymi, wykluczające bliski kontakt i prywatność, utrudniają utrzymanie dobrej, głębokiej relacji z bliskimi. W zakładzie karnym typu zamkniętego ograniczony jest także kontakt ze światem zewnętrznym. Skazani zazwyczaj pracują na terenie zakładu, uczą się w przywieziennej szkole (nie wychodzą do niej poza zakład), wszelkie zajęcia organizowane są dla nich na terenie jednostki, z wykorzystaniem możliwości i zasobów zakładu⁹. Wszystkie te warunki sprawiają, że kara pozbawienia wolności odbywana w zakładzie karnym typu zamkniętego izoluje człowieka od środowiska poza murami i skazuje wyłącznie na towarzystwo osób przebywających w zakładzie karnym. Funkcjonariusze pracujący z więźniami, w zakładzie typu zamkniętego, własnymi siłami muszą tworzyć środowisko wychowawcze, radząc sobie jednocześnie z konsekwencjami społecznymi izolacji skazanych. W zakładach karnych typu półotwartego i otwartego, w których skazani mogą wychodzić poza jednostkę, a organizacja kary sprzyja kontaktom z wieloma osobami, trudności wynikające z izolacji społecznej nie są tak odczuwalne.

⁹Zasoby zakładu karnego bywają mocno ograniczone. W trakcie badań do pracy doktorskiej autorka artykułu rozmawiała z funkcjonariuszami, którzy zwracali uwagę na brak miejsca do prowadzenia zajęć sportowych (w jednostce, która znajdowała się w zabytkowym budynku), konieczność przerabiania świetlic na cele mieszkalne i inne potrzebne pomieszczenia, co redukowało liczbę miejsc służących skazanym do uprawiania sportu.

Tabela 1: Warunki w zakładzie karnym ze względu na jego typ

	Zakład karny typu zamkniętego	Zakład karny typu półotwartego	Zakład karny typu otwartego
Cele mieszkalne	Według prawa mogą być otwarte w porze dziennej przez określony czas, jednak w praktyce, ze względów bezpieczeństwa, pozostają cały czas zamknięte	Otwarte w porze dziennej, w porze nocnej mogą być zamknięte	Otwarte przez całą dobę
Ruch po zakładzie	Odbywa się w sposób zorganizowany (nie decyduje o tym więzień) i pod dozorem	Czas i miejsce ustalone w porządku wewnętrznym (nie decyduje o tym więzień)	Czas i miejsce ustalone w porządku wewnętrznym (nie decyduje o tym więzień)
Zatrudnienie	Najczęściej w obrębie zakładu karnego, poza nim – w pełnym systemie konwojowania	Mogą być zatrudnieni poza zakładem, w systemie zmniejszonego konwojowania bądź bez konwojenta	Przed wszystkim poza zakładem, bez konwojenta, na pojedynczych stanowiskach
Nauczanie, zajęcia kulturalno– oświatowe i sportowe	W obrębie zakładu karnego	Mogą korzystać z zajęć organizowanych poza zakładem	Zgoda na korzystanie z zajęć poza zakładem
Widzenia (np. z osobami najbliższymi)	Dwa w miesiącu (po 60 min.), widzenia i rozmowy podlegają nadzorowi i kontroli	Trzy w miesiącu (po 60 min.), widzenia podlegają nadzorowi, rozmowy mogą podlegać kontroli	Nieograniczona liczba, widzenia mogą podlegać nadzorowi, rozmowy nie podlegają kontroli
Korespondencja	Cenzurowana	Może podlegać cenzurze	Nie podlega cenzurze
Rozmowy telefoniczne	Kontrolowane (podsluchiwane)	Mogą podlegać kontroli	Nie podlegają kontroli

Źródło: Kodeks Karny Wykonawczy, art. 90-92, opracowanie własne

Drugim, obok miejsca, czynnikiem wpływającym na postępy resocjalizacji penitencjarnej jest czas. W literaturze przedmiotu odnaleźć można opracowanie B. Waligóry, który wyróżnił negatywne przeżycia u osób pozbawionych wolności ze

względem na czas uwięzienia¹⁰. Okres odbywania kary autor podzielił na trzy fazy, które powiązał z konkretnymi wydarzeniami z życia osadzonej osoby. Pierwsza faza trwała od momentu umieszczenia człowieka w zakładzie karnym aż do uzyskania prawomocnego wyroku kary pozbawienia wolności. W tej fazie u więźniów dominowała rozpacz, przygnębienie, obniżenie nastroju spowodowane sytuacją uwięzienia i pozostawieniem bliskich bez pomocy, w skrajnych przypadkach uwięziony przechodził załamanie psychiczne. Pojawiały się także: apatia, zanik zainteresowań, lęk, czy zneruchomienie psychiczne. Druga faza rozpoczynała się po uprawomocnieniu wyroku (skazany tracił nadzieję na odzyskanie wolności lub skrócenie wyroku i godził się z koniecznością zorganizowania sobie życia w warunkach izolacji penitencjarnej) i trwała aż do uzyskania prawa do ubiegania się o warunkowe przedterminowe zwolnienie z odbywania reszty kary. W fazie tej można było u osadzonych zaobserwować psychofizyczną aktywność, agresję i autoagresję, nadwrażliwość i zmienność nastrojów, pojawiały się samouszkodzenia, a z czasem również rezygnacja i dostosowanie się do warunków panujących w zakładzie. Wspomniany wcześniej H. Machel w swoich opracowaniach dodawał, że w okresie starania się więźnia o warunkowe przedterminowe zwolnienie, wzrasta u niego napięcie psychiczne i niepokój o wyniki podjętych starań, pojawiają się sygnały dobrej samooceny własnego zachowania w trakcie odbywania kary oraz próby nawiązania utraconych kontaktów ze światem zewnętrznym. Jeżeli osadzony nie otrzyma zgody na wcześniejsze opuszczenie zakładu, może przejawiać zachowania buntownicze, ale zwykle po pewnym czasie wraca do równowagi¹¹ i podejmuje ponowne starania o wcześniejsze opuszczenie zakładu.

Warunki wynikające z miejsca odbywania kary oraz wpływ czasu izolacji na człowieka to nie jedyne czynniki mające znaczenie dla powodzenia resocjalizacji penitencjarnej. Wśród wielu barier tej formy ponownej socjalizacji można odnaleźć i inne:

- Resocjalizacja penitencjarna prowadzona w polskich warunkach w bardzo

¹⁰B. Waligóra, *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Poznań 1974, s. 58 i nast. Zob. także M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001, s. 218.

¹¹H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno - pedagogiczne*, Kraków 2008, s. 225.

ograniczony sposób pozwala na stosowanie zasady indywidualizacji¹² (jednym z powodów jest przeludnienie więzień);

- Obecność w polskich zakładach karnych podkultury więziennej, czyli grupy ludzi, którzy w swoim postępowaniu kierują się pozaregulaminowymi normami, związanymi z wartościami wypracowanymi w toku interakcji więźniów między sobą¹³. W literaturze oraz aktach prawnych można odnaleźć dokładne opracowania dotyczące przyczyn niepowodzeń w postępach w resocjalizacji, których źródłem jest przynależność więźniów do podkultury. Z uwagi na temat artykułu nie będą one opisane szerzej.
- Nie jest realizowana zasada prawa więźnia do decydowania o sobie, zasada wyboru: więźniowie nie decydują np. o tym, co zjedzą w ramach głównych posiłków, nie mają możliwości wpływu na harmonogram dnia i tygodnia, w ramach starania się o pracę piszą podanie do dyrektora jednostki, a nie CV (jak ludzie pozostający na wolności).
- istnieją bariery osobowe skazanych i funkcjonariuszy Służby Więziennej, które wpływają negatywnie na proces przemiany (np. osobowość antyspołeczna, zaburzenia emocjonalne, nadmierny stres utrudniający funkcjonowanie).
- Trudności pojawiające się w procesie resocjalizacji penitencjarnej pojawiają się także w związku z totalnym charakterem instytucji¹⁴.

¹²P. Stępniaak, *Indywidualizacja wykonywania kary pozbawienia wolności w systemach penitencjarnych w Polsce i we Francji*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2010, nr 67-68.

¹³M. Ciosek, *Podkultura więzienna jako bariera resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (Red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007, s. 346; L. Wieczorek, *Podkultura więzienna – ujęcie historyczne i współczesne refleksje*, [w:] *Czy i jakie więzienia są potrzebne. Rozważania na tle zagadnień współczesności*, (red.) P. Stępniaak, T. Kalisz, W. Zalewski, Poznań – Gdańsk – Wrocław – Kalisz 2016, s. 142; Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych, <https://bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/aktyprawne/zarz%C4%85dzenie%20nr%2019%20w%20sprawie%20szczeg%C3%B3w%20zasad%20prowadzenia%20i%20organizacji%20pracy%20penitencjarnej.pdf>, [dostęp online: 22.04.2020]

¹⁴P. Stępniaak, *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Warszawa 2017, s. 188 i nast.

Wszystko to, co zostało, z konieczności, dość ogólnie przedstawione na temat prowadzenia resocjalizacji penitencjarnej, wydaje się być dalekie od idei zrównoważonego rozwoju człowieka. Różne trudności, pojawiające się w procesie przemiany zachowania i/lub osobowości ludzi pozbawionych wolności, stanowią przedmiot rozważań ujęty w polskiej literaturze jako „kryzys resocjalizacji penitencjarnej”. Poszukiwanie rozwiązania tego kryzysu prowadziło badaczy światowych do obierania nowych kierunków w pracy z osobami uwięzionymi i otworzyło przed nimi wiele możliwości. Do najważniejszych należą ruchy *Nothing works*, *What works*, *Evidence based practise*, czy też działania opierające się teoriach psychologicznych. Właśnie w nawiązaniu do jednego z psychologicznych paradygmatów autorka tekstu chciałaby rozważyć umiejscowienie idei zrównoważonego rozwoju w kontekście resocjalizacji penitencjarnej.

3. Resocjalizacja penitencjarna w perspektywie teorii kognitywnych

Wymienione wcześniej cele resocjalizacji penitencjarnej (minimum i maksimum) wymagają od osób pozbawionych wolności woli i zaangażowania w ich realizację. Istotną barierą w ich osiągnięciu może być niezgodność z normami moralnymi i prawnymi pojmowanie świata i swojej w nim roli. Spośród wielu teorii psychologicznych, których przedstawiciele nie ustają w poszukiwaniu rozwiązań dla pracy z osobami uwięzionymi, autorkę najbardziej przekonują teorie kognitywne. Jest przekonana, że im bardziej obiektywne i pozbawione poznawczych zniekształceń jest ludzkie spojrzenie na własne życie, im lepiej człowiek zna mechanizmy, które rządzą jego życiem, tym efektywniejsze są jego działania, które dobiera lub, z których rezygnuje w drodze do osiągnięcia celów. Z tego też względu dalsza część artykułu będzie się odnosiła do elementów teorii kognitywnych i procesu uczenia się w resocjalizacji penitencjarnej.

Zgodnie z podejściem kognitywnym osobowość człowieka to system informacyjny, kształtujący się w procesie uczenia¹⁵. Człowiek jest istotą zdolną do autorefleksji i samoregulacji, działa zgodnie z przyjętymi przez siebie intencjami. Jego

¹⁵A. Jaworska, *Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, (red.) M. Ciosek, B. Pastwa – Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 129.

działania stanowią wyraz relacji między nim a jego otoczeniem i zależą od tego, jak człowiek interpretuje samego siebie, innych ludzi i własną relację ze światem. Takie podejście do postępowania człowieka bardzo odpowiada celom i założeniom resocjalizacji penitencjarnej, w której – pomimo wielu barier – dochodzi czasami do procesu zwanego autoresocjalizacją (resocjalizacją dokonaną wyłącznie przez więźnia). Obowiązek tworzenia właściwych warunków dla więźniów przez funkcjonariuszy Służby Więziennej (zawarty w art. 67 Kodeksu Karnego Wykonawczego) również wpisuje się w tę teorię, gdyż w ramach prowadzonych oddziaływań wychowawczy i psychologowie prowadzą zajęcia i oddziaływania terapeutyczne ukierunkowane na zmianę myślenia, zbudowanie adekwatnej samooceny, uświadomienie sobie przyczyn uzależnienia czy dopuszczania się czynów zabronionych. Jednak ich działania mają (zgodnie z literą prawa) jedynie rozbudzić w skazanych chęć poprawy swojego zachowania lub dokonania głębszych zmian (np. w toku terapii w walce z uzależnieniem) w taki sposób, aby ci drudzy kontynuowali przemianę nawet po opuszczeniu zakładu karnego. A. Jaworska podaje, że metodami pracy resocjalizacyjnej opartymi na podejściu kognitywnym są: uczenie odpowiednich umiejętności społecznych (co jest konieczne z uwagi na to, że człowiek ten po odbyciu kary powraca do społeczeństwa ludzi wolnych i będzie musiał sam stosować wybrane przez siebie umiejętności), praca nad zbudowaniem celów życiowych (nierzadko osoby pozbawione wolności nie potrafią ich określić), nauka radzenia sobie ze stresem i formowanie samoświadomości (budowanie realnej samooceny oraz zrozumienie mechanizmów prowadzących do popełnienia przestępstwa)¹⁶. Praca w nurcie kognitywnym obejmuje zmianę treści procesów poznawczych, takich jak: percepcja, uwaga, pamięć, myślenie i rozwiązywanie problemów.

Przywołany wcześniej H. Machel uważa, że proces resocjalizacji jest procesem uczenia się¹⁷. Autor wyraża nadzieję, że poprzez poddanie więźnia swoistemu treningowi społecznemu, dostępnemu w każdych warunkach, nawet w obrębie zakładu karnego, nastąpi proces uczenia się prawidłowych zachowań, które w formie nowych śladów zostaną wpisane w system nerwowy jednostki i w wyniku generalizacji bodźca i reakcji na niego, doprowadzą do trwałej zmiany zachowania. W takim

¹⁶Ibidem, s. 131

¹⁷H. Machel, *Wprowadzenie do...*, s. 68.

ujęciu procesu resocjalizacji pojawia się ryzyko, że nowe wyuczone zachowania nie będą tymi właściwymi ze społecznego punktu widzenia. Wspomniana wyżej bariera – podkultura więzienna – może stanowić konkurencyjny system norm, wartości i wzorów zachowania, dlatego tak ważne jest, aby więźniowie rozumieli (a więc byli poznawczo przygotowani) do odróżnienia tego, co przynosi korzyści krótkotrwałe (jak np. pomoc ze strony członków podkultury w ułożeniu sobie życia w więzieniu), a co długotrwałe i rzeczywiste (przystosowanie się do warunków życia na wolności i zapobieganie powrotom do przestępstwa).

Podobnego zdania jest J. Sikora, która wyraża pogląd, że jedną z nowych dróg resocjalizacji może być wpisywanie w układ nerwowy nowych i silnych przeżyć psychicznych¹⁸. Mogą one osłabić działanie tych śladów pamięciowych, które stanowiły podstawę dotychczasowych, przestępczych działań człowieka. W kontekście tego poglądu i tworzenia warunków do przemiany więźnia przez pracowników zakładów karnych szczególnie cenna zdaje się różnorodność proponowanych oddziaływań, gdyż w większej gamie zajęć rośnie prawdopodobieństwo trafienia na takie doświadczenia, które więźnia poruszają. Problemem jednak staje się, opisana wyżej, organizacja wykonania kary, zwłaszcza w zakładzie karnym typu zamkniętego, która nie umożliwia wychodzenia skazanym poza teren zakładu np. do ośrodków pracy z osobami niepełnosprawnymi, których los mógłby poruszyć osadzonych.

4. Elementy idei zrównoważonego rozwoju w resocjalizacji penitencjarnej – utopia czy konieczność?

Idea zrównoważonego rozwoju jest terminem wieloznacznym, który definiowany jest na rozmaitych płaszczyznach od ujęcia ekologicznego, poprzez ekonomiczne, społeczne czy wreszcie cywilizacyjne¹⁹. Każde z nich nieco inaczej określa formułowane przez siebie cele, jednak wszystkim przyświeca myślenie o wspólnej przyszłości ludzi. Pogląd ten wydaje się szczególnie istotny wobec problemów, z jakimi borykają się osoby pozbawione wolności, często po odbyciu kary wystawiane na margines społeczeństwa. Idea zrównoważonego rozwoju, przy spełnieniu kilku wa-

¹⁸J. Sikora, *Problemy resocjalizacji w świetle badań psychologicznych*, Warszawa 1978, s. 24.

¹⁹J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 2016, s. 15.

runków, nie wyklucza skazanych z udziału w społeczeństwie, lecz proponuje udział w kreowaniu lepszych warunków życia dla obecnych i przyszłych pokoleń.

Autorce niniejszego artykułu najbliższa jest definicja, która mówi, że zrównoważony rozwój to taki, który „gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie zagrażając zdolności przyszłych pokoleń do zaspakajania ich własnych potrzeb”²⁰. Rozwój ten dotyczy przede wszystkim relacji międzyludzkich oraz relacji człowiek – jego środowisko życia²¹. Przejawy wykorzystywania założeń idei zrównoważonego rozwoju wydają się być obecne w pracy z osobami pozbawionymi wolności, np. w postaci programów readaptacji społecznej z wykorzystaniem ekologii, ale w artykule zostaną one opisane przez pryzmat propozycji zasad postępowania z więźniami i potraktowane jako wskazówki. Z uwagi na opisane wcześniej bariery, nie każde założenie zrównoważonego rozwoju może być uwzględnione w pracy funkcjonariuszy ze skazanymi. Jednak te, które mogą, są warte włączenia w praktykę penitencjarną.

Jednym z najważniejszych pojęć w idei zrównoważonego rozwoju jest edukacja. Jest ona traktowana jako ważny czynnik zmiany obecnego pokolenia, które musi przyjąć odpowiedzialność za jakość życia przyszłych generacji. W odniesieniu do konkretnej jednostki edukacja rozumiana jest jako dążenie w kierunku „pełni człowieczeństwa”, jako czynnik rozbudzający zdolność do kształtowania samego siebie, uwzględniający różnorodność bogactwa natury ludzkiej, integrujący wszystkie aspekty ludzkiej osobowości i bazujący na takich wartościach jak: inspiracja, animacja i pobudzanie²².

Rozumienie edukacji w idei zrównoważonego rozwoju łączy się z kognitywnym podejściem do resocjalizacji. Jak podaje J. Bałachowicz, za raportem dla UNESCO „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, najważniejszym zadaniem edukacji w XXI wieku jest umożliwienie człowiekowi kierowania swoim własnym rozwojem. Tak rozumiana edukacja ma wyposażyć człowieka w kompetencje etyczne służące do decydowania nie tylko o własnym życiu, ale i do uczestnictwa w postępie całego

²⁰A. Pawłowski, *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, <http://ros.edu.pl/images/roczniki/archive/pp'2009'071.pdf>, [dostęp online 11.05.2020], s. 987.

²¹J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10'17951'pe'2017'1'21>, [dostęp online: 28.04.2020], s. 24

²²*Ibidem*, s. 25.

społeczeństwa²³. Wspierania tak ujętej edukacji można poszukiwać w kognitywnym ujęciu człowieka jako układu informacyjnego. Im więcej człowiek wie o sobie samym, o własnych możliwościach, im lepiej pozna swoje zasoby i braki, im lepiej zrozumie świat, tym lepiej się w nim odnajdzie, a z czasem również go stworzy. Taka edukacja nadaje sens ludzkiemu życiu zarówno w pojedynkę, jak i w grupie ludzi. Istotne dla idei zrównoważonego rozwoju jest także to, że ludzie powinni dokonywać zmian tam, gdzie mogą, czyli np. w społeczności lokalnej. Dla osób pozbawionych wolności taką społecznością w trakcie odbywania kary jest grupa osadzonych na jednym oddziale mieszkalnym, a po opuszczeniu zakładu karnego – najbliższe sąsiedztwo.

Społeczność więzienna osadzonych, ze względu na duże przeludnienie, działalność podkultury więziennej, nagromadzenie ludzi o wysokim stopniu demoralizacji nie sprzyja budowaniu prospołecznych postaw u więźniów. Jak podaje literatura²⁴, osoby pozbawione wolności, zwłaszcza odbywający wyroki długie, koncentrują się na zorganizowaniu sobie życia na terenie zakładu karnego, a zasady i normy tego życia znacznie odbiegają od tych rządzących społeczeństwem ludzi wolnych. Wobec przeludnienia jednostek penitencjarnych trudno jest funkcjonariuszom stworzyć sensowną alternatywę dla tego negatywnego społecznie klimatu, gdyż osadzeni więcej czasu spędzają z innymi więźniami niż z wychowawcą czy psychologiem. Jak więc wykorzystać założenia idei zrównoważonego rozwoju w opisywanej sytuacji? Kluczowym pojęciem staje się doświadczenie. Jak podaje J. Sikora, im większe zaangażowanie osoby w jakieś doświadczenia, im większy ładunek emocjonalny z tym związany, tym szybciej i trwalej wpisze się to doświadczenie w pamięć człowieka i pozostanie z nim na dłużej. Dlatego też należy negatywnie ocenić warunki odbywania kary w zakładzie karnym typu zamkniętego, które ograniczają skazanym kontakt ze środowiskiem ludzi wolnych, do którego mają powrócić po odbyciu kary. Ograniczenie to wynika ze względów bezpieczeństwa i konieczności ochrony ludzi poza murami zakładu, jednak wzmacnia u skazanych negatywne aspekty zachowania.

²³ *Ibidem*, s. 28.

²⁴ Zob. P. Moczydłowski, *drugie życie więzienia*, Warszawa 1991.

Edukacja, która prowadzi do samowiedzy, powinna opierać się na możliwości wyboru tego, czego jednostka chce się nauczyć. Zdaniem piszącej te słowa, błędem w procesie resocjalizacji jest niewielki wpływ skazanych na to, czego się uczą, jakie nabywają kompetencje i gromadzą doświadczenia. Uczestnicząc w programach penitencjarnych, zajęciach kulturalno-oświatowych to osoba prowadząca jest tą, która wie, czego uczestnik powinien się nauczyć. Sam więzień nie ma możliwości zdecydowania, jakie aspekty wiedzy chce zdobyć, nie ma też wpływu na dobierane treści. To osoba prowadząca wybiera treści, materiały, kieruje uwagę uczestników na wybrane zagadnienia²⁵. Zgodnie zaś z ideą zrównoważonego rozwoju to skazanym należy oddać część odpowiedzialności za dostrzeganie problemów wokół siebie, za diagnozę własnych kompetencji oraz określenie kierunku edukacji w wybranych obszarach. W pewien sposób wymagania te spełnia przygotowywany z osadzonym Indywidualny Program Oddziaływania (plan pracy nad sobą, dostosowany do zasobów i deficytów skazanego), jednak nie wszyscy więźniowie godzą się na jego sporządzanie.

Projektując zajęcia dla osadzonych i (dłużej trwające) programy readaptacji społecznej warto, nawet w warunkach zakładu karnego typu zamkniętego, wdrażać w praktykę ideał społeczności uczącej się – człowieka odpowiedzialnego za własny rozwój, samodzielnie dostrzegającego problemy i kreującego ich rozwiązania. Warto oddać nieco odpowiedzialności za tworzenie treści edukacyjnych w ręce osadzonych. Taki trening może dać skutek w postaci większego zaangażowania, a nawet udziału w działaniach społeczności lokalnej po opuszczeniu murów zakładu karnego (budowanie ścieżki własnego rozwoju redukuje lęk przed nowymi wyzwaniami, dając poczucie wpływu na rzeczywistość uczącemu się). Partycypowanie w tworzeniu edukacji, wzięcie odpowiedzialności za swój udział w działaniach najbliższej społeczności może wywrzeć pozytywny skutek w postaci poczucia sprawstwa, współdziałania z innymi poprzez aktualizację swojego potencjału i dzielenia się nim²⁶.

²⁵Błąd ten nie ominął autorki niniejszego artykułu, która prowadziła zajęcia dla ojców w dwóch zakładach karnych na terenie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Poznaniu. Dopiero indywidualna rozmowa ze skazanymi uświadomiła mi, że o ich potrzebach w zakresie edukacji dotyczącej rozwoju dziecka nie mam pełniej wiedzy. Dlatego ważnym jest rozpoczynanie zajęć od diagnozy stanu wiedzy wśród uczestników.

²⁶D. Gierszewski, *Samokierowane uczenie się w edukacji obywatelskiej dorosłych*,

W kontekście idei zrównoważonego rozwoju nauczyciel ma być jedynie koordynatorem procesu uczenia się dzieci/dorosłych przez doświadczenie. Warto byłoby to założenie zastosować wobec osób pozbawionych wolności. Jak do tej pory stosowane jest ono w terapii grupowej, a warto byłoby przesunąć je na inne oddziaływania penitencjarne (pamiętając o ograniczeniach związanych z warunkami osobowymi skazanych, np. chęcią manipulacji, nieprawidłową osobowością, itp.).

Zrównoważony rozwój zdaje się być cenny także z innego powodu. Uczenie się jest w nim rozumiane jako naczelną kompetencją, która musi być przez człowieka wykorzystywana przez całe życie (tzw. permanentne uczenie się). Jak pokazują dane statystyczne Służby Więziennej na niemal 70 tysięcy osób pozbawionych wolności w roku szkolnym 2018/2019, do szkół przywięziennych i na kursy doszkaldające oraz zawodowe uczęszczało 4575 osób. Nie ma w tej liczbie osób uczących się języków, korzystających z wiedzy w ramach różnych zajęć, samouczących się, jednakże ta liczba może wskazywać na pewną kulturę uczenia się dorosłych osób pozbawionych wolności. Być może nigdy nie były wdrażane do uczenia się przez całe życie, lecz niestety po wyjściu z zakładu karnego staną wobec takiej konieczności. Szczególnie dotkliwe będzie to dla osób, które w zakładzie karnym spędziły wiele lat i nie mogły na bieżąco podążać za rozwijającym się światem. Przykładowo: z uwagi na organizację wykonywania kary w żadnym z zakładów karnych nie ma bankomatu, więźniowie – seniorzy, którzy odbywają długoletnie wyroki i zostali skazani np. 25 lat temu, po wyjściu z zakładu nie będą wiedzieli, w jaki sposób obsłużyć urządzenie. Nie jest to wiedza nie do zdobycia, lecz jedynie przykład na to, że to, co dla ludzi wolnych jest codziennością, dla więźnia może być czymś zupełnie nieznanym. Z iloma takimi nowościami będzie musiał zmierzyć się więzień po opuszczeniu zakładu?

W idei zrównoważonego rozwoju niebagatelne znaczenie ma uczenie się w kontekście społecznym, w środowisku lokalnym. W tym miejscu warto podkreślić, że daje ono wymierne rezultaty nie tylko w zakresie zdobywania wiedzy o lokalnych problemach i ich rozwiązywaniu, ale daje także inne kompetencje, które w więziennych warunkach trudno zdobyć. Mowa tu o wyborze społecznych war-

<https://www.researchgate.net/publication/328249231> Samokierowane uczenie się w edukacji obywatelskiej dorosłych, [dostęp online: 1.05. 2020], s. 7

tości w kierowaniu swoim życiem. Uczenie się w kontekście społecznym zwiększa wachlarz umiejętności więźnia i jego świadomość (więzień ma okazje poczuć, jak to jest być np. opiekunem osoby niepełnosprawnej, jakie opiekun ma trudności), uczy społecznych relacji (wzajemności, bezinteresowności, bez bycia ocenianym jako jednostka słaba, uległa), pomaga dostrzegać konflikty jako drogę do porozumienia, a nie sposób na udowodnienie siły oraz uczy dostrzegania alternatywnych układów odniesienia wobec tych przestępczych. Autorka niniejszego artykułu prowadziła badania poświęcone pracy penitencjarnej z osobami skazanymi na kary dożywotniego pozbawienia wolności i 25 lat pozbawienia wolności. Na mocy prawa, osoby te rozpoczynają odbywanie kary w zakładach karnych typu zamkniętego. W trakcie badań, pośród innych kwestii, autorka pytała wychowawców pracujących z tymi skazanymi, co zrobiliby dla nich, gdyby mogli wykorzystać nawet takie oddziaływania, które przy obecnym stanie prawnym nie są dopuszczalne. Pośród różnych propozycji pojawiły się i te, które umożliwiłyby skazanym edukację w warunkach wolnościowych: zatrudnienie dla wszystkich, na wolności, z obowiązkową pracą na rzecz społeczności lokalnej; przystosowanie do obecnych warunków życia poprzez opuszczanie zakładu karnego, stworzenie warunków do umożliwienia skazanym wychodzenie na przepustki (w zakładzie typu zamkniętego nie przysługują one skazanym), organizowanie zajęć poza zakładem, większy udział społeczeństwa w wykonywaniu kary, założenie gospodarstwa rolnego, które dałoby skazanym niezależność i samowystarczalność, wyjazdy ze skazanymi do miejsc, w których mogą zobaczyć, że inni mają gorzej od nich²⁷. Przy obecnie obowiązującym stanie prawnym propozycje te nie są dostępne (dla skazanych na dwie kary najdłuższe), ale podkreślają rolę uczenia się w kontekście społecznym, dostrzeżoną przez funkcjonariuszy Służby Więziennej.

Na zakończenie tych rozważań konieczne staje się podkreślenie jeszcze jednej cechy zrównoważonego rozwoju, która może mieć wartość dla resocjalizacji penitencjarnej. To oparcie edukacji na dwóch wartościach: autonomii i integracji²⁸. Autonomia jako cel uczenia się umożliwia jednostce dokonywanie osądów i po-

²⁷M. Sadowska, *Najdłuższe kary pozbawienia wolności a praca penitencjarna*, Poznań 2016, s. 281- 282.

²⁸J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji...*, s. 27.

dejmowania niezależnych decyzji, a także umożliwia krytyczne myślenie i wzięcie odpowiedzialności za swoje decyzje z uwzględnieniem ograniczeń zewnętrznych. Rozwijanie tej cechy jest szczególnie pożądane w pracy z młodocianymi przestępcami oraz skazanymi będącymi członkami zorganizowanych grup przestępczych, a także z tymi, którzy popełnili przestępstwo ulegając wpływowi innych osób. Integracja natomiast daje i więźniowi i społeczeństwu możliwość współdziałania, ale i kontroli w sytuacji łamania prawa. Daje więc narzędzie społeczności lokalnej do dbania o własnych członków.

5. Model partycypacyjny edukacji w resocjalizacji penitencjarnej – wybrane aspekty

Partycypacyjny model edukacji zakłada odpowiedzialne współuczestnictwo uczniów i nauczycieli w budowaniu społeczności uczącej się²⁹, a jego filozofia związana jest mocno z ideą zrównoważonego rozwoju. Celem tego modelu jest taka współpraca w obszarze edukacji, w której uczeń jest sprawcą działań oraz buduje osobistą ścieżkę rozwoju. Rolą nauczyciela natomiast, jest bycie liderem wspólnoty uczących się, odkrywanie potencjału uczniów, stanie na straży wypracowanych reguł obowiązujących członków wspólnoty uczących się oraz zapewnienie wsparcia w partnerskiej komunikacji i współpracy.

Metodami partycypacyjnego modelu uczenia się są: metoda projektów (w której uczeń samodzielnie inicjuje, planuje, wykonuje i ocenia pewne działania, a punktem wyjścia jest problem dotyczący jego najbliższego środowiska) oraz metoda komunikacji opartej na dialogu, która służy uzgodnieniu przez członków społeczności uczących się wspólnego i tożsamego pojmowania faktów, zdarzeń i stanowi pole porozumienia, a także pozwala na zrozumienie perspektywy drugiej strony.

²⁹J. Nowak, *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b4abe7be-320d-4dfb-91fa-afa42cd3da3b>, [dostęp online: 5.05.2020], s. 43.

Korzyści, jakie wypływają ze stosowania partycypacyjnego modelu edukacji to m.in.:

- uczenie się działań kooperacyjnych,
- otwartość na nowe pomysły,
- akceptacja odmienności,
- kształtowanie samoświadomości (poznanie własnych zasobów i deficytów),
- tworzenie sytuacji wyboru, w których uczeń decyduje o tym, z kim i w jaki sposób będzie pracował (to poszanowanie jego podmiotowości),
- rozwój umiejętności poznawczych (formułowania problemu, planowania pracy, transformacja wiedzy, jej synteza i weryfikacja, obrona własnych przekonań)³⁰,
- nabywanie indywidualnych kompetencji i rozwój własnych talentów³¹.

W projektowaniu nauczania zgodnie z modelem partycypacyjnym ważne jest wyjście od problemu, który z punktu widzenia uczniów wydaje się istotny. Powinien on stanowić dla uczniów wyzwanie, a jego rozwiązywanie ma pozostawić ich w przekonaniu, że to ich możliwości (wiedza, doświadczenia) mogą doprowadzić do zamierzonego efektu. To także uczniowie powinni decydować o tym, jakie stawiają przed sobą cele, do jakich efektów dążą. Oddanie uczniom możliwości decydowania o przebiegu procesu uczenia się, o partycypacji w edukacji, a nie tylko biernym jej odbiorze, zwiększa motywację uczniów do uczestniczenia w niej.

Czy model ten można przenieść do pracy z osobami pozbawionymi wolności? Wydaje się, że korzyści z takiego działania będą duże. Celem wykonywania kary pozbawienia wolności jest „wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanym postaw [...]”³². Oznacza to, że pracujący

³⁰Ibidem, s. 46 -47.

³¹M. Baran, M. Kłos, *Innowacyjny model kształcenia ustawicznego na przykładzie uczelni wyższych*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-5cd61d37-49ff-4bf7-8468-2330bb17cc9c/c/HW`6`2014.3-12.pdf>, [dostęp online: 12.05.2020], s. 7.

³²Mówi o tym, wspomniany już, art. 67 Kodeksu Karnego Wykonawczego, *op. cit.*

z więźniami mają za zadanie pobudzać motywację skazanych do samodzielnej pracy nad zmianą zachowania i przygotować ich do odpowiedzialności za ich przyszłe wybory. Wydaje się, że umieszczenie osoby pozbawionej wolności w roli współpracującego w projektowaniu oddziaływań jest w tym kontekście właściwym działaniem. Zadania takiego podejmuje się m.in. więzień, współtworząc Indywidualny Program Oddziaływania, choć jak wspomniano wyżej, nie wszystkie osoby pozbawione wolności chcą go tworzyć.

W środowisku więziennym, często określanym mianem instytucji totalnej (zwłaszcza zakład karny typu zamkniętego), wiele potrzeb osadzonych zaspakajanych jest przez administrację jednostki: posiłki zapewniane są przez kuchnię, a ich wybór jest ograniczony (tylko choroba lub wyznanie ma wpływ na uwzględnienie indywidualnych preferencji więźnia); poruszanie się po zakładzie, spotkania z bliskimi, wyjście na spacer, skorzystanie ze świetlicy – na to wszystko więźniowie muszą poczekać (aż nadejdzie ich kolej). Konieczność zachowania reguł zgodnych z regulaminem zewnętrznym, organizacja dnia niezależna od woli osadzonych, indywidualizacja grupowa, ograniczenie prywatności (np. czytanie korespondencji, podsłuchiwanie rozmów) sprawiają, że więźniowie mają niewiele obszarów, w których mogą sami zdecydować o swoim zachowaniu. Jeżeli kara trwa wiele lat, to człowiek przyzwyczaja się do tego, że ktoś za niego wykonuje podstawowe czynności i że zawsze jest ktoś, kto w sytuacji wyboru wskaże właściwe postępowanie. Podobne oczekiwania mogą pojawić się po opuszczeniu zakładu karnego. Dlatego tak ważne jest oddawanie odpowiedzialności za czyny, ale i dawanie wyboru skazanym w podejmowaniu decyzji w najprostszych nawet sprawach, w czym może pomóc ich partycypacja w projektowaniu oddziaływań.

Model partycypacyjny edukacji może być z powodzeniem realizowany przez wychowawców więziennych (z których niemal 70% ma wykształcenie pedagogiczne³³), podczas realizacji programów readaptacji społecznej i zajęć kulturalno-oświatowych. Pewną propozycją w budowaniu takich zajęć może być przygotowanie ich z kilku modułów obowiązkowych i kilku fakultatywnych, wśród których więźniowie mogą wybrać, co ich interesuje, jakie dodatkowe kompetencje mogą

³³Dane statystyczne ze strony www.sw.gov.pl, [dostęp w dniu 30.04.2020].

i chcą zdobyć. Nieocenione wydaje się także partnerstwo z różnymi instytucjami, stowarzyszeniami, które mogą prowadzić dla skazanych różne kursy umiejętności oraz udział praktyków – trenerów umiejętności w wykonaniu kary pozbawienia wolności.

Cenną wartością w tym modelu jest rozbudzanie motywacji ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności. W zakładzie karnym, w którym więźniów np. nie ma możliwości pomagania swoim najbliższym (nie jest fizycznie obecny, nie ma pracy), ma zapewnione zaspokojenie podstawowych potrzeb i nie musi martwić się o codzienne funkcjonowanie, motywacja do wprowadzania zmian w swoje życie może być niska. Model partycypacyjny, który daje uczniom – więźniom konkretne możliwości i umiejętności rozwiązywania problemów, a także wyposaża ich w poczucie sprawstwa – z pewnością podtrzymałby motywację do zmian. Dla społeczeństwa poza więziennymi murami ma to duże znaczenie, gdyż więźniowie w znakomitej większości powrócą do nas i będą przejawiać te zachowania, do których są zmotywowani. Wyłącznie od nich zależy, czy do realizacji celów wybiorą ścieżkę zgodną z przepisami prawa, czy tą, która zaprowadziła ich do zakładu karnego. Ze społecznego punktu widzenia korzyści, jakie daje model partycypacyjny edukacji, mogą również stać się cennym zasobem więźnia w pracy na rzecz swojej społeczności lokalnej. Wydaje się więc, że warto pracować wykorzystując partycypacyjny model edukacji, oddając skazanym część odpowiedzialności za własną ścieżkę w kształtowaniu społecznie pożądanych postaw.

6. Zakończenie

Idea zrównoważonego rozwoju i partycypacyjny model edukacji to dwa z mechanizmów zmian rekomendowanych w reformowaniu edukacji dzieci i dorosłych. Prócz niewątpliwych korzyści dla wszystkich uczestników edukacji oba zagadnienia mają i tę cechę, że można je stosować w każdym środowisku, również w pracy z osobami pozbawionymi wolności, przebywającymi w zakładach karnych, których mury oddzielają od wolnego społeczeństwa.

Zarówno idea zrównoważonego rozwoju, jak i model partycypacji pomagają zdobyć kompetencje społeczne (pomimo tego, że więźniowie w trakcie odbywania

kary mają ograniczone możliwości ich trenowania, będąc poza wolnym społeczeństwem), tak cenne z punktu widzenia resocjalizacji penitencjarnej.

Z pewnością zastosowanie opisywanych idei wymaga wielu lat praktyki i badań nad jej zastosowaniem w resocjalizacji penitencjarnej, lecz wydaje się, że wyniki uzyskane nad badaniem edukacji dzieci dają nadzieje na uzyskanie podobnie pozytywnych efektów u dorosłych, nawet tak szczególnych, jak osoby odbywające karę pozbawienia wolności.

Bibliografia

Literatura:

Bałachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10.17951.pe.2017.1.21>

Bałachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 2016.

Baran M., Kłós M., *Innowacyjny model kształcenia ustawicznego na przykładzie uczelni wyższych*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-5cd61d37-49ff-4bf7-8468-2330bb17cc9c/c/HW.6.2014.3-12.pdf>.

Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.

Ciosek M., *Podkultura więzienna jako bariera resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (Red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007.

Gierszewski D., *Samokierowane uczenie się w edukacji obywatelskiej dorosłych*, https://www.researchgate.net/publication/328249231_Samokierowane_uczenie_sie_w_educacji_obywatelskiej_doroslych.

Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*. Studium penitencjarno – pedagogiczne, Kraków 2008.

Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.

Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.

Moczydłowski P., *Drugie życie więzienia*, Warszawa 1991.

Nowak J., *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b4abe7be-320d-4dfb-91fa-afa42cd3da3b>.

Pawłowski A., *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, <http://ros.edu.pl/images/roczniki/archive/pp.2009.071.pdf>.

Pytka L., *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (Red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007.

Sadowska M., *Najdłuższe kary pozbawienia wolności a praca penitencjarna*, Poznań 2016.

Sikora J., *Problemy resocjalizacji w świetle badań psychologicznych*, Warszawa 1978.

Szałański J., *Kategorie klasyfikacyjne i różnicowanie osobowościowe skazanych jako wyznaczniki celów i programów resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja*, T.1, (Red.) B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007.

Stępnia P., Indywidualizacja wykonywania kary pozbawienia wolności w systemach penitencjarnych w Polsce i we Francji, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2010, nr 67-68.

Stępnia P., *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Warszawa 2017.

www.sw.gov.pl

Waligóra B., *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Poznań 1974.

Wieczorek L., *Podkultura więzienna – ujęcie historyczne i współczesne refleksje*, [w:] *Czy i jakie więzienia są potrzebne. Rozważania na tle zagadnień współczesności*, (Red.) P. Stępnia, T. Kalisz, W. Zalewski, Poznań – Gdańsk – Wrocław – Kalisz 2016.

Akty prawne:

Kodeks Karny Wykonawczy, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Dz. U. 1997. 90.557 ze zm.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, Dz. U. 2013 r. poz. 1067.

Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych terapeutycznych, oraz oddziałów penitencjarnych.

<https://bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/aktyprawne/zarz%C4%85dzenie%20nr%20w%20sprawie%20szczeg%C3%B3w%C5%82owych%20zasad%20prowadzenia%20i%20organizacji%20pracy%20penitencjarnej.pdf>

Szczęście w nieszczęściu, czyli wiara w refleksję moralną skazanych, jako warunek sine qua non skutecznej resocjalizacji

1. Wstęp

Kara pozbawienia wolności jest obecnie najbardziej rygorystycznym środkiem karnym stosowanym w Polsce. Coraz częściej jednak pod dyskurs społeczny poddawana jest jakość jej wykonywania. Truizmem byłoby stwierdzenie, że demoralizacja ma znaczący wpływ zarówno na sposób odbywania kary izolacyjnej, jak i na codzienną egzystencję skazanych. Niestety, owe oddziaływania są szczególnie destrukcyjne dla więźniów długoterminowych i recydywistów (mających trwałe kontakty z perturbacyjną rzeczywistością) oraz młodocianych (podatnych na wpływy, szukających afirmacji ze strony innych skazanych). Do tej pory zagrożenie zaistniałą siłą deprawacji w polskich więzieniach nie było wystarczającym impulsem, aby modyfikować strukturę systemu penitencjarnego z rygorystycznego na coraz bardziej liberalny. Jednak wyłącznie taka polityka jest w stanie doprowadzić do wolitywnej poprawy moralnej i poznawczej. Niemalże 50 lat temu szwedzki profesor prawa karnego Knut Sveri stwierdził, iż „obecność lub nieobecność reżimu odbierania człowieczeństwa jest tym, co decyduje o systemie. Dobry system pozwala uchronić człowieczeństwo, a tym samym stwarza lepszą prognozę na przyszłość dla więźnia i mniejsze zagrożenie społeczne”¹. Działający w myśl tej zasady system więziennictwa skandynawskiego uwolniony jest od nadmiernej przemocy i sążnistej, niekontrolowanej działalności podkultur więziennych. Skupia

¹K. Sveri, *Forward Some Developments in Nordic Criminal Policy and Criminology*, [w:] Scandinavian Research Council for Criminology, Sztokholm 1975, s. 1–2.

się na zapewnieniu odpowiednich warunków materialnych w instytucjach izolacyjnych, ale przede wszystkim inwestuje w różnorodne formy resocjalizacji. Każda próba aportu oraz wspomagania działań naprawczych jest wyrazem zainteresowania człowiekiem. Nie skazanym, nie więźniem- tylko człowiekiem. Perspektywa humanistycznego podejścia do uwięzionych, a także do funkcji odbywania kary pozbawienia wolności poszerza horyzonty sfery penitencjarnej. Przekonali się o tym ludzie na całym świecie, obserwując wzorowe efekty norweskiej, szwedzkiej, czy duńskiej readaptacji społecznej². Zauważyli to także funkcjonariusze służby więziennej w Polsce, podczas wdrażania programów penitencjarnych w szeregi stosowanych dotychczas oddziaływań naprawczych.

Zgodnie z zarządzeniem 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 2004 roku każdy zakład karny w Polsce ma prawo realizować własne, autorskie, sprzyjające readaptacji społecznej, programy penitencjarne³. Pluralizm ich zastosowań jest ogromny i dotyczy:

agresji i przemocy, przeciwdziałania uzależnieniom oraz nadużywaniu alkoholu lub używaniu narkotyków, przeciwdziałania pro-kryminalnym postawom, aktywizacji zawodowej i promocji zatrudnienia, kształtowania umiejętności społecznych, kształtowania umiejętności poznawczych, integracji rodzin, czy aktywizacji kultury fizycznej i oświatowej⁴.

Najcenniejszą cechą tego rodzaju działań jest zwrócenie się ku indywidualizmowi. Dzięki starannej selekcji grupy programowe są małe, co gwarantuje, że każdy uczestnik otrzyma odpowiednią pomoc i wsparcie ze strony prowadzących. Każdy program jest inny pod względem planowanych działań, edukacji dostosowanej do zdobywania nowych kompetencji oraz trudności, z jakimi mierzą się wybrane jednostki. Ich głównym celem ma być nauka. Nauka nowych zawodów, umiejętności, rozwój talentów i potencjałów. Praktyka poszukiwania odpowiedzi na pytania: jakie oddziaływania penitencjarne przyniosą długofalowe rezultaty; jak odnajdywać

²Por. M. Płatek, *Systemy penitencjarne państw skandynawskich*, Warszawa 2007, s. 18.

³Por. M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Kraków 2009, s. 13.

⁴Zarządzenie 02/ 04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej, <https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie%20wsprawieszczego%C5%82owychzasadprowadzeniaiorganizacji/pracy.pdf>, dostęp online: 28.04.2020.

w ludziach potencjały; w jaki sposób zachęcić jednostki wykolejone społecznie do trwałej zmiany, skłania do refleksji nad tym, jaki kształt powinny przybierać działania penitencjarne, by były skuteczne i atrakcyjne dla przyszłych uczestników. Odpowiedź znaleźć można w literaturze opisującej ludzką psychikę. Szczególne wskazówki dla rozwiązań penitencjarnych daje psychologia pozytywna, która jest kluczowa w tworzeniu wszelkiego rodzaju resocjalizacyjnych programów penitencjarnych. Odkrywanie wartości i zalet w człowieku daje nadzieję na to, że część dokonywanych przez ludzi przestępstw jest skutkiem przypadku, wadliwie funkcjonującego systemu rodzinnego lub szkodliwych kontaktów społecznych, które dzięki edukacji i wsparciu psychologicznemu już nigdy się nie powtórzą. Podejście psychologii pozytywnej to koncentracja na traktowaniu podmiotowym i indywidualnym. To pomoc w zrozumieniu ludzkiego cierpienia, traumatycznych doświadczeń oraz braku akceptacji. Praca z człowiekiem powinna wzbudzać emocje pozytywne, a nie negatywne, obejmujące skłonność do dążenia, a nie unikania⁵. Jednostka ma czuć zarówno motywację do pracy, jak i poznawania nowych możliwości. Sytuacja uczestnictwa w programach jest dobrowolna, ma sprawiać radość, umożliwiać rozwój i refleksję nad własnym życiem. Wynika z ciekawości świata i nauki, poszukiwania nowych zainteresowań lub próby usprawnienia umiejętności komunikacyjnych. Koncepcje psychologiczne stosowane w stosunku do ludzi wykolejonych i niedostosowanych społecznie (osób tracących wiarę we własne możliwości, indyferentnych, pozbawionych sensu istnienia czy skrzywdzonych) umożliwiają wypracowanie podstawowych umiejętności życiowych i emocji, które będą sprzyjały ponownemu przyjęciu w kręgi społeczeństwa.

Fakt, iż do konstruowania programów naprawczych może być zobligowanych wiele osób, nie zawsze sprzyja ich jakości. Polska może poszczycić się wieloma sztanदारowymi programami, które z każdą nową edycją odnoszą sukcesy, większość jednak może stanowić próbę wyłącznie jednorazowego doświadczenia. Pozytywna resocjalizacja to postrzeganie człowieka jako byt wieloaspektowy. Więzienie jest niebezpieczne, ale może być twórczy i wrażliwy, empatyczny i inteligentny, refleksyjny i altruistyczny.

⁵Por. P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia – kluczowe koncepcje*, Warszawa 2010, s. 28.

W więzieniach powstaje wiele prac pisanych na różnym poziomie, ale zawsze są one wyrazem potrzeby wyrwania się z monotonnej gnuśności i dopuszczenia do głosu estetyki i sztuki, nawet tej przez małe „s”. Skazani chętnie malują, rzeźbią, tworzą małe arcydzieła z zapalek, chleba i skrawków tego, czym dysponują. Za każdym razem jest to dowód na to, że człowiekowi do istnienia potrzebna jest w równym stopniu strawa materialna i duchowa⁶.

Każdy człowiek jest zdolny do refleksji moralnej. Każdy człowiek jest zasadniczo dobry. Niedostosowanie tworzy się, dopiero gdy szkodliwe czynniki społeczne zaczynają pejoratywnie wpływać na ludzkie funkcjonowanie.

2. Geneza i zastosowanie psychologii pozytywnej

Rozważania na temat emocji, ich pochodzenia i wpływu, na jakość funkcjonowania zajmują myślicieli na całym świecie. Współczesna definicja wskazuje na fakt, iż emocja, to czteroczynnikowy proces obejmujący:

1. Pobudzenie fizjologiczne (nagła, silna reakcja organizmu, obejmująca układ nerwowy i wewnątrzwydzielniczy).
2. Subiektywne odczucia (mające źródło w mózgu, który wyczuwa stan pobudzenia organizmu oraz reakcji neurologicznej związanej z rozpoznaniem stanu organizmu w podobnych okolicznościach w przeszłości).
3. Interpretację poznawczą (świadome rozpoznanie i interpretacja sytuacji).
4. Ekspresję behawioralną (reakcja przejawiająca się w zachowaniu)⁷.

Każda emocja związana jest z istotnymi wydarzeniami z życia, a sposób ich ujawniania wspiera organizm w osiągnięciu równowagi. Badania neurologiczne po-

⁶M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Kraków 2009, s. 23, cyt. za: Yang Y., Raine A, *Prefrontal White Matter in Pathological Liars*, [w:] *British Journal of Psychiatry*, nr 187, Cambridge 2005, s. 320-325

⁷P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia- kluczowe koncepcje*, Warszawa 2017, nr 1, s. 25-27.

twierdzą, że emocje nie biorą się znikąd. Obecnie, znamy miejsce spotkania emocji i rozumu w mózgu.

To mały kawałek mózgu z wielką nazwą: brzusno – przyśrodkowa kora przedczołowa. Umiejscowiona na spodzie mózgowych płatów czołowych, zaraz za oczami, kora ta posiada rozległe połączenia zarówno z ciałem migdałowatym, jak i hipokampem, będącymi w centrum mózgowych obwodów przetwarzających informacje⁸.

Ad vocem emocji, nie są one reakcją bezzasadną, mogą zostać wzbudzone tylko za pomocą myśli. Dzięki różnorodnym interpretacjom procesów poznawczych dochodzi do coraz to nowszych wniosków związanych ze znaczeniem emocji w codziennym życiu. Zbliżając się do kluczowego zagadnienia, czyli psychologii pozytywnej, warto zwrócić uwagę na jedną z wielu teorii emocjonalnych. Analogia pomiędzy emocjami, doświadczającą sytuacją, a w końcu motywacją działania została zauważona w dwuczynnikowej teorii emocji Schachtera-Singera. Odczuwanie emocji zależy zarówno od wewnętrznego stanu fizycznego, jak i sytuacji zewnętrznej⁹. To znaczy, że każda reakcja psychiczna oraz fizyczna motywowana jest przez wiele czynników składających się na określoną sytuację. Oba czynniki stają się kluczowe w momencie, gdy pozostają ze sobą w sprzeczności. Pomoc w rozstrzygnięciu konfliktów wewnętrznych oraz błędnym interpretowaniu sytuacji trudnych i niezrozumiałych dostarcza nam psychologia. Przeważająca większość dziedzin nauk psychologicznych zwraca jednak uwagę na ludzkie ubytki oraz niedoskonałości. Chce człowieka zmieniać i modyfikować jego zachowanie. Zastosowanie psychologii klinicznej, czy sądowej jest nieodłącznym elementem polityki penitencjarnej w Polsce. Jeśli jednak założeniem jest, aby projektowane oddziaływania dawały możliwość przychylnej interpretacji poznawczych oraz subiektywnych uczuć, należy koncentrować działania w koncepcji pozytywnej.

Początków psychologii pozytywnej możemy upatrywać na koniec XX wieku, kiedy to w Stanach Zjednoczonych zostało opublikowane specjalne wydanie *Ame-*

⁸B. Wagar, P. Thagard, *Spiking Phineas Gage: A neurocomputational theory of cognitive-affective integration in decision making*, [w:] *Psychological Review*, nr 111, Waszyngton 2006, s. 67-79.

⁹S. Schachter, *Emotion, obesity and crime*, Academic Press, Nowy Jork 1971.

rican Psychologist, w całości poświęcone nowo powstałej dziedzinie psychologii. Autorzy jednego z artykułów: Martin Seligman i Michaly Csikszentmihalyi zostali niedługo potem uznani za jej prekursorów. Nowy kierunek naukowy stanowi zupełnie przeciwieństwo w stosunku do wcześniejszych założeń psychologicznych. Mimo że odchodzi od większości sztandarowych założeń readaptacyjnych (nie wartościuje ich negatywnie, wyłącznie omija we własnych koncepcjach naukowych) dotychczas stosowanych przez psychologów i psychiatrów, to i tak został niezwykle mocno zasymilowany przez ludzi. Warto podkreślić, że nowy kierunek nauki odwołuje się do wcześniejszych zdobyczy badawczych, takich jak:

- Badania nad mądrością (Sternberg).
- Badania nad społecznym uczeniem się (Bandura).
- Koncepcje inteligencji (Gardner, Salovey) itp.

Dopełnienie i rozbudowanie wiedzy o człowieku ma stać się jej zadaniem. Łączenie tradycyjnego i nowego kształcenia ma coraz to bardziej udoskonalać umiejętności diagnostyczne.

Celem młodej dziedziny jest tradycyjne opisywanie, wyjaśnianie i prognozowanie zachowań. Zmienił się wyłącznie kierunek eksplorowania postępowania i reakcji człowieka.

Psychologia pozytywna zwraca uwagę na mocne strony jednostki. Skupia się na tym, jak wywoływać pozytywne emocje, jak kształtować zalety i cnoty człowieka, jak ulepszać działanie „pozytywnych instytucji”, które sprzyjają rozwojowi jednostki – wszystko po to, by wzmacniać u człowieka poczucie szczęścia i czynić je nieprzemijającym¹⁰.

Psychologia pozytywna według Seligmana to „nauka o pozytywnych emocjach, pozytywnych cechach charakteru oraz pozytywnych instytucjach”¹¹. Psychologowie

¹⁰B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna. Cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, [w:] Francuz P., Otrębski W. (red.), *Studia z psychologii KUL*, nr 14, Lublin 2007, s. 134.

¹¹B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna - krytyczna analiza koncepcji*, [w:] Francuz P., Otrębski W. (red.), *Studia z psychologii KUL*, t. 14, Lublin 2007, s. 108.

pozytywni odrzucają praktykę zgłębiania przyczyn i przejawów patologii, niedostosowania oraz nieodpowiednich zachowań. Aprobują usuwanie tego, co powoduje u jednostki cierpienie, tak aby doszło do równowagi psychicznej¹². Co więcej – eksponują pozytywną stronę funkcjonowania człowieka – jego mocne strony, możliwości rozwojowe, chęć osiągnięcia eudajmonizmu dla każdej jednostki itd. Dlaczego jednak badacze powinni koncentrować się na pozytywnych emocjach? Martin Seligman zwraca uwagę, iż człowiek zapamiętuje o wiele mocniej emocje negatywne. Skupia się na nich, analizuje i stara się znaleźć ich źródło. Jedno przykre doświadczenie potrafi zakamufłować wiele pozytywnych przeżyć. Posiada wydzźwięk alarmowy. Dokładna analiza pozytywnych cech i talentów pokazuje możliwości i nowe drogi rozwiązania problemów i konfliktów wewnętrznych/zewnętrznych. To także droga do rozładowania napięcia i zneutralizowania stresu.

Zasoby radzenia sobie mogą mieć charakter zarówno zewnętrzny wobec człowieka (takie jak wspierające środowisko społeczne, kultura i religia oraz dostępne użyteczne narzędzia czy środki materialne), ale i wewnętrzny (takie jak jego pozytywne nastawienia i przekonania osobiste, kompetencje życiowe, umiejętności samoregulacji, czy zasoby energii i odporności organizmicznej)¹³.

Istotnymi dla pozytywnej psychologii będą wartości wewnętrzne jednostki. Do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- poczucie i wewnętrzne umiejscowienie kontroli osobistej oraz powiązane z nim poczucie skuteczności.
- wiara we własne możliwości.
- zaufanie do samego siebie.

¹²Por. B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji...* s. 109-111

¹³R. Poprawa, *Samocena jako miara podmiotowych zasobów radzenia sobie i szczęścia człowieka*, [w:] Heszen I., Życińska J. (red.), *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, Warszawa, s. 1, cyt. za: A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995. Pasikowski T., Sęk H., Greenglass E., Taubert S., *The proactive coping inventory – Polish adaptation*, [w:] *Polish Psychological Bulletin*, nr 33, Wrocław 2002, s. 41-46.

- samoakceptacja.
- swoboda wyrażania uczuć.
- umiejętność dzielenia się własnymi przeżyciami.
- poziom samooceny.
- poczucie własnej wartości.
- poczucie koherencji.
- optymizm.
- poczucie humoru.
- wyrozumiałość względem siebie itp.¹⁴

Przyczyn zaburzonej równowagi wewnętrznej upatruje Seligman w coraz wyraźniej odczuwanym braku instrukcji, jak żyć, by zachować zdrowie psychiczne.

To także wynik kryzysu współczesnej rodziny, osłabienie więzi rodzinnych prowadzi, bowiem do alienacji ze środowiska społecznego, uniemożliwiając człowiekowi rozładowanie napięć w naturalnych relacjach społecznych. Poczuciu osamotnienia towarzyszą dolegliwości psychiczne, obniżające odporność jednostki na ponoszone porażki. Wreszcie nie mniej istotne duchowe wyposażenie współczesnego człowieka – wiara w Boga, społeczność, naród znacząco się skurczyło, nie pozostawiając mu już nic, w czym mógłby szukać ukojenia¹⁵.

Po przeanalizowaniu przyczyny kryzysu wewnętrznego z perspektywy resocjalizacyjnej, jasne stanie się, że dotyczy to jednostki izolowanej, której emocje będą skupiały się na braku/niespełnieniu najbardziej podstawowych uczuć i potrzeb. Mowa tu oczywiście o deficycie bliskości, ograniczeniu swobody, braku dostępu

¹⁴R. Poprawa, *Samoocena jako miara podmiotowych zasobów radzenia sobie i szczęścia człowieka*, s. 2-3.

¹⁵M. Kolber, *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, [w:] *Przegląd Pedagogiczny*, nr 2, Bydgoszcz 2014, s. 156–165.

do preferowanych rozrywek, posiłków, rzeczy materialnych. Dotyczy to także tęsknoty, braku poczucia sprawstwa, czy niskiego poczucia własnej wartości. Obraz własnej osoby w znacznym stopniu jest odzwierciedleniem reakcji innych osób. Jeżeli w Polsce dominuje więziennictwo o charakterze restrykcyjnym, nie jest dziwne, iż surowy i platoniczny model traktowania skazanych wpływa na opinię społeczeństwa. Uwięziony, jako człowiek stracony i niezasługujący na godne traktowanie to dość powszechna opinia, która znacząco może ingerować w zły stan psychiczny ludzi przebywających w zakładach karnych.

Martin Velez prowadząc badania nad tym, co uszczęśliwia ludzi, doszedł do kilku wniosków:

- Pieniądze szczęścia nie dają. Mieszkańcy ubogich krajów, szczególnie w Ameryce Łacińskiej, wcale nie uważają siebie za mniej szczęśliwych niż mieszkańcy bogatej Północy.
- Stan zdrowia w niewielkim stopniu jest związany z poczuciem szczęścia, szczególnie w społeczeństwach bogatszych, podobnie jak młodość czy uroda¹⁶.

Co więcej, Seligman uzupełnia analizę, twierdząc, że:

- Nie ma szczęścia bez innych ludzi – bez przyjaciół, rodziny i zaangażowania społecznego.
- Optymiści lepiej radzą sobie w pracy, w szkole i odnoszą sukcesy sportowe, są mniej depresyjni. Optymizmu można się nauczyć¹⁷.

Mając na uwadze genetyczne uwarunkowanie szczęścia, nie sposób nie wspomnieć o cebulowej teorii szczęścia Janusza Czaplińskiego, która zakłada, że szczę-

¹⁶M. Velez, *Szczęściologia. Uszczęśliw się sam*, [w:] Przekrój nr 14.02, Kraków 2007, http://www.przekroj.pl/cywilizacja_nauka/artukul,1164.html, dostęp online: 29.04.2020, cyt. za: B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*, [w:] *Studia z psychologii KUL*, tom 14, Lublin 2007, s. 118.

¹⁷Por. M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1993., Seligman. M., *Autentic Happiness: Using the new Positive Psychology to realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press/Simon and Schuster, Nowy Jork 2002

ście można opisywać na trzech poziomach. Najgłębszy to zdeterminowana genetycznie wola życia. Poziom drugi to uogólnione poczucie dobrostanu – bilans pozytywnych i negatywnych doświadczeń podmiotu, jego stopień zadowolenia z biegu życia. Ostatni poziom to zmienna, ponieważ bieżąca ocena sytuacji¹⁸. Potwierdzenie tych słów można znaleźć w analizach Davida Lykkena i Auke Tellegena, którzy badając bliźnięta jednojajowe dowiedli, iż poczucie szczęścia w 50% zdeterminowane jest genetycznie. Na skutek różnych wydarzeń życiowych poziom szczęścia może się obniżać lub podwyższać – ostatecznie jednak wraca do poziomu optymalnego¹⁹.

Jakkolwiek by formułować tezy badawcze związane ze szczęściem i emocjami człowieka, można dowiedzieć się jednego: mają one bardzo duży wpływ na sposób funkcjonowania organizmu ludzkiego. Dlatego też znawcy psychologii pozytywnej zdają sobie sprawę z potrzeby zastosowania założeń „psychologii szczęścia” w działaniach praktycznych, w stosunku do najmłodszych, jak i najstarszych. Teoretycy i praktycy resocjalizacji – nadają jej znaczenie w oddziaływaniach resocjalizacyjnych w postaci resocjalizacyjnych programów penitencjarnych. Nowy wymiar ponownej socjalizacji przybiera postać wzoru:

$H = S+C+V$, gdzie:

Poziom szczęścia (H):

S – konstelacja genetyczna uwarunkowana cechami temperamentalno-emocjonalnymi

C – bieżące okoliczności i warunki życia

V – podejmowane w sposób dobrowolny działania na rzecz innych ludzi²⁰

¹⁸Cyt. J. Czapiński, *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, s. 284-302, cyt. za: D. Jasielska, M. Jarymowicz, *Różnorodność emocji jako podstawa poczucia pełni szczęścia*, [w:] *Psychological Journal*, nr 1/17, Waszyngton 2011, s. 1.

¹⁹Jasielska D., Jarymowicz M., *Różnorodność emocji jako podstawa poczucia pełni szczęścia*, [w:] *Psychological Journal*, nr 1 (17), Waszyngton 2011, s. 2

²⁰Cyt. B. Gulla, K. Tucholska, *Psychologia pozytywna - krytyczna analiza koncepcji*, s. 119.

3. Resocjalizacja a psychologia pozytywna

W Polsce kara pozbawienia wolności jest najbardziej restrykcyjnym środkiem dyscyplinującym. Trwa najkrócej miesiąc, a najdłużej jest to dożywotnie pozbawienie wolności. Wymierza się ją w miesiącach i latach, a kierowana jest do osób, które naruszają obowiązujący porządek prawny. Jej zastosowanie ma na celu ochronę społeczności przed zagrażającym działaniem człowieka, ale przede wszystkim ma prowadzić do zmiany destrukcyjnych zachowań osoby skazanej. Pozbawienie człowieka wolności i długotrwała izolacja to również zachodzące zmiany o charakterze biologicznym i emocjonalnym. Ważnym aspektem staje się podejmowanie działań resocjalizacyjnych wobec osób szczególnie narażonych na demoralizację zarówno młodzieży, jak i osób nieprzystosowanych społecznie. Działania resocjalizacyjne podejmowane są w zakładach karnych w całej Polsce. Przeprowadzane są w warunkach wolnościowych i izolacyjnych przez personel więzienny.

Obecnie, żyjemy w czasach permanentnej zmiany. Wszystko, co nas dotyczy, ulega transformacji w różnych obszarach naszej rzeczywistości. Kultura postmodernizmu niesie za sobą modyfikacje dotyczące relacji społecznych, sposobu zachowywania i funkcjonowania. Przeobrażenie dotyka również dziedzinę edukacji, psychologii, socjologii czy resocjalizacji. Resocjalizacja jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, zaczynając od pedagogiki, socjologii, psychologii, a kończąc na prawie czy filozofii. Jej definiowaniem zajmuje się wielu badaczy wspomnianych dziedzin naukowych. Henryk Machel przez resocjalizację penitencjarną rozumie ogół oddziaływań zamierzonych i zaprogramowanych przez personel pedagogiczno-psychologiczny adresowanych do przestępców odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych²¹. Lesław Pytka resocjalizację definiuje wieloaspektowo: resocjalizacja, jako modyfikacja zachowań, zmiana „społecznej przynależności”, przebudowa emocjonalna, wrastanie w „kulturę”, zaspokajanie potrzeb, kształtowanie prawidłowych postaw społecznych, dostosowanie sytuacji życiowych i organizacyjnych, swoisty rodzaj „nawrócenia” na wartości wyższego

²¹H. Machel, *Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych*, [w:] Konopczyński M.(red.), *Resocjalizacja Polska*, Gdańsk 2010, s. 176

rzędu związane z realizacją ideałów, reintegracja społeczna jednostki oraz auto-resocjalizacja²². W wymiarze jednostkowym resocjalizacja pochodzi od pojęcia „socjalizacja” i najczęściej postrzegana jest, jako „wtórne uspołecznienie, czyli uwewnętrznienie w jednostce wartości i norm społecznie akceptowanych”²³. Machel, odnosząc się do resocjalizacji penitencjarnej, zwraca uwagę na fakt, że ma ona na celu nie tylko przekazanie pewnej wiedzy, ale przede wszystkim ma prowadzić do zmian charakterologicznych i do wyeliminowania aspołecznych postaw, które skutkują niepożądanym zachowaniem człowieka. Wyróżnia on dwa cele: minimum i maksimum. Różnią się one od siebie stopniem efektywności. Cel minimum ma zapewnić więźniowi po opuszczeniu zakładu karnego normalne funkcjonowanie w społeczeństwie, bez naruszania norm prawnych. Cel maksimum to nie tylko poprawa jurydyczna skazanego, ale również przestrzeganie przez niego norm moralnych obowiązujących w społeczeństwie²⁴. Wypracowanie celu maksimum daje większą szansę na readaptację społeczną i w rezultacie prowadzi do poczucia sukcesu, wzmacnia postawy akceptowane w społeczeństwie i uczy nabierania dystansu do wcześniejszych przykrych doświadczeń²⁵. To, jak osadzony będzie aspirował do wymienionych celów i wykorzysta swój czas w więzieniu, zależy przede wszystkim od niego, ale również od personelu więziennego. Służba Więzienna prowadzi szereg oddziaływań penitencjarnych wobec skazanych, dotyczących pracy, nauki, terapii, programów readaptacji społecznej, zajęć kulturalno-oświatowych, sportowych. Kodeks Karny Wykonawczy (dalej KKW) w artykule 102 szczegółowo opisuje prawa skazanego²⁶. Dotyczy ono funkcjonowania w zakładzie karnym, utrzymywania

²²B. Urban, M. Stanik, *Resocjalizacja nr 1*, Warszawa 2007, s. 74-76

²³B. Waligóra, *Warunki i instrumenty resocjalizacji osób pozbawionych wolności*, [w:] Walczak S. (red.), *Spory wokół reformy więziennictwa*, Warszawa 1990, s. 53.

²⁴H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, s. 21.

²⁵Ibidem.

²⁶Art. 102 Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970880553/U/D19970553Lj.pdf>, dostęp online: 08.05.2020.

więzi z rodziną i innymi bliskimi, korzystania z wolności religijnej, zatrudnienia i otrzymywania wynagrodzenia za pracę, kształcenia i samokształcenia, korzystania z zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych, komunikowania się z organami państwowymi.²⁷

Wspomniane oddziaływania naprawcze często zakłócane są przez osobowość osadzonego, pewien stopień niedostosowania społecznego jak i towarzyszące uzależnienia. Należy pamiętać, że człowiek odbywający karę pozbawienia wolności bardzo często wchodzi do zakładu karnego z pewnymi dysfunkcjami i problemami. O tych aspektach nie można zapominać w pracy z więźniem, ponieważ ich eliminacja lub zmniejszenie występowania prowadzi do pełnej, lub chociaż częściowej resocjalizacji skazanego. Jednak skupianie się wyłącznie na problemach i słabościach prowadzi może do zatracenia tego, co w człowieku wartościowe i tego, co być może będzie pomocne w readaptacji społecznej. Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna za główny cel oddziaływań „obiera korektę, eliminowanie bądź usprawnianie zaburzonych struktur, mechanizmów osobowych i behawioralnych osób funkcjonujących patologicznie w swoich rolach życiowych i społecznych”²⁸. Stwierdzić można, że klasyczna pedagogika resocjalizacyjna skupia się na „uzdrowieniu” człowieka, koncentrując się na jego dysfunkcjach. Drugim podejściem wykorzystywanym w resocjalizacji, jest próba zwrócenia uwagi na mocne strony, potencjały i zasoby osoby niedostosowanej społecznie. Należy przywołać tutaj koncepcję twórczej resocjalizacji, która w kilku zasadniczych kwestiach różni się od wspomnianej klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej. Marek Konopczyński wymienia pięć obszarów, które charakteryzują twórczą resocjalizację:

- Zwrócenie uwagi i rozwijanie potencjałów jednostki.
- Postrzeganie niedostosowania społecznego, jako problemu niewłaściwie ukształtowanej tożsamości.
- Wzięcie za cel wykreowania nowej tożsamości wychowanków.

²⁷Por. Ibidem.

²⁸Cyt. M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja: Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, [w:] Konopczyński M (red.), „Resocjalizacja Polska” nr 7, PEDAGOGIUM, Gdańsk 2014, s. 20.

- Rozwijanie czynników i mechanizmów procesów poznawczych i twórczych.
- Autoprezentacja wizualnych parametrów tożsamości²⁹.

Podejmowane przez wychowanka twórcze działania tj.: malowanie obrazów, pisanie wierszy i opowiadań, wystawianie sztuki czy aktywność sportowa, prowadzić ma do rozwijania wymiaru wewnętrznego i społecznego. Wzmacnia poczucie szczęścia, skłania do refleksji i uzewnętrznia potencjał jednostki, który często zasłaniany jest przez zachowania łamiące prawo.

Jacek Szczepkowski w podejmowanych działaniach resocjalizacyjnych skupia się na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach (dalej PSR)³⁰. Autorami tego modelu są Steve de Shazer i I.K. Berg. Głównym założeniem PSR jest przekonanie, iż klient posiada unikalne i pożądane kompetencje, na których należy się koncentrować. Kluczowe jest skupienie uwagi na potrzebach i celach, które będą wyznaczały kierunek pracy z podopiecznym i zostaną wykorzystane w procesie zmiany. Wizja przyszłości, którą konstruuje wychowanek, brana jest pod uwagę w procesie resocjalizacyjnym. Odrzuca się tutaj koncentrację na problemach i dysfunkcjach jednostki. Przypisuje się bardzo istotne znaczenie współpracy wychowawcy z wychowankiem. Jak można zauważyć, założenia PSR odbiegają od klasycznej resocjalizacji, a skupiają się wokół twórczej i salutogenetycznej resocjalizacji opartej na mocnych stronach i potencjałach jednostki. Rozwiązanie to depatologizuje klienta, przy czym nie umniejsza problemowi, z jakim spotyka się osoba.

Resocjalizacja twórcza jak i podejście skoncentrowane na rozwiązaniach skupiają się na talentach i możliwościach. Definiują klienta (osobę zdemoralizowaną czy niedostosowaną), jako człowieka gotowego do zmian i refleksji moralnej. Pokazują, że osoby mające konflikt z prawem posiadają zalety, plany i cele, których realizacja pozwoli osiągnąć readaptację społeczną. Poprzez odkrycie talentów i potencjałów tkwiących w jednostce możliwe jest poszukiwanie nowych dróg i rozwiązań

²⁹Por. Ibidem.

³⁰Por. J. Szczepkowski, *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016.

problemów. Działania takie eksponują pozytywną stronę funkcjonowania człowieka, tak jak w swoich postulatach promuje psychologia pozytywna. Ewa Wysocka wprost zaznacza, że koncepcja resocjalizacji pozytywnej jest konsekwencją postulatów psychologii pozytywnej, poznawczej i psychologii zdrowia, a także wynika ze współczesnej rzeczywistości i zachodzących w niej zmian³¹.

Zmiany te powodują, że koniecznością staje się wychowanie kreatywne i do kreatywności, w którym niezbędne jest odkrycie własnych potencjałów. Dotyczy to również resocjalizacji, a realizowane jest najlepiej we wspomnianej wcześniej resocjalizacji twórczej, czy resocjalizacji pozytywnej.³²

W literaturze przedmiotu przeczytać można, że „współczesna polska praktyka penitencjarna stale poszukuje nowych metod oddziaływania resocjalizacyjnego”³³. Przyjęte i obowiązujące działania nie są w pełni efektywne. Zakłady karne i areszty śledcze są przepełnione, więźniowie nie mają gdzie pracować, posiadany przez nich czas wolny ma działanie demoralizujące, przy czym znaczna część osób uzależniona od substancji psychoaktywnych jest poza oddziaływaniem terapeutycznym³⁴. Zarówno duża biurokratyzacja działań personelu więziennego, jak i niewystarczający profesjonalizm części kadry destrukcyjnie wpływa na możliwości resocjalizacyjne polskiego więziennictwa³⁵. Jednak od końca lat 90. XX wieku obserwować można widoczne zmiany, jakie poczyniło polskie więziennictwo. Roczna Informacja Statystyczna za rok 2019 pokazuje, że blisko 48 tys. skazanych dostało zezwolenie na uczestniczenie w nauczaniu, szkoleniu, zajęciach terapeutycznych, kulturalno-oświatowych lub sportowych organizowanych poza terenem zakładu karnego, a po-

³¹Por. E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji- perspektywy pozytywna vs. negatywna, teoria vs. praktyka diagnozowania*, [w:] Byra S. (red.), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” tom 38, Lublin 2019, s. 127.

³²Cyt. Ibidem.

³³Cyt. M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, s. 17.

³⁴Por. H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno- pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2006, s. 130-136.

³⁵Por. M. Machel, *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, s. 217-235.

nad 74 tys. osadzonych jest zatrudniona³⁶.

Kazimierz Pospiszyl przytacza trzy psychologiczne podejścia do resocjalizacji, a mianowicie: podejście psychodynamiczne, behawioralne i kognitywno-behawioralne³⁷. To właśnie z ostatniego podejścia korzysta psychologia pozytywna, w której jednostka i jej mocne strony, potencjały ważne są w procesie resocjalizacji. Według Kazimierza Pospiszyla stanowisko to jest wykorzystywane w tworzeniu nowych programów resocjalizacyjnych³⁸. Jeżeli zamiarem jest zmiana społecznego funkcjonowania, należy kłaść nacisk na zmianę sposobu ich myślenia. Zmianę, która doprowadzi do osiągnięcia resocjalizacyjnego celu maksimum.

Od drugiej połowy lat 90. XX wieku w Polsce obserwujemy intensywny rozwój autorskich programów psychokorekcyjnych³⁹. Programy te tworzone są przez personel więzienny na terenie całego kraju. Mają na celu zmniejszenie destrukcyjnych zachowań i poprawę funkcjonowania, zarówno w zakładzie karnym, jak i po jego opuszczeniu. Skierowane są do wyodrębnionych grup więźniów ze względu na analogiczne problemy, dysfunkcje, cele i potrzeby, szczególnie w zakresie nadużywania substancji psychoaktywnych, uzależnienia od tych substancji, jak i w obszarze przeciwdziałania agresji i przemocy⁴⁰. Osoby uczestniczące w programach resocjalizacyjnych posiadają różnego rodzaju patologie behawioralne i dysfunkcje spowodowane niedostosowaniem społecznym. Nie przestrzegają norm prawnych, moralnych i obyczajowych. Jednostki mają problem ze zrozumieniem ich, co w konsekwencji powoduje wkroczenie na drogę przestępczą. Ponadto u skazanych zaobserwować można deficyty wychowawcze w postaci braku kultury osobistej, braku asertywności, wulgarności językowej, agresji, stosowania przemocy, braku poczucia obowiąz-

³⁶Por. Ministerstwo Sprawiedliwości. *Centralny Zarząd Służby Więziennej. Roczna informacja statystyczna za rok 2019*, Warszawa, s. 22-25, <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>, [dostęp online: 04.05.2020].

³⁷Por. K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wydawnictwo akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 28-51.

³⁸Por. Ibidem, s. 50.

³⁹Por. M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, s.21.

⁴⁰Por. A. Majcherczyk, *Wybrane programy resocjalizacyjne- perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] „Przegląd Więziennictwa polskiego. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom kryminologicznym i penitencjarnym” nr 70, Wydawnictwo Centralnego Zarządu Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, Warszawa 2011, s. 5.

ku w stosunku do rodziny, małżonka, dzieci, braku pracy i dobrego wykształcenia, braku ambicji, aspiracji życiowych itp⁴¹. Programy resocjalizacyjne za cel obierają sobie niwelowanie lub redukcję tych dysfunkcji. W większości są dostosowywane do konkretnej osobowości i kategorii skazanych. Programy penitencjarne można podzielić na:

- Oddziaływania redukujące deficyty wychowawcze (programy z zakresu kształcenia umiejętności społecznych i poznawczych, wypełniania i wzmacniania ról rodzicielskich, wzmacniania ról społecznych poprzez pracę z osobami niepełnosprawnymi, wzmacniania i wypełniania ról społecznych poprzez opiekę nad zwierzętami i pielęgnację roślin, itd.).
- Programy aktywizacji zawodowej; Programy przygotowujące do życia na wolności.
- Programy z zakresu profilaktyki agresji.
- Programy profilaktyki zachowań autoagresywnych.
- Programy z zakresu profilaktyki przemocy w rodzinie.
- Programy z zakresu profilaktyki uzależnień.
- Programy terapii sprawców przestępstw seksualnych.
- Programy aktywizacji kulturowej.
- Programy psychokorekcyjne.
- Programy z zakresu kultury fizycznej i sportu⁴².

Powyższa kategoryzacja ma charakter przede wszystkim szacunkowy i nie wyczerpuje całego bogactwa więziennych aktywności. Wspomniane kategorie, można by było mnożyć, ponieważ z roku na rok autorskich programów penitencjarnych

⁴¹Por. M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Impuls, Kraków 2009, s. 21.

⁴²Por. Ibidem, s. 5-9.

przybywa, a ich autorzy włączają w pracę resocjalizacyjną coraz to nowsze zagadnienia związane z obszarami życia codziennego.

Każdy program penitencjarny powinien składać się z kilku bardzo ważnych czynników. Zarządzenie nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 2004 roku określa, w paragrafie trzecim, co powinien zawierać przygotowany przez funkcjonariuszy i pracowników działu penitencjarnego opracowany program⁴³. Punkt pierwszy stanowi teoretyczny model, który wyjaśnia, w jaki sposób zaplanowane działania w programie, będą oddziaływać na skazanego i doprowadzą do zmiany jego zachowania. W kolejnym punkcie identyfikuje się czynniki ryzyka, których przeobrażenie będzie prowadzić do zmniejszenia ryzyka powrotu do popełniania przestępstw. Konstruując program resocjalizacyjny nie można zapomnieć o wyznaczeniu celów, które ma osiągnąć skazany. Cele te powinny być możliwe do osiągnięcia w sytuacji, w jakiej znajduje się osadzony. Sukcesywnie przechodzi się do określania metod i technik oddziaływań. Tutaj wachlarz jest bardzo szeroki, mogą być to dyskusje, metody nadawania komunikatów, organizowania doświadczeń czy doradzania wychowawczego. Należy ustalić, czy zajęcia mają być grupowe - indywidualne, teoretyczne- praktyczne. Nie można zapomnieć o zasadach rekrutacji skazanych do programu. Wyróżnia się rekrutację pozytywną i negatywną, która określa, dla kogo powinien program być przeznaczony, a dla kogo nie. Każde oddziaływanie penitencjarne mają określone miejsce realizacji, ale również czas i sekwencję trwania programu. Ze względu na rodzaj zakładu karnego zajęcia muszą odbywać się w określonych warunkach i bardzo często skupiają się tylko na terenie danego zakładu karnego. Następnie tworzona jest kadra i baza niezbędna do realizacji programu (wychowawca, psycholog, lekarz, ekspert w jakiejś dziedzinie). Przedostatni punkt stanowi ustalenie kosztorysu i źródła finansowania. Ostatnia kwestia, która jest niewątpliwie ważna to sposób oceny efektów wdrożonego programu. Form jest bardzo wiele, może być to test, ankieta, obserwacja skazanych

⁴³Por. Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych, (Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.), [https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie'2wsprawieszczego' OT4](https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie%20wsprawieszczego%20OT4%20lowychzasadprowadzeniaiorganizacjipracypdf) [dostęp online: 08.05.2020].

na zajęciach⁴⁴.

Nieustannie rośnie liczba realizowanych w zakładach karnych i aresztach śledczych programów resocjalizacyjnych, co może świadczyć o stworzeniu coraz powszechniej praktykowanego modelu pracy z więźniem, właśnie przez tę metodę oddziaływań.

Zamiast nakładać zadania do realizacji, przyporządkowuje się osadzonego do odpowiednich programów mających likwidować jego deficyty poprzez terapię i zajęcia, jak również uczyć konkretnych umiejętności dających gwarancje właściwego funkcjonowania w społeczeństwie⁴⁵.

Programy resocjalizacyjne mają to do siebie, że zwracają uwagę na potencjały i mocne strony, przy czym nie zapominają o tym, co najważniejsze, czyli zmianie destrukcyjnych wzorów zachowań. Przez różnego rodzaju metody i formy oddziaływań w sposób twórczy zmieniają osobowość osoby zdemoralizowanej.

W Polsce od wielu lat tworzone są programy resocjalizacyjne. Ich efekty oraz kolejne edycje mogą tylko cieszyć. Możemy pochwalić się programami, które stworzyliśmy i wprowadziliśmy często, jako jedni z pierwszych w tej części Europy. Istnieje cała masa znakomitych i skutecznych programów terapeutycznych wyróżniających się oryginalnością i wysoką mocą sprawczą. Najbardziej znane w Polsce programy to: „Duet”, „Więźniowie w hospicjum”, „Bona”, „Atlantis”, „Czarna Owca”, „ART”. Za główny cel stawiają przeciwdziałanie agresji domowej („ART”), uczenie powstrzymywania się od picia alkoholu i zażywania innych substancji psychoaktywnych („Duet”, „Atlantis”), przygotowanie skazanych do lepszego funkcjonowania na wolności („Bona”), uczenie aktywnego poszukiwania pracy po opuszczeniu zakładu karnego („Więźniowie w hospicjum”, „Czarna owca”). Są to kluczowe kwestie, które w dużej mierze spowodowały lub przyczyniły się do wkroczenia przez ludzi na drogę przestępczą. Oprócz wymienionych celów wspomniane programy podnoszą poczucie godności, przydatności i uczestnictwa w życiu społecznym skazanych, wzbudzają wolę współdziałania w kształtowaniu postaw, odbudo-

⁴⁴Por. Ibidem.

⁴⁵Cyt. M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, s. 32.

wują pozytywny system wartości, poczucie sensu i celu życia, zwiększają wrażliwość emocjonalną, prowadzą do samoakceptacji i zmiany obrazu siebie, poprawiają funkcjonowanie psychospołeczne⁴⁶. Poprzez przebywanie z innymi ludźmi, zwierzętami czy w otoczeniu przyrody momenty te, redukują to, co powoduje u jednostki cierpienie, wywołują pozytywne emocje, których deficyt nieodłącznie towarzyszy w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności.

4. Autorskie programy naprawcze

4.1 Program resocjalizacyjny, który sprzyja readaptacji skazanych „Mów mi tato”

1. Teoretyczny model stanowiący uzasadnienie programu

Program resocjalizacyjny „Mów mi tato” przeznaczony jest dla osób odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego dla młodocianych we Włocławku. Został stworzony z myślą o skazanych pochodzących z rodzin patologicznych o zaburzonych relacjach. Program ma za zadanie kształtować umiejętności społeczne i poznawcze skazanych mężczyzn poprzez odbywające się zajęcia teoretyczne i praktyczne, które będą prowadzone przez studentki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, psychologa i położną. Studentki pedagogiki o specjalizacji sędowniczo-penitencjarnej wprowadzą skazanych w obszar dotyczący rodziny, przedstawią jej definicję, funkcję i style wychowawcze. Warsztaty prowadzone przez psychologa będą miały za zadanie przybliżyć i pokazać jak ważne są prawidłowe relacje w rodzinie, rola ojca oraz podtrzymywanie i umacnianie więzi między ojcem i dzieckiem. Zajęcia praktyczne pokażą jak opiekować się nowo narodzonym dzieckiem. Poprzez wykorzystanie fantomu niemowlaka skazani nauczą się przewijać, karmić i zwracać uwagę na sygnały płynące od dziecka. Zwieńczeniem programu będą wizyty skazanych w domu dziecka, które umożliwią w praktyce wdrożenie zdobytej wiedzy na warsztatach oraz umożliwią kształtowanie prawidłowych relacji z dziećmi pod okiem wychowawców

⁴⁶Por. Ibidem.

domu dziecka. Realizacja programu wpłynie na wykształcenie u skazanych umiejętności stworzenia prawidłowych stosunków rodzinnych, których sami nigdy nie mieli okazji poznać. Nabyte umiejętności sprawią, że patologiczne doświadczenia z dzieciństwa nie będą przez nich powielane. Program pozwoli im na ponowne odnalezienie się w społeczeństwie i tworzenie nowych prawidłowych relacji. Zajęcia praktyczne z położną pokażą, jak będzie wyglądało pierwsze spotkanie ojca z dzieckiem oraz w przyszłości pozwolą na czynny udział w opiece nad nim.

2. Czynniki ryzyka:

- nieumiejętność wyrażania swoich emocji i uczuć;
- zaburzony obraz rodziny;
- brak prawidłowego wzoru ojca.

3. Spektrum celów:

- umiejętność stworzenia prawidłowej relacji z dzieckiem;
- zdobycie umiejętności wyrażania uczuć;
- doskonalenie umiejętności wychowawczych;
- zdobycie praktycznych umiejętności w opiece nad dzieckiem;
- przygotowanie do życiowej roli ojca.

4. Metody i techniki oddziaływania:

- dyskusja;
- metoda nadawania komunikatów (przez studentki i psychologa);
- metoda organizowania doświadczeń (odegranie scenek);
- metoda doradzania wychowawczego (przez psychologa).

Formy:

- zajęcia teoretyczne i praktyczne;

- zajęcia grupowe.

5. Zasady rekrutacji skazanych do programu:

Selekcja pozytywna:

- skazani pochodzący z patologicznych rodzin;
- skazani z nieumiejętnością budowania relacji;
- skazani posiadający dzieci.

Selekcja negatywna:

- skazani z nieumiejętnością powstrzymywania gwałtownej agresji;
- skazani za przestępstwa seksualne;
- skazani z zaburzeniami psychicznymi.

6. Określenie intensywności, sekwencji i czasu trwania programu:

Program podzielony jest na część teoretyczną i praktyczną. Przewidywany czas trwania programu to dziewięć dni w miesiącu czerwcu. Czas trwania spotkania zależy od jego tematyki i rodzaju zajęć, minimalny czas to 60 minut a maksymalny trzy godziny (zajęcia w Domu Dziecka). Zajęcia odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu.

7. Miejsce realizacji programu:

- świetlica w zakładzie karnym dla młodocianych we Włocławku (zajęcia teoretyczne i praktyczne);
- dom Dziecka im. Księdza Biskupa Wojciecha Owczarka Caritas Diecezji Włocławskiej.

8. Kadra i baza niezbędna do realizacji programu:

- studentki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika;
- psycholog;
- położna;

- wychowawca z zakładu karnego;
- rzutnik, laptop, projektor, materiały piśmiennicze, fantom dziecka.

9. Szczegółowy kosztorys i wskazanie źródeł finansowania realizowanego programu:

- transport skazanych do Domu Dziecka;
- wynagrodzenie dla położnej;
- psycholog.

10. Sposób oceny efektu programu:

- test – porównanie wyników testu przeprowadzonego przed rozpoczęciem programu z wynikami tego samego testu przeprowadzonego po odbytych warsztatach teoretycznych i praktycznych;
- obserwacja skazanych na zajęciach praktycznych w Domu Dziecka.

4.2 Program penitencjarny „Z każdej dobrej drogi można złądzić, z każdej złej drogi można zawrócić, czyli Plants & Animals resocialization Project”

1. Informacje wprowadzające

Program opiera się na przeciwdziałaniu postkryminalnym postawom i kształtowaniu umiejętności społecznych. Kładzie nacisk na modelowanie nowych umiejętności i talentów, przede wszystkim na tworzenie nowych prospołecznych postaw. Działania przyjmą charakter behawioralno-kognitywny, uwzględniający wspólne ujęcie zachowań, myśli i uczuć. Podejście to zakłada, że myślenie, czyli wewnętrzne zachowanie, kontroluje jawną aktywność, czyli zewnętrzne zachowanie. Zmieniając przyswojone już schematy poznawcze, można doprowadzić do modyfikacji stylów reagowania na bodźce zewnętrzne, a także sposób myślenia. Terapia kognitywno - behawioralna cechuje się rolą myśli, która determinuje zachowania i emocje w efekcie, czego zmiana myślenia powoduje zmianę zachowania oraz orientacją na cel, którym jest

optymalizacja funkcjonowania skazanego⁴⁷. Program będzie opierał się na teoriach biologicznych, takich jak teoria biofilii Edwarda O. Wilsona, dotyczącej wrodzonej chęci obcowania z przyrodą i jej pozytywnym wpływie na funkcjonowanie człowieka. Dodatkowo koncepcja zakłada, iż człowiek rozwija się znacznie szybciej w przeciągu ostatnich wieków, co powoduje, że środowisko nie spełnia ludzkich wewnętrznych potrzeb i oczekiwań. Dodatkowym uzupełnieniem będzie idea „przeciążenia i pobudzenia” Ulricha i Parsonsa⁴⁸, mówiąca o przyrodzie, jako środowisku niezbyt złożonym i dającym poczucie wyciszenia⁴⁹. *Plants&Animals* zastosuje działania oparte na anturazie naturalnym. Głównymi drogami oddziaływania na skazanych będzie zooterapia⁵⁰, a także ergoterapia⁵¹ połączona z hortiterapią⁵². Ad vocem zooterapii, warto zwrócić uwagę na to, że zabawa i przebywanie ze zwierzętami jest podstawą rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego, co może stanowić element odprężający i odstresowujący, co wyjątkowo ważne jest w stosunku do skazanych, mających skłonności do transgresji. Animaloterapia motywuje do opieki i konstruktywnego spędzania czasu, ale przede wszystkim daje siłę do działania. Do głównych zadań, będących zwieńczeniem tej teorii, można zaliczyć: nawadnianie i karmienie zwierząt, czyszczenie zagród czy pielęgnowanie podopiecznych. Jak głoszą badacze zajmujący się wpływem zwierząt na psychikę i zdrowie człowieka, zabawa z nimi powoduje obniżenie ciśnienia krwi, a nawet sama obecność zwierzęcia w jednym pomieszczeniu sprawia, że niepokój, napięcia czy zdenerwowanie związane ze stresującą sytuacją znacznie się zmniejszają. Można tu mówić także o polepszeniu funkcji motorycznych,

⁴⁷Por. Kowalczyk M., *Przestępcy seksualni. Zabójcy, gwałciciele, pedofile i ich resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 440.

⁴⁸Por. B Poskrobko., *Zielona terapia i rekreacja jako nowy produkt turystyczny*, [w:] „Problemy turystyki rekreacji” nr 3/2013, s. 9-11.

⁴⁹Por. I. Połucha, *Przestrzeń sensoryczno – edukacyjna – propozycje zagospodarowania terenu szkolnego na potrzeby młodzieży*, [w:] „Ogrody Nauk i Sztuk” nr 9/2009, s. 334-335.

⁵⁰Por. J. Godawa, A. Kurzeja, *Wykorzystanie zooterapii w terapii pedagogicznej na przykładzie terapii z udziałem psa*, [w:] „Chowanna” nr 321/1, 2009, s. 85-96.

⁵¹Por. R. Spyrka- Chlipała , *Aktywizacja seniorów poprzez wybrane formy terapii zajęciowej* [w:] „Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka” 2013, s. 1159-1162.

⁵²Por. E. Mackoś-Iwaszko , J. Nowak, *Hortiterapia jako środek poprawiający zdrowie i jakość życia człowieka*, [w:] „Krajobraz a zdrowie” Zakład Ochrony Środowiska UMCS, Lublin 2017, s. 63-73.

poczuciu równowagi, komunikacji i koncentracji. Poprzez te działania konstruktywnym będzie rozwijanie empatii. Równie skuteczne działania niesie za sobą ergoterapia, czyli terapia przez pracę, która za swój główny cel stawia rozwój samodzielności, niezależności i pobudzenie aktywności. Ten rodzaj oddziaływań może ściśle łączyć się z hortiterapią, która wywiera wpływ na człowieka poprzez prace ogrodnicze. Kwiaty i rośliny działają na człowieka rozweselająco, zwiększają poziom zaufania, skupienia, relaksu i stabilizują stany emocjonalne. Zatem wykonywanie takich prac, jak sianie, sadzenie, pielenie, kopanie czy nawożenie może przynieść skazanym wiele korzyści. Wykonywanie prac manualnych, nie tylko ogrodniczych, ale np. stolarskich prowadzi do poprawy zdolności manualnych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ale także przyczynia się do poczucia niezależności i sprawstwa. Nawet tak drobne obowiązki przygotowują człowieka do wykonywania różnego rodzaju prac, w tym zawodowych, ucząc regularności, systematyczności, planowania i udziału w życiu społecznym. Jednak najważniejszym tematem będzie zwiększenie świadomości własnej wartości i pewności siebie.

Terapia jest podzielona na trzy części: pierwsza ma charakter teoretyczny i wprowadzający, druga to planowanie technik i sposobów realizacji celów, trzecia to kształtowanie postaw i zachowań społecznie akceptowanych, zmiana sposobu myślenia i podejścia do pracy. Typowe spotkanie jest złożone z: przyjazdu na miejsce wykonywania pracy, podzielenia skazanych na grupy i przydzielenia do pracy ogrodniczej, stolarskiej bądź też we współpracy z trenerem- pracy ze zwierzętami. Skazani wcześniej wprowadzani są w tematykę swojej pracy, zaś pod koniec realizacji programu odbywa się pogadanka dotycząca efektów, poziomu zadowolenia i poprawy postaw i zachowań skazanych. Dodatkowo wychowawca analizuje „dzienniki agresji”, formułuje problemy i informuje o postępach w terapii. Program zawiera w sobie trening zastępowania agresji (ART)⁵³, który pozwoli wyćwiczyć umiejętności kontrolowania emocji, impulsywności. Pokaże nowe perspektywy w zdobywaniu

⁵³Por. B. Piskor-Świerad, *Wykorzystanie elementów Treningu zastępowania Agresji w terapii chłopca z zaburzeniami zachowania i emocji oraz ADHD*, [w:] „Psychoterapia” nr 168/1, 2014, s. 50-57.

zaufania i tworzeniu pozytywnych relacji z innymi. Uczestnicy programu nabywają takiej wiedzy, jak degradacja napięcia oraz radzenie sobie z agresją i stresem. Nauczą się współpracy i rozwiną mechanizmy samokontroli, jednak najważniejszym będzie docenienie wartości pracy, jako formy rozwoju, samorealizacji i jedynej legalnej formy zarabiania na życie.

2. Czynniki ryzyka:

- wysokie napięcie;
- impulsywność;
- frustracja;
- egocentryzm;
- zachowania agresywne.

3. Spektrum celów:

- program ma na celu wzbudzić u młodocianych poszanowanie do pracy i ukazać ją, jako wartość oraz formę rozwoju;
- rozwinięcie kompetencji społecznych;
- wzbudzenie zainteresowania zaspokajaniem potrzeb wyższego rzędu;
- wykształcenie cech potrzebnych w obszarze zawodowym (punktualność, systematyczność, obowiązkowość);
- zdobycie nowych kwalifikacji zawodowych;
- poszerzenie wiedzy dotyczącej roślin, stolarstwa, zwierząt;
- wyciszenie, pomoc w redukowaniu napięć i zachowań agresywnych;
- uwrażliwienie na potrzeby innych, szczególnie słabszych, uzależnionych od innych (np. zwierzęta).

4. Metody:

- wykłady wprowadzające w tematykę pracy z roślinami i zwierzętami;

- praca grupowa na terenie ogrodu zoobotanicznego;
- prowadzenie „dziennika agresji”;
- prowadzenie „dziennika systematyczności”;
- pogadanka przed i po wykonaniu pracy – weryfikacja efektów;
- obserwacja zmiany zachowań.

5. Zasady rekrutacji skazanych do programu:

- program kierowany jest do młodocianych przestępców odbywających karę w zakładach typu otwartego i półotwartego, adresatami są osoby posiadające wysoki poziom agresji (zmierzony za pomocą Kwestionariusza Agresji A. Bussa i M. Perry’ego)⁵⁴, odbywające karę za kradzieże oraz rozboje (art. 280 Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U.1997 r., Nr 88, poz. 553 ze zm. oraz art. 1 §2 punkt 2) litera b) Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U.1982 r., Nr 35, poz. 228)⁵⁵.
- wskazani muszą posiadać umiejętność czytania i pisanie;
- ważna jest sprawność fizyczna – program nie jest przeznaczony dla osób niepełnosprawnych oraz stan zdrowia zezwalający na podjęcie pracy fizycznej.

6. Intensywność i czas trwania programu:

- pięć miesięcy - 24 tygodnie - (kwiecień-sierpień) – sezon pozimowy i letni;
- trzy razy w tygodniu po 8 godzin.

7. Miejsce realizacji programu:

- świetlica na terenie zakładu karnego;

⁵⁴Por. I. Siekierka, *Kwestionariusz agresji* A. Bussa i M. Perry’ego, 2010, s. 1-5.

⁵⁵Por. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970880553/O/D19970553.pdf,s.2707-2708>, [dostęp online: 14.02. 2018].

- ogród zoobotaniczny.

8. Kadra – osoby mogące pomóc w realizacji programu:

- psycholog;
- terapeuta;
- wychowawca;
- pracownicy ogrodu zoobotanicznego (pracownicy porządkowi, opiekunowie zwierząt, ogrodnicy).

9. Potrzebne materiały i przybory:

- sprzęt audiowizualny;
- krzesła, stoły;
- kartki, długopisy;
- dzienniczki;
- uniform.

10. Sposób oceny efektów programu:

- ankieta ewaluacyjna;
- analiza dziennika systematyczności i agresji;
- dobrowolna kontynuacja pracy;
- ponowne wypełnienie Kwestionariusza Agresji A. Bussa i M. Perry'ego;
- opinia pracowników ogrodu zoobotanicznego.

Tabela 1: Ankieta ewaluacyjna „*Plants&Animals*”

Czy udział w programie rozwinął Pana mechanizmy hamowania emocji?	1	2	3	4	5
Trwałość pozytywnych zmian w moim zachowaniu	1	2	3	4	5
Poprawa mojego stosunku do pracy	1	2	3	4	5
Poprawa jakości relacji z współosadzonymi	1	2	3	4	5
Moja praca nad samym sobą	1	2	3	4	5
Zaproponowana praca była ciekawa i inspirująca	1	2	3	4	5
Zaproponowana praca rozwinęła moje umiejętności manualne	1	2	3	4	5
Praca w nowym środowisku sprawiła, że moje poczucie własnej wartości wzrosło	1	2	3	4	5
Praca rozwinęła moje umiejętności współpracy i zaufania	1	2	3	4	5
Czuję się usatysfakcjonowany, gdyż moja praca przysłużyła się do poprawy funkcjonowania ogrodu zoo botanicznego	1	2	3	4	5
Wykłady wprowadzające w tematykę sprawiły, że początkowo praca była łatwiejsza	1	2	3	4	5
W trudnych chwilach, prowadzenie „dziennika agresji” zmniejszyło moje napięcie emocjonalne	1	2	3	4	5
Cotygodniowe spotkania podsumowujące z wychowawcą pokazały mi moje postępy w pracy	1	2	3	4	5
Cotygodniowe spotkania podsumowujące z wychowawcą miały pozytywny wpływ w procesie wypierania zachowań dewiacyjnych	1	2	3	4	5
Jeszcze kiedyś chciałbym brać udział w podobnym doświadczeniu	1	2	3	4	5
W przyszłości biorę pod uwagę podjęcie podobnej pracy	1	2	3	4	5

Tabela 2: Arkusz obserwacji „*Plants&Animals*”

Potrafi poprosić o pomoc, kiedy sobie nie radzi	1	2	3	4	5
Potrafi opanować emocje w sytuacji porażki	1	2	3	4	5
Podjęte działania doprowadza do końca, jest konsekwentny	1	2	3	4	5
Samodzielnie, bez upomnień powraca do przerwanej pracy	1	2	3	4	5
Współpracuje z pracownikami oraz współosadzonymi	1	2	3	4	5
Wykonuje zlecone polecenia	1	2	3	4	5
Jest punktualny	1	2	3	4	5
Jest przygotowany do pracy	1	2	3	4	5
Potrafi wyjść z inicjatywą	1	2	3	4	5
Przestrzega zasad BHP	1	2	3	4	5

Zakończenie

Kara pozbawienia wolności od początku swojego istnienia przez teoretyków, jak i praktyków była postrzegana, jako idea dążenia do zmiany człowieka zdemoralizowanego na w pełni dostosowanego członka społeczeństwa⁵⁶. Terminem tym w polskiej literaturze pedagogicznej, prawnej, penitencjarnej przyjęło się stosowanie pojęcia „resocjalizacja”. Współczesna polska rzeczywistość resocjalizacyjna jest przedmiotem wielu analiz, rozważań i sporów podejmowanych na gruncie publicznym. „Pytanie o skuteczność resocjalizacji należy z pewnością do najważniejszych, jakie zadają sobie pedagodzy resocjalizacyjni”⁵⁷. Jednak nie znajdują oni rzetelnej odpowiedzi. Stawiane pytania o skuteczność resocjalizacji należą do tych drażliwych i kłopotliwych. Wyznacznikiem, który mówi o skutecznej resocjalizacji, wciąż jest kryterium recydywy, czyli powrotności do popełniania przestępstwa. Pedagodzy penitencjarni skupiają się na jednostce, jako osobie naruszającej porządek prawny, a odejście od popełniania przestępstw za dowód efektywnie i skutecznie wykorzystanych oddziaływań wychowawczych. Kryterium to jest niejednoznaczne. Sygnalizuje, ilu sprawców przestępstw wróciło na drogę naruszania prawa, ale nie dostarcza informacji o ich wewnętrznej zmianie. Założenie to dzieli osoby na dwie grupy: zresocjalizowanych i niezresocjalizowanych. Przykleja łątkę, dobry – zły, kryminalista – człowiek. Należy pamiętać, że oddziaływania penitencjarne to przede wszystkim działanie człowieka na człowieka, na jego charakter, sposób respektowania i przestrzegania norm, wrażliwość, uczuciowość. Branie wskaźnika recydywy za skuteczność resocjalizacji jest bardzo uproszczonym schematem. Szczególnie iż w Polsce udział skazanych powracających do zakładów karnych w populacji ogólnej z roku na rok wzrasta. W 2006 roku wynosił 37%, a w 2016 już ponad 52%⁵⁸. Nie wielkie efekty resocjalizacji, mierzone przez wskaźnik recydywy, powinny skłaniać do stworzenia działań bardziej skutecznych. Brak powrotu do przestępstwa przez osoby skazane to osiągnięcie celu minimum. Jednak resocjalizacja za główny cel

⁵⁶Por. H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, s. 20-25.

⁵⁷Cyt. Z. Bartkowicz, *Skuteczność resocjalizacji - w kręgu drażliwych pytań*, [w:] Byra S. (red.), „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” nr 35, Lublin 2016, s. 45.

⁵⁸Por. A. Leszczyńska, *Powrotność skazanych do zakładów karnych*, [w:] Łapiński P. (red.), „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 96, Warszawa 2017, s. 63.

stawia sobie osiągnięcie zmiany, który pozwoli jednostce prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie i przestrzegać wartości i norm moralnych. Abyśmy mogli oszacować, w jakim stopniu udało się skazanemu osiągnąć cel maksimum, należy sięgnąć do kryteriów pozaprawnych. Należy spojrzeć na podjęcie przez skazanego pracy, pójścia do szkoły, odejścia od nałogu, uczestnictwa w kursach, szkoleniach, ale również w programach terapeutycznych i resocjalizacyjnych. Jak pokazują badania, „odpowiednio dobrana terapia może przynieść spadek recydywy sięgający nawet 60%”⁵⁹. Należy uczyć młodych pedagogów i wychowawców patrzenia na człowieka, nie tylko, jako osoby skazanej, z gruntu złej i niepodatnej na pozytywne wpływy. W pracę resocjalizacyjną i oddziaływania wychowawcze należy włączać aspekty pozytywnej psychologii, w postaci resocjalizacji twórczej i resocjalizacji skoncentrowanej na potencjałach jednostki. Zwracanie uwagi na pozytywne emocje oraz cechy charakteru daje możliwość zmiany i mimo ciężkiej sytuacji podnosi na duchu, zwiększa samoocenę oraz skłania do refleksji moralnej. Należy pamiętać, że proces resocjalizacyjny to tak naprawdę druga socjalizacja i dzięki wykorzystywaniu odpowiednich metod i technik wychowawcy na nowo uczą osadzonego, by mógł bez przeszkód wrócić do społeczeństwa. Co najważniejsze programy resocjalizacyjne to nie tylko poprawa psychicznej i funkcjonalnej strony człowieka, ale przede wszystkim szereg kompetencji miękkich jak i twardych, które zdobywają osadzeni. Każdy człowiek zdolny jest do zmiany i refleksji moralnej, do każdego człowieka prowadzi droga. Ważne jest, aby ją znaleźć i po odszukaniu dobrze wykorzystać, co oznaczałoby szczęście w nieszczęściu.

⁵⁹Cyt. Z. Bartkowicz, *Skuteczność resocjalizacji – w kręgu drażliwych pytań*, s. 49.

Bibliografia

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, „Fundacja IPN”, Warszawa 1995.

Bartkiewicz Z., *Skuteczność resocjalizacji- w kręgu drażliwych pytań*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV.

Czapiński J., *Psychologiczne teorie szczęścia*, „Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka”, Warszawa 2004.

Godawa J., Kurzeja A., *Wykorzystanie zooterapii w terapii pedagogicznej na przykładzie terapii z udziałem psa*, „Chowanna”, 2009, nr 32(1).

Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna. Cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z psychologii KUL” 2007, tom 14.

Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna - krytyczna analiza koncepcji*, „Studia z psychologii KUL”, 2007, tom 14.

Jasielska D., Jarymowicz M., *Różnorodność emocji jako podstawa poczucia pełni szczęścia*, „Psychological Journal”, 2011, nr 1 (17).

Kolber M., *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2014, nr 2.

Konopczyński Marek, *Twórcza resocjalizacja: Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7.

Kowalczyk M., *Przestępcy seksualni. Zabójcy, gwałciciele, pedofile i ich resocjalizacja*, Toruń 2014.

Leszczyńska Aleksandra, *Powrotność skazanych do zakładów karnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2017, nr 96.

Machel H., *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk 2001.

Machel H., *Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych*, „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1.

Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej- casus polski. Studium penitencjarno- pedagogiczne*, Kraków 2006.

Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.

Mackoś-Iwaszko E., Nowak J., *Hortiterapia jako środek poprawiający zdrowie i jakość życia człowieka*, „Krajobraz a zdrowie”, Lublin 2017.

Majcherczyk A., *Wybrane programy resocjalizacyjne- perspektywa teoretyczna i praktyczna*, „Przegląd Więziennictwa polskiego. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom kryminologicznym i penitencjarnym” 2011, nr 70.

Marczak M., *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Kraków 2009.

Ministerstwo Sprawiedliwości, *Centralny Zarząd Służby Więziennej. Roczna informacja statystyczna za rok 2019*, <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna> [dostęp online: 04.05.2020r.].

Pasikowski T., Sęk H., Greenglass E., Taubert S., *The proactive coping inventory — Polish adaptation*, „Polish Psychological Bulletin”, 2002, nr 33.

Piskor-Świerad B., *Wykorzystanie elementów Treningu zastępowania Agresji w terapii chłopca z zaburzeniami zachowania i emocji oraz ADHD*, „Psychoterapia”, 2014, nr 168(1).

Płatek M., *Systemy penitencjarne państw skandynawskich*, Warszawa 2007.

Połucha I., *Przestrzeń sensoryczno – edukacyjna – propozycje zagospodarowania terenu szkolnego na potrzeby młodzieży*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, 2009, nr 9.

Poprawa R., *Samocena jako miara podmiotowych zasobów radzenia sobie i szczęścia człowieka*, „Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji”, Warszawa 2008.

Poskrobko B., *Zielona terapia i rekreacja jako nowy produkt turystyczny*, „Problemy turystyki rekreacji”, 2013, nr 3.

Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

Schachter S., *Emotion, obesity and crime*, Nowy Jork 1971.

Seligman M., *Autentic Happiness: Using the new Positive Psychology to realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Nowy Jork 2002.

Seligman M., *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1993.

Siekierka I., *Kwestionariusz agresji A. Bussa i M. Perry'ego*, 2010.

Spyrka-Chlipała R., *Aktywizacja seniorów poprzez wybrane formy terapii zaję-*

ciowej, „Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka”, 2013.

Sveri K., *Forward in Some Developments in Nordic Criminal Policy and Criminology*, Scandinavian Research Council for Criminology, Stockholm 1975.

Szczepkowski J., *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Toruń 2016.

Urban B., Stanik M. J. (red.), *Resocjalizacja T.1*, Warszawa 2007.

Velez M., *Szczęściologia. Uszczęśliw się sam*, „Przekrój”, 2007, nr 14.02, <http://www.przekroj.pl/cywilizacja`nauka`artykul,1164.html>, [dostęp online: 29.04.2020].

Wagar B., Thagard P., *Spiking Phineas Gage: A neurocomputational theory of cognitive-affective integration in decision making*, „Psychological Review”, 2006, nr 111.

Walczak S., *Spory wokół reformy więziennictwa*, Warszawa 1990.

Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji- perspektywy pozytywna vs. negatywna, teoria vs. praktyka diagnozowania*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, T. XXXVIII.

Yang Y., Raine A., *Prefrontal White Matter in Pathological Liars*, „British Journal of Psychiatry”, 2005, nr 187.

Zarządzenie 02/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej, <https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie`2wsprawieszczego%C5%82owychzasadprowadzeniaiorganizacjipracy.pdf>, [dostęp online: 28.04.2020].

Zimbardo P., Johnson R., McCann V., *Psychologia – kluczowe koncepcje*, Warszawa 2010.

Akty prawne

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, [http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970880553/O/D19970553.pdf\(Opostepowaniuwsprawachnieletnich,Dz.U.1982r.,Nr35,poz.228\)](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970880553/O/D19970553.pdf(Opostepowaniuwsprawachnieletnich,Dz.U.1982r.,Nr35,poz.228)), [dostęp online: 14.02. 2018].

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970900557/U/D19970557Lj.pdf>, (Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557), [dostęp online: 08.05.2020].

Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych, [https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie`2wspawieszczego“OT4“lowychzasadprowadzeniaiorganizacjipracy.pdf](https://bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie%20w%20sprawie%20szczegolowych%20zasad%20prowadzenia%20i%20organizacji%20pracy.pdf), (Dz. U. Nr 90, poz. 557 z późn. zm.), [dostęp online: 08.05.2020].

dr Maciej Pisz

Prawne uwarunkowania procesu wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce

1. Wstęp

Dokonując analizy prawnych uwarunkowań procesu wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, warto na wstępie przybliżyć samo zagadnienie technologii *blockchain*¹. W tym kontekście można wskazać, że szeroko rozumiana technologia *blockchain* jest kategorią interdyscyplinarną, stanowiącą przedmiot zainteresowania w obrębie różnych dziedzin naukowych, takich jak m.in. informatyka, matematyka, prawo czy też administracja publiczna².

Na potrzeby prezentowanego artykułu można zarazem przyjąć, że technologia *blockchain* stanowi system rozproszonej bazy danych oparty na algorytmach matematycznych i kryptografii. Podstawowym elementem technologii *blockchain* są tzw. bloki danych, które zawierają pakiet zaszyfrowanych informacji – przy równoczesnym założeniu, że poszczególne bloki danych są ze sobą chronologicznie połączone i tworzą nierozzerwalny łańcuch (stąd nazwa *blockchain*, tj. „łańcuch bloków”)³.

Należy ponadto odnotować, że system oparty na technologii *blockchain* nie tworzy jednej centralnej jednostki, w której są zapisane wszystkie poufne infor-

¹Szerzej: DLT – *distributed ledger* technology; technologia rozproszonego rejestru.

²Na temat prawnych uwarunkowań technologii *blockchain* zob. szerzej m.in. J. J. Szczerbowski, *Znaczenie prawne umów i jednostek rozliczeniowych opartych na technologii blockchain*, Warszawa 2018, D. Szostek, *Blockchain a prawo*, Warszawa 2018.

³Por. M. Dymiński, *Zastosowanie technologii blockchain w sektorze publicznym*, Warszawa 2019, publikacja na stronie http://blockchain.wpia.uw.edu.pl/fileadmin/Zastosowanie_tehnologii_blockchain_w_sektorze_publicznym.pdf; ostatni dostęp 03.09.2020, s.1.

macje. System ten jest zdecentralizowany oraz rozproszony i z tego powodu – już z założenia – bardziej odporny na cyberataki niż inne technologie⁴.

2. Przejawy wykorzystania technologii blockchain przez władze publiczne państw współczesnych

Technologia *blockchain* – najczęściej kojarzona z obrotem tzw. kryptowalutami – może znaleźć potencjalne zastosowanie w wielu bardzo zróżnicowanych obszarach. Co więcej, technologia ta może być potencjalnie wykorzystana zarówno w sektorze prywatnym, jak i w sektorze publicznym (w tym m.in. przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego). Podstawową zaletą technologii *blockchain* – warunkującą potencjalną możliwość jest wykorzystanie w praktyce (także w systemie szkolnictwa wyższego) – jest to, że z uwagi na specyfikę zastosowanych rozwiązań gwarantuje ona relatywnie wysokie bezpieczeństwo przechowywanych danych.

Dodatkowo należy podkreślić, że technologia *blockchain* zaczyna być współcześnie wykorzystywana zarówno przez władze publiczne niektórych państw (i zaczyna być wdrażana w tym zakresie do krajowych porządków prawnych, np. w obszarze organizacji rejestrów publicznych), jak i staje się w wielu miejscach na świecie przedmiotem zainteresowania coraz większej liczby podmiotów prywatnych z różnych branż. Technologia *blockchain* zaczyna być wykorzystywana w niektórych państwach przez różnorakie podmioty (zarówno z sektora prywatnego, jak i publicznego) m.in. w celu tokenizacji aktywów, zapewnienia identyfikowalności żywności⁵, w celu usprawnienia działalności koncernów motoryzacyjnych⁶ czy też w celu usprawnienia funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego⁷.

Jeśli chodzi o doświadczenia współczesnych państw w zakresie wdrażania tech-

⁴Por. *ibidem*.

⁵Ang. *food traceability*.

⁶Przykładowo, szeroko komentowana było podjęcie współpracy koncernu z branży motoryzacyjnej – BMW z VeChain, startup'em z sektora blockchain koncentrującym się na zarządzaniu łańcuchem dostaw, inteligentnych umowach i usługach finansowych. Celem podjętej współpracy było stworzenie „cyfrowej księgi” dla pojazdów BMW. W uproszczeniu cały system opierać się miał na koncepcji rejestrowania przez czujniki zamontowane w pojazdach BMW różnych danych (np. dotyczących wymian filtrów czy przejechanych kilometrów) oraz – następnie – na ich weryfikacji i zapisywaniu w *blockchainie* VeChain.

⁷Zob. w tym zakresie dalsze rozważania zawarte w tym rozdziale.

nologii *blockchain*, w szczególności należy wspomnieć o doświadczeniach takich państw, jak choćby Malta, Francja, Estonia, Gruzja, Szwecja, Szwajcaria, Korea Południowa czy Singapur, które już w chwili obecnej mogą poszczycić się szeregiem różnorodnych rozwiązań w zakresie wdrażania technologii *blockchain* w sektorze prywatnym lub publicznym⁸. Warto przy tym odnotować, że w gronie państw europejskich, krajem szczególnie wyróżniającym się na tle innych bardzo przychylnym podejściem do technologii *blockchain* – i ukierunkowanym m.in. na możliwość prowadzenia działalności gospodarczej opartej na technologii *blockchain* (także z punktu widzenia inwestorów zagranicznych) – stała się Estonia⁹.

3. Implementacja technologii blockchain w Polsce. Technologia blockchain a polski porządek prawny

W Polsce natomiast, odmiennie niż w innych państwach, które mogą poszczycić się dość zaawansowanymi rozwiązaniami w zakresie wdrażania technologii *blockchain*, na chwilę obecną dopiero zaczynają być podejmowane pierwsze działania w kierunku praktycznej implementacji tej technologii w sektorze prywatnym i publicznym. Dokonując w tym kontekście analizy prawnych uwarunkowań procesu wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego oraz mając na względzie całokształt prawa powszechnie obowiązującego w Polsce, należy zarazem wspomnieć, iż w obecnym stanie prawnym polskie regulacje prawne znacząco utrudniają wdrożenie technologii *blockchain*.

Przyczyn takiego stanu należy upatrywać przede wszystkim w tym, że system prawa powszechnie obowiązującego w Polsce (w tym polskie ustawodawstwo) w bardzo niewielkim – wręcz marginalnym – zakresie odnosi się do zagadnienia technologii *blockchain*¹⁰ (za pewien wyjątek mogą być w tym uznane m.in., do-

⁸Na temat doświadczeń w tym zakresie Estonii, Gruzji i Szwecji zob. szerzej na ten temat m.in. M. Dymiński, *op. cit.*, s. 1-7.

⁹Jednym z tego typu rozwiązań zastosowanych w Estonii jest e-rezydencja – unikatowy na skalę europejską program umożliwiający uzyskanie rezydencji w Estonii online. Co więcej, w Estonii zdalnie odbywa się również samo zakładanie działalności opartej na technologii *blockchain*. Należy jednak zastrzec, że od pewnego czasu Estonia ulega globalnym trendom w zakresie technologii *blockchain* i zaczęła wprowadzać dodatkowe obostrzenia w zakresie wykorzystania działalności *blockchain* w biznesie.

¹⁰Zob. w tym zakresie także S. Żółtek, M. Wiącek, *Blockchain a polskie prawo od 2019 r.*

zwalające na wykorzystanie technologii blockchain, regulacje odnoszące się do tzw. prostej spółki akcyjnej, wprowadzone ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zmianie ustawy – Kodeks spółek handlowych oraz niektórych innych ustaw z mocą obowiązującą od dnia 1 marca 2021 r.¹¹⁾¹²⁾. Za truizm należy w tym kontekście uznać twierdzenie, że obowiązujące obecnie w Polsce regulacje prawne nie odnoszą się w żadnym zakresie do zagadnienia wykorzystania technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Powyższe twierdzenia – dowodzące istnienia w polskich regulacjach prawnych swoistych „barier”, utrudniających wdrożenie technologii *blockchain* – odnoszą się zarówno do polskiego sektora prywatnego, jak i publicznego (i obejmują również kwestię implementacji tej technologii przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego). W tym kontekście można też sformułować wniosek, że zmiana istniejącego stanu rzeczy wymagałaby stworzenia na przyszłość tzw. piaskownicy regulacyjnej w Polsce w zakresie technologii *blockchain* i opracowania takich rozwiązań legislacyjnych, które mogłyby „przełamać” dotychczas istniejące bariery prawne oraz mogłyby umożliwić efektywne wdrożenie technologii blockchain w polskim sektorze prywatnym i publicznym.

Wyrażam przy tym pogląd, że rozważania na temat możliwości ewentualnego wdrożenia technologii *blockchain* do polskiego porządku prawnego (w tym również w odniesieniu do działań władz publicznych w polskim systemie szkolnictwa wyższego) należałoby poprzedzić analizą aksjologiczną oraz dokonaniem wyważenia całokształtu wartości oraz zasad ustrojowych państwa polskiego wynikających z polskiego porządku prawnego, ze szczególnym uwzględnieniem regulacji wynikających z Konstytucji RP z 1997 r.¹³⁾ Mając to na względzie i dokonując stosownego wyważenia całokształtu wartości oraz zasad ustrojowych można zarazem przed-

Nowe regulacje prawne dotyczące blockchain, „I Love Crypto” 2019, nr 3, s. 133 i ww. autorzy wskazują zarazem, że prawne pojmowanie problematyki blockchain ma obecnie dwa zasadnicze aspekty, tj. aspekt walut wirtualnych oraz aspekt tzw. tokenizacji dóbr.

¹¹⁾Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zmianie ustawy – Kodeks spółek handlowych oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2019 r., poz. 1655 ze zm.).

¹²⁾Zob. szerzej w tym zakresie m.in. K. Koziół, *Prosta spółka akcyjna. Komentarz do art. 300(1) - 300(134) KSH*, Warszawa 2020.

¹³⁾Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483 ze zm. i sprost.).

stawić w tym kontekście – dość optymistyczną dla procesu wdrożenia technologii blockchain w Polsce – tezę, że polski system prawa (w tym Konstytucja RP) generalnie nie wyklucza możliwości wykorzystania technologii *blockchain* w działalności władz publicznych (w tym również w działalności tych władz publicznych, których zakres kompetencyjny obejmuje system szkolnictwa wyższego).

Wyrażam wręcz w tym kontekście pogląd, że z całokształtu wartości i zasad ustrojowych wynikających z Konstytucji RP można wyinterpretować zasadę neutralności technologicznej instytucji publicznych. Zasada taka – jak można uznać – nie wyklucza *pro futuro* żadnych potencjalnych zmian legislacyjnych w Polsce związanych z wykorzystaniem technologii *blockchain* w działalności władz publicznych (co odnosi się również do systemu szkolnictwa wyższego).

Dodatkowe uzasadnienie aksjologiczne dla ewentualnej możliwości wykorzystania technologii *blockchain* w działalności władz publicznych w Polsce (w tym działających w polskim systemie szkolnictwa wyższego) mogłoby znaleźć konstytucyjny postulat zapewnienia rzetelności i sprawności w działalności władz publicznych. Postulat taki można wyinterpretować z preambuły do polskiej Konstytucji, z której wynika następujące sformułowanie: „(...) my, Naród Polski - wszyscy obywatele Rzeczypospolitej (...) pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność (...)”¹⁴.

4. Technologia blockchain a system szkolnictwa wyższego. Prawne uwarunkowania procesu wdrażania technologii blockchain przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce

W kontekście wyżej wymienionego postulatu należy zatem uznać, iż dokonanie potencjalnego wdrożenia technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego – z uwagi na prognozowane zalety związane z praktycznym zastosowaniem technologii *blockchain* (związane m.in. z zapewnieniem relatywnie wysokiego bezpieczeństwa przechowywanych danych) – mogłoby teoretycznie służyć w polskim porządku prawnym poprawie jakości funkcjonowania systemu

¹⁴Por. w tym zakresie np. M. Pisz, *Stanowienie prawa rangi ustawowej przez organy egzekutywy w dobie kryzysu demokracji liberalnej*, [w:] J. Jaskiernia (red.), K. Spryszak (red.), *Polski system ochrony praw człowieka w dobie kryzysu demokracji liberalnej*, t. III, Toruń 2020, s. 45.

szkolnictwa wyższego i zapewnić większe bezpieczeństwo przepływu danych istotnych dla tego systemu (m.in. danych naukowych oraz danych odzwierciedlających przebieg nauczania na uczelniach wyższych). Co więcej, dokonanie potencjalnego wdrożenia technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego – przy założeniu opracowania rozwiązań technologicznych realnie odpowiadających aktualnym potrzebom uczelni wyższych, studentów i pracowników naukowych – mogłoby teoretycznie usprawnić proces funkcjonowania całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce (również w relacji z systemami szkolnictwa wyższego w innych państwach). W konsekwencji wyrażam pogląd, że technologia *blockchain* mogłaby potencjalnie pomóc stworzyć rzetelny i sprawny mechanizm dla działania instytucji publicznych w obszarze szkolnictwa wyższego.

Mając na względzie powyżej zaprezentowane uzasadnienie aksjologiczne dla możliwości wykorzystania technologii *blockchain* w działalności władz publicznych w Polsce, należy równocześnie zastrzec, że szerszej analizy i dalszych badań – znacznie wykraczających poza ramy tego tekstu – wymagałoby precyzyjne określenie zakresu, w jakim należałoby postulować przeprowadzenie ewentualnego procesu wdrożenia technologii *blockchain* w polskim sektorze publicznym. Kwestią otwartą pozostaje również precyzyjne określenie zakresu, w jakim technologia *blockchain* powinna zostać ewentualnie wdrożona przez władze publiczne do polskiego systemu szkolnictwa wyższego (przy czym w dalszej części niniejszego artykułu zostaną zaprezentowane kluczowe kierunki ewentualnej implementacji technologii *blockchain* w tym obszarze).

Należy przy tym zastrzec, że proces ewentualnego wdrożenia technologii *blockchain* przez władze publiczne, również w odniesieniu do polskiego systemu szkolnictwa wyższego, powinien być poddany pogłębionej interdyscyplinarnej analizie, z uwzględnieniem udziału w niej przedstawicieli różnych środowisk (w tym m.in. władz publicznych, prawników, informatyków czy też przedstawicieli uczelni wyższych). Analiza taka powinna zostać przeprowadzona zarówno z uwzględnieniem niezaprzeczalnych zalet, które wiązałyby się z wdrożeniem tej technologii (związanych w szczególności z możliwością zapewnienia większego bezpieczeństwa rejestrowanych danych niż ma to miejsce w przypadku innych technologii), jak również ze

świadomością pewnych nieuniknionych zagrożeń związanych z zastosowaniem tej technologii.

Jak wynika z badań i opracowań poświęconych technologii *blockchain*, zagrożeń takich upatrywać należy m.in. w nieodwracalności operacji dokonywanych przy wykorzystaniu tej technologii i w możliwości zaistnienia szeregu potencjalnych problemów w razie ewentualnych pomyłek w rejestracji danych za pomocą *blockchaina*. Pewnym zagrożeniem dla efektywnego wdrożenia tej technologii przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego jest także brak kompleksowych i sprawdzonych rozwiązań prawnych w tym zakresie, które mogłyby posłużyć za wzorzec dla polskiego ustawodawcy.

Mając na względzie wszystkie wskazane powyżej okoliczności i zarazem podejmując się próby zasygnalizowania, w jakim zakresie mogłyby się *pro futuro* okazać szczególnie zasadne wykorzystanie technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego, należy wskazać m.in. na możliwość wykorzystania tej technologii dla prowadzenia dokumentacji rejestrującej przebieg i ukończenie studiów (np. dyplomów, indeksów, kart egzaminacyjnych). Co więcej, możliwość ewentualnego wdrożenia w tym zakresie rozwiązań opartych na technologii *blockchain* mogłaby być rozszerzona także na inne obszary szkolnictwa w Polsce (w tym m.in. na szkoły podstawowe i szkoły średnie).

Wzorcem dla ewentualnych rozwiązań legislacyjnych podejmowanych w tym zakresie przez władze publiczne w polskim porządku prawnym, mogłyby w szczególności okazać się doświadczenia wynikające z systemu szkolnictwa Singapuru. Warto zarazem zauważyć, że już w zeszłym roku singapurski minister edukacji Ong Ye Kung ogłosił, że absolwenci szkół średnich, gimnazjów i szkół wyższych będą otrzymywać certyfikaty cyfrowe oparte na omawianej technologii. Projekt wdrożenia cyfrowych dyplomów w szkolnictwie Siungapuru założył wykorzystanie programu *OpenCerts* (tj. platformy opartej na *blockchainie Ethereum*, która w założeniu może zapewnić łatwy i niezawodny sposób wydawania i sprawdzania cyfrowych certyfikatów). Warto przy tym odnotować, że do realizacji projektu władze Singapuru zaangażowały równocześnie różne podmioty (m.in. Ministerstwo

Edukacji – MOE, SkillsFuture Singapore – SSG, Government Technology Agency – GovTech, Ngee Ann Polytechnic – NP)¹⁵.

Innym obszarem na wykorzystanie technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego, jest obszar zarządzania danymi naukowymi, takimi jak np. wyniki badań naukowych czy też publikacje naukowe. Działania w tym zakresie mogłyby wręcz prowadzić do stworzenia bardziej przejrzystego i bezpieczniejszego (niż ma to miejsce obecnie) systemu opartego na technologii *blockchain*¹⁶. W założeniu system taki mógłby umożliwić m.in. lepsze zabezpieczenie danych naukowych i weryfikację ich autentyczności, czy też mógłby usprawnić wymianę wartościowych wyników badań i wzajemną ich weryfikację oraz usprawnić publikację artykułów i innych tekstów naukowych.

Ewentualne rozwiązania legislacyjne – podejmowane przez władze publiczne w polskim porządku prawnym w kierunku powyżej wskazanym – powinny być w sposób szczególny skoordynowane z inicjatywami w tym zakresie podejmowanymi w innych państwach i na płaszczyźnie międzynarodowej. W tym kontekście należy zwrócić szczególną uwagę na inicjatywę realizowaną od pewnego czasu przez Biblioteki Cyfrowej Maxa Plancka (*Max Planck Digital Library*; MPDL).

Warto przy tym odnotować, że pod przewodnictwem Biblioteki Cyfrowej Maxa Plancka, w 2019 roku zostało utworzone konsorcjum pod nazwą *bloxberg*, składające się z jedenastu głównych ośrodków badawczych z dziesięciu różnych krajów. Konsorcjum składa się obecnie z następujących członków: Carnegie Mellon, University College London, ETH Library (ETH Zürich), Georgia Tech, IT University of Copenhagen, University of Belgrade, University of Johannesburg, University of

¹⁵Informacje dostępne na stronie: <https://kryptowaluty.info.pl/blockchain-posluzy-do-wydawania-dyplomow-ukonczenia-szkoly-w-singapurze/>; ostatni dostęp 04.09.2020.

¹⁶Obecnie można już odnotować pierwsze inicjatywy oddolnie podejmowane w tym kierunku w Polsce, które mogą stać się przyczynkiem dla wdrożenia technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Przykładem może być porozumienie zawarte w maju 2019 r. pomiędzy Billon, polskim *fintechem* zainteresowanym rozwojem technologii *blockchain*, oraz Centrum Badań Nad Prawnymi Aspektami Technologii Blockchain (gremium działającym przy Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego). Podpisanie porozumienia stwarza szansę na ich opracowanie i wdrożenie w życie w polskim systemie szkolnictwa wyższego rozwiązań opartych na technologii *blockchain* i służących całej społeczności akademickiej.

Kassel, University of Nicosia, University of Sarajevo i Max-Planck-Gesellschaft¹⁷.

Należy jednocześnie zaznaczyć, że wspomniane konsorcjum zainicjowało globalny projekt badawczy oparty na technologii *blockchain* (a, mówiąc bardziej konkretnie, na *blockchainie Ethereum*), który ma na celu stworzenie przejrzystego i bezpiecznego systemu zarządzania danymi naukowymi. System taki ma w założeniu umożliwić m.in. lepsze zabezpieczenie danych naukowych i weryfikację ich autentyczności.

Wyżej wymieniony projekt, dedykowany naukowcom związanym z Towarzystwem Maxa Plancka, jest w oczach wielu przedstawicieli opinii publicznej na świecie uznawany za pierwszy międzynarodowy projekt oparty na technologii *blockchain*, który został przewidziany specjalnie dla świata nauki i społeczności akademickich. Z pewnością mógłby on stanowić źródło inspiracji dla polskich władz publicznych w procesie wdrożenia technologii *blockchain* w systemie szkolnictwa wyższego.

Jeszcze innym obszarem, w jakim mogłoby się okazać szczególnie zasadne wykorzystanie *pro futuro* technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego, jest obszar procedury głosowania pracowników naukowych podczas różnych gremiów uczelnianych, np. komisji czy rad wydziałowych. Potencjalne wykorzystanie technologii *blockchain* w tym zakresie jest kwestią tym bardziej wartą pogłębionych analiz oraz badań z uwagi na powszechne w ostatnim czasie problemy logistyczne w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego związane z pandemią koronawirusa.

O zasadności rozważenia możliwości wykorzystania technologii *blockchain* do organizacji procedur głosowania przesądzać mogą prognozowane zalety procedur wyborczych opartych na technologii *blockchain*, mogących potencjalnie zapewnić urzeczywistnienie w szerokim zakresie zasady tajności głosowania. Należy w tym zakresie mieć przy tym na względzie okoliczność, że technologia *blockchain* w zakresie procedur głosowania pozwala zapewnić na szerokim zakresie tajność głosowania dzięki zapisywaniu informacji na anonimowych kontach, przy jednoczesnym wykorzystaniu do tego celu klucza prywatnego właściciela.

¹⁷Zob. szerzej na temat projektu pn. „bloxberg”: <https://bloxberg.org/>; ostatni dostęp 04.09.2020.

5. Podsumowanie

Podsumowując rozważania prowadzone w tym artykule, należy wskazać, że proces wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce stanowi zagadnienie wymagające aktualnie pogłębionych analiz i badań. Należy przy tym równocześnie podkreślić, że – z uwagi na specyfikę polskiego systemu prawa i z uwagi na pewne niezaprzeczalne zalety technologii *blockchain* – istnieje co najmniej kilka obszarów, w których mogłoby się potencjalnie okazać szczególnie zasadne wykorzystanie *pro futuro* technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Dymiński M., *Zastosowanie technologii blockchain w sektorze publicznym*, Warszawa 2019; http://blockchain.wpia.uw.edu.pl/fileadmin/Zastosowanie_tehnologii_blockchain_w_sektorze_publicznym.pdf

Kozieł K., *Prosta spółka akcyjna. Komentarz do art. 300(1) - 300(134) KSH*, Warszawa 2020

Szczerbowski J.J., *Znaczenie prawne umów i jednostek rozliczeniowych opartych na technologii blockchain*, Warszawa 2018

Pisz M., *Stanowienie prawa rangi ustawowej przez organy egzekutywy w dobie kryzysu demokracji liberalnej*, [w:] J. Jaskiernia (red.), K. Spryszak (red.), *Polski system ochrony praw człowieka w dobie kryzysu demokracji liberalnej*, t. III, Toruń 2020

Szostek D., *Blockchain a prawo*, Warszawa 2018

Żółtek S., Wiącek N., *Blockchain a polskie prawo od 2019 r. Nowe regulacje prawne dotyczące blockchain*, „I Love Crypto” 2019, nr 3

Abstrakty

mgr Joanna Lysy

Dobro dziecka – między regulacjami prawa a praktyką. Perspektywa nauczycieli

W aktach prawnych, takich jak Genewska Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r., Deklaracja Praw Dziecka z 1959 r. czy Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. wielokrotnie pojawia się termin „dobro dziecka”, mimo że nie ma definicji ustawowej tego pojęcia. We wrześniu 2019 r. w Karcie Nauczyciela wprowadzono zmiany, z których jedna dotyczy obowiązku zawiadomienia rzecznika dyscyplinarnego o popełnieniu przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. Po wprowadzeniu tych przepisów liczba postępowań dyscyplinarnych w szkołach diametralnie wzrosła. Sprawy te dotyczą często błahych przypadków, nieprzekładających się na lepszą edukację czy też bezpieczeństwo dzieci. Zaistniała sytuacja budzi wiele pytań i wątpliwości ze strony pracowników szkoły. Dlatego też w artykule przedstawię zarówno zapisy aktów prawnych mówiące o „dobru dziecka”, jak i próby zdefiniowania tego terminu przez nauczycieli oraz zmiany, do których doszło w polskich szkołach po nowelizacji Karty. Problem zostanie zatem przedstawiony nie tylko z teoretycznego punktu widzenia, ale przede wszystkim zaprezentuję ocenę sytuacji dokonaną przez nauczycieli.

Słowa kluczowe: dobro dziecka, szkoła, nauczyciele

Key words: the best interests of the child, school, teachers

mgr Hanna Achremowicz

Od partycypacji publicznej dzieci do społeczeństwa obywatelskiego – analiza krytyczna wybranych działań z Wrocławia i Bredy

Celem tekstu jest zarysowanie podstaw teoretycznych dla zjawiska partycypacji publicznej dzieci, związku pomiędzy edukacją a demokracją, a następnie przedstawienie działań praktycznych realizowanych w tym zakresie we Wrocławiu i holenderskiej Bredzie. Edukacja obywatelska stanowi konieczny wymóg dla demokracji, a partycypacja publiczna jest jej niezbędnym elementem. Rozwija się ona w działaniu praktycznym, a nie w momencie przekroczenia przez jednostkę granicy osiemnastu lat. Literatura przedmiotu dostarcza zarówno podstaw teoretycznych dla opisywania zjawiska partycypacji publicznej, jak i narzędzi krytycznych służących analizie poszczególnych działań i projektów podejmowanych w tym zakresie (m.in. drabina partycypacji R. Harta, stopnie partycypacji P. Tresedera). Na podstawie analizy wybranych projektów autorka stawia pytanie o rolę pedagogiki w społeczeństwie obywatelskim.

Słowa kluczowe: partycypacja dzieci, społeczeństwo obywatelskie, demokracja, edukacja obywatelska, projekty partycypacyjne

Key words: children's participation, civil society, democracy, civic education, participatory projects

mgr Ariadna Ciężela

Cała Polska zbiera śmieci. Znajomość kampanii społecznych, w tym nieistniejących, wśród studentów

Przedmiotem artykułu jest znajomość kampanii społecznych wśród studentów. Badanie przeprowadzone zostało na grupie 250 studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W artykule zaprezentowane zostały wyniki badania dotyczącego znajomości zarówno nazw, jak i problematyki kampanii, przeprowadzonego w pierwszej połowie marca 2020 r. Znajomość kampanii okazała się niska. Większość wymienionych kampanii była znana jedynie niewielkiemu odsetkowi osób badanych. Niska znajomość dotyczyła nawet kampanii przeprowadzonych w stosunkowo krótkim czasie przed badaniem i prezentowanych na licznych plakatach widocznych na ulicach miasta. W kwestionariuszu umieszczone zostały również nazwy kampanii nieistniejących. Znaczna część uczestników zadeklarowała ich znajomość, jeśli tylko przypominały nazwę znanej istniejącej kampanii lub inną znaną frazę. Wyniki badania prowadzą do refleksji, że dotarcie kampanii społecznych do odbiorców powinno stać się przedmiotem zainteresowania samych twórców kampanii, jeśli mają one przyczynić się do zmiany postaw i zachowań.

Słowa kluczowe: kampanie społeczne, reklama społeczna, edukacja dla zrównoważonego rozwoju

Keywords: social campaign, public service announcement, education for sustainable development

Natalia Kraińska, Kacper Kobierski

Debata oksfordzka jako narzędzie edukacyjne współczesnej szkoły

W związku ze zmianami w podejściu do procesu edukacji we współczesnej szkole, powinna ona korzystać z nowoczesnych narzędzi edukacyjnych. Takim instrumentem wydaje się być debata oksfordzka. Jej implementacja pozwala na szerokie poszerzenie kompetencji uczestników zarówno w zakresie retorycznym, merytorycznym, jak i komunikacyjnym. Narzędzie to kształtuje umiejętności „4K”. Każda z części składowych debaty oksfordzkiej zawiera czynnik edukacyjny, a dowolność formatu pozwala na szerokie wykorzystanie instrumentu podczas jednostki lekcyjnej, zarówno w postaci całej debaty jak i ćwiczeń uzupełniających. Otwartość tematyczna z kolei pozwala na implementację podczas zajęć zarówno humanistycznych, jak i np. geograficznych.

Słowa kluczowe: debata oksfordzka, nowoczesna edukacja, pedagogika, narzędzia edukacyjne

Key words: oxford-style debate, modern education, pedagogics, educational tools

mgr Łucja Waligóra

Grywalizacja jako metoda nauki

Uczenie się z reguły nie kojarzy się z przyjemnością. Jest to raczej proces żmudny, wymagający dużo czasu, zaangażowania i skupienia, aby wiedzę bądź umiejętność przyswoić, a później – co najmniej drugie tyle nakładów - aby materiał utrwalić i przećwiczyć zdobytą wiedzę. Niezwykle ważne jest czynne zapamiętywanie przerabianego materiału, łączenie faktów, wyciąganie wniosków i porządkowanie całości tak, żeby osiągnąć z tego maksymalne korzyści w przyszłości.

Grywalizacja, nazywana również gamifikacją, jako praktyka wykorzystywania w nowych kontekstach myślenia i mechanizmów znanych z gier, stanowi wyraźny trend w wielu sektorach, szczególnie w biznesie oraz edukacji. Artykuł porusza kwestie związane z grywalizacją procesu dydaktycznego. Jego główną część zajmują opisy przykładów zastosowania technik grywalizacyjnych w dydaktyce. Celem tego artykułu jest zdefiniowanie, czym jest grywalizacja oraz wskazania na jej wykorzystanie w procesie uczenia się.

Słowa kluczowe: grywalizacja, innowacje edukacyjne, uczenie się

Keywords: gamification, educational innovations, learning

mgr Damian Myśliński

Aktywności muzyczne w kontekście wsparcia rozwoju dziecka

Artykuł jest próbą ukazania możliwości wsparcia w rozwoju dziecka poprzez aktywności muzyczne. Bodziec dźwiękowy bowiem jest cennym źródłem stymulacji procesów odpowiedzialnych za odbieranie i interpretowanie informacji ze świata zewnętrznego, które niezbędne są w efektywnym funkcjonowaniu psychofizycznym.

Analizie poddane zostały możliwości włączania elementów terapii muzyką do procesu kształcenia dziecka zdrowego. Fundamentem stały się aktywności muzyczne – słuchanie muzyki, śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką i tworzenie, dla których opisano konkretne propozycje z zakresu muzykoterapii, które wspomagać mogą holistyczny rozwój dziecka. Mam nadzieję, że artykuł ten przyczyni się do poszerzenia świadomości perspektyw wynikających ze stosowania takich działań w codziennej pracy pedagogicznej.

Słowa kluczowe: muzyka, muzykoterapia, integracja sensoryczna

Keywords: music, music therapy, sensory integration

dr Magdalena Sadowska

Idea zrównoważonego rozwoju inspiracją dla resocjalizacji penitencjarnej

Artykuł prezentuje założenia idei zrównoważonego rozwoju i partycypacyjnego modelu edukacji w kontekście resocjalizacji penitencjarnej prowadzonej w polskich zakładach karnych wobec osób odbywających karę pozbawienia wolności. Pierwsza część niniejszego tekstu zawiera opis warunków wykonywania kary oraz założenia kognitywnego podejścia do procesu formowania zmian w zachowaniu osób popełniających przestępstwa. druga część zawiera analizę możliwości wykorzystania idei zrównoważonego rozwoju i modelu partycypacyjnego edukacji w pracy z osobami pozbawionymi wolności.

Słowa kluczowe: kara pozbawienia wolności, resocjalizacja penitencjarna, idea zrównoważonego rozwoju, partycypacyjny model edukacji

Key words: imprisonment, social rehabilitation, the idea of sustainable development, participatory education model

Dominika Wyczółkowska, Martyna Dymus

Szczęście w nieszczęściu, czyli wiara w refleksję moralną skazanych, jako warunek sine qua non skutecznej resocjalizacji

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie zastosowania pozytywnej psychologii w tworzeniu programów resocjalizacyjnych, które wykorzystywane są w edukacji i resocjalizacji osób pozbawionych wolności. Zwrócenie uwagi na pozytywne emocje oraz cechy charakteru daje możliwość zidentyfikowania mocnych stron oraz potencjałów jednostki, przy czym nie odrzuca wiedzy o przyczynach powstałych traum czy dysfunkcji. W Polsce od dłuższego czasu utrzymuje się stereotyp więźnia jako człowieka straconego, niezdolnego do zmiany i refleksji moralnej. Poznanie wiedzy na temat pozytywnych aspektów oddziaływań penitencjarnych stanie się jedną z kluczowych kwestii potwierdzających potrzebę kształcenia ludzi odizolowanych od społeczeństwa. Tematem *ex cathedra* będzie również prezentacja zarówno najefektywniejszych oddziaływań stosowanych w zakładach karnych, jak i autorskich programów naprawczych opartych na pozytywnych emocjach oraz aprobatywnych cechach charakteru.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, program penitencjarny, psychologia pozytywna, refleksja, system penitencjarny

Keywords: rehabilitation, penitentiary program, positive psychology, reflection, penal system

dr Maciej Pisz

Prawne uwarunkowania procesu wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce

Celem prezentowanego artykułu jest dokonanie analizy prawnych uwarunkowań procesu wdrażania technologii *blockchain* przez władze publiczne w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. W tekście zostaną przybliżone założenia technologii *blockchain* w ogólności, jak i zostanie przeanalizowane zagadnienie możliwości wdrożenia tej technologii do polskiego systemu prawnego. W rozważaniach, ukierunkowanych na prawną analizę w zakresie implementacji technologii *blockchain* w Polsce, zostanie uwzględnione zarówno dotychczasowe podejście polskiego ustawodawcy do tej technologii, jak i całokształt uwarunkowań aksjologicznych państwa polskiego, stanowiących wskazówkę interpretacyjną dla ustawodawcy w zakresie ewentualnej możliwości wykorzystania w przyszłości technologii *blockchain* w działalności władz publicznych w Polsce. W dalszej części artykułu zostaną z kolei przedstawione wybrane obszary, w których mogłoby się potencjalnie okazać szczególnie zasadne wykorzystanie *pro futuro* technologii *blockchain* przez władze publiczne w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: władze publiczne, technologia blockchain, szkolnictwo wyższe, nauka, uczelnie wyższe

Keywords: public authorities, blockchain technology, higher education, science, universities

Lista autorów

mgr Joanna Lysy

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

mgr Hanna Achremowicz

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski

mgr Ariadna Ciążela

Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Natalia Kraińska

Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kacper Kobierski

Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mgr Łucja Waligóra

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

mgr Damian Myśliński

Katedra Edukacji Muzycznej, Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu

dr Magdalena Sadowska

Zakład Penitencjarystyki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im.
Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dominika Wyczółkowska

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w To-
runiu

Martyna Dymus

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w To-
runiu

dr Maciej Pisz

Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warszawski