

Przyszłość polskiej szkoły

Alert pedagogiczny

Redakcja naukowa

Agnieszka Klimska

Marcin Klimski

RECENZENCI

dr hab. Maria Sroczyńska, prof. ucz.

dr hab. Ligia Tuszyńska, prof. ucz.

REDAKTOR PROWADZĄCY

Daniel Kawa

REDAKTOR TECHNICZNY

Krystyna Samsel

KOREKTA

Zespół

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Galus

Autor zdjęcia gpointstudio

© Copyright by Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2021

ISBN 978-83-8180-579-7



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Monografia powstała w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 1.06.2021 r.

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Od Redakcji	5
Krzysztof Andrzej Wojcieszek Wybrane negatywne konsekwencje epidemii dla systemu szkolnego a konstruktywne reakcje na te zagrożenia	7
Grzegorz Godawa Sposoby radzenia sobie <i>lockdown generation</i> w czasie pandemii SARS-CoV-2. Implikacje edukacyjne	18
Marcin Klimski, Katarzyna Uklańska Pandemia COVID-19 i idea edukacji wysokiej jakości w ponowoczesności. Wyzwania dla szkoły	29
Krystyna Moczka O szkołach przyszpitalnych i dzieciach przewlekle chorych w pandemii	41
Joanna Godawa Polska szkoła – w stronę edukacji włączającej	55
Zuzanna Zbróg Priorytety w edukacji cyfrowej – potencjał kształcenia formalnego i nieformalnego	66
Joanna Łukasiewicz-Wieleba Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych	80
Kinga Lendzion Edukacja domowa w Polsce jako przykład edukacji alternatywnej	93
Agnieszka Klimska, Marcin Leźnicki Ekofilozofia jako odpowiedź na kryzys pandemiczny	108
Ewa Pawłowicz-Sosnowska Aktywność fizyczna uczniów w dobie pandemii COVID-19 z perspektywy Celów Zrównoważonego Rozwoju	133
Zakończenie	145
Noty o autorach	147

Od Redakcji

Pandemia COVID-19, z którą przyszło się mierzyć współczesnym społeczeństwom zamieszkującym rozmaite zakątki naszego globu, odcisnęła swoje piętno w każdej sferze ludzkiej aktywności. Z całym przekonaniem można stwierdzić, że zaistniała sytuacja to globalny kryzys a równocześnie wyzwanie mające na celu ograniczenie jego skutków. Spośród wielu dziedzin życia, na które oddziaływała i wciąż jeszcze oddziałuje pandemia, znalazła się także edukacja wraz z jej systemem. Najbardziej widocznym jej naznaczeniem było przekształcenie dotychczasowej formy stacjonarnej w zdalny proces nauczania. Wybuch pandemii stał się więc solidnym wyzwaniem dla wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji. Z wyników badań prowadzonych i publikowanych sukcesywnie od początku wystąpienia tej choroby, można się dowiedzieć, że nie był to łatwy i przyjemny czas. Wszyscy pamiętamy moment podania do publicznej wiadomości decyzji o zamknięciu polskich szkół i uczelni wyższych oraz innych sektorów gospodarki narodowej. Był to czas tzw. „narodowej kwarantanny” lub inaczej nazywając „narodowy *lockdown*”. Ten pamiętny dzień był początkiem wielkiego sprawdzianu dla uczniów, nauczycieli i koordynatorów procesu edukacji, o którego wyniku dowiemy się w bliżej nieokreślonej przyszłości.

Niniejsza monografia zatytułowana *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* to publikacja zawierająca propozycję tematyczną przygotowaną przez przedstawicieli różnych środowisk naukowych. Doświadczeni Autorzy w swoich pracach starali się ująć rozmaite konteksty, wpływy oddziaływania sytuacji pandemicznej na polską szkołę. Tytułowy alert pedagogiczny zwraca uwagę czytelnika, że wskazana sytuacja nie powinna być zbagatelizowana, a tym bardziej nie można nad nią przejść obojętnie, myśląc że wszystko się ułoży i będzie można wrócić do sytuacji „sprzed”. Ujawnione problemy, na które uwagę zwracają w swoich badaniach Autorzy przedstawianych w monografii tekstów unaoczniają istniejące wcześniej w systemie edukacji słabości, ale też wydobywają pewien uśpiony w systemie potencjał.

Struktura publikacji obrazuje, że podjęta problematyka jest pewnego rodzaju hołistyczną próbą ujęcia zagadnienia przyszłości polskiej szkoły wobec doświadczania sytuacji wywołanej niedostrzegalnym dla ludzkiego oka patogenem chorobotwórczym.

Agnieszka Klimska

Marcin Klimski

Krzysztof Andrzej Wojcieszek¹

ORCID: 0000-0003-1047-8000

Wybrane negatywne konsekwencje epidemii dla systemu szkolnego a konstruktywne reakcje na te zagrożenia

Selected negative consequences of the epidemic for the school system and constructive responses to these threats

Streszczenie

Epidemia COVID-19 i związane z nią ograniczenia spowodowały różnorodne zakłócenia rozwojowe dzieci i młodzieży. Autor skupia uwagę na dwu zjawiskach, które mogą się niekorzystnie odbić na losach obecnego pokolenia dzieci i młodzieży. Są to: osłabienie praktyk religijnych i wzrost zachowań ryzykownych (zwłaszcza używania substancji psychoaktywnych). Przeciwstawienie się tym zjawiskom wymaga zrozumienia ich znaczenia i wdrożenia różnorodnych środków zapobiegawczych, takich jak promocja aktywności religijnej młodzieży, wsparcie pedagogiczne rodziców i rozszerzenie zasięgu skutecznych interwencji profilaktycznych, zwłaszcza w odniesieniu do używania etanolu.

Słowa kluczowe: pandemia, czynniki ryzyka, czynniki chroniące, alkohol, rodzice

Summary

The COVID -19 epidemic and related limitations are causing various developmental disruptions to children and adolescents. The author focuses on two phenomena that may have a negative impact on the fate of the present generation of children and adolescents. These are the weakening of religious practice and the increase in risk behaviour (especially the use of psychoactive substances). Countering these two phenomena requires recognizing their key role and implementing various preventive measures, such as promoting the religious activity of young people, pedagogical support for parents and extending the scope of effective preventive interventions, especially with regard to the use of ethanol.

Keywords: pandemic, risk factors, protective factors, alcohol, parents

¹ Krzysztof Wojcieszek – biolog i etyk, doktor filozofii, doktor habilitowany w dyscyplinie pedagogika, profesor Szkoły Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości (Academy of Justice), obecnie jest dyrektorem Instytutu Społecznych Podstaw Penitencjarystyki w SWWS. E-mail: krzysztof.wojcieszek@swws.edu.pl.

Wprowadzenie

W marcu 2020 roku pojawił się w Polsce nowy wirus określany jako SARS-CoV-2 powodujący zachorowania i zgony (COVID-19). Mieliśmy do czynienia z epidemią, która szybko okazała się pandemią. Ponieważ ostatnie tego typu wydarzenia miały miejsce dość dawno² lub działy się na obszarach dalekich od Polski, to reakcja zarówno władz państwowych, jak i społeczeństwa była, aby tak rzec, impulsywna. Zarządzono wiele restrykcji i z dnia na dzień pozbawiono obywateli wielu zwyczajnych uprawnień. Dotyczyło to nawet zachowań na wolnym powietrzu, np. w lasach. Mimo to społeczeństwo potulnie odebrało wprowadzenie restrykcyjnych przepisów, ponieważ spotkało się z zupełnie nowym zagrożeniem. Wiadomo było, że choroba jest wirusowa, że różne osoby różnie reagują, łącznie z przebiegiem bezobjawowym, że bywa śmiertelna. Ocenia się obecnie, że do dziś liczba zakażonych sięga oficjalnie ok. 3 milionów osób, a zgonów ok. 75 tysięcy³. Znaczna część zakażonych nie wie, że przeszła chorobę.

Z wprowadzonych restrykcji epidemiologicznych bardzo dotkliwe było przejście na pracę zdalną szkół, gdyż zakłóciło normalny bieg procesów społecznych. Pomijamy tu ważną kwestię efektywności nauczania na odległość przy pomocy środków elektronicznych, takich jak różne komunikatory (Zoom, Teams itp.) (Czarkowski i wsp. 2020). Własne doświadczenia autora jako nauczyciela akademickiego wskazują przynajmniej na to, że ta efektywność była mniejsza niż w klasycznym spotkaniu ze studentami. Oczywiście to subiektywny pogląd. Brak było zasadniczego elementu ludzkiego spotkania twarzą w twarz. To w sytuacji bezpośredniego spotkania toczą się zasadnicze wydarzenia ludzkiego życia (Gogacz 2008, s. 91–123; Andrzejuk 2012, s. 15–18; Pyżalski, Poleszak 2020; Pyżalski 2021, s. 98).

O ile w początkowym okresie epidemii panowało znaczne zdyscyplinowanie społeczne, to w miarę rosnącej uciążliwości ograniczeń oraz rosnącej wiedzy o chorobie reakcje nie były już tak jednolite. Pojawiały się przejawy oporu i lekceważenia regulacji. Fakt, że u części osób przebieg choroby był często niezauważalny, skłaniał do stawiania pytań o zasadność ograniczeń. Strach ustąpił, pojawił się dystans do zarządzeń władz, nawet otwarcie manifestowany. Rosnący opór wobec ograniczeń był odpowiedzią na uciążliwość izolacji.

O ile osoby dorosłe mogą znacznie zdystansować takie uciążliwości, o tyle dzieci i młodzież niekoniecznie. Przystawienie się na „epidemiczny” sposób życia z dala od szkolnych przyjaciół ukazał, jak ważne rozwojowo są bezpośrednie interakcje ludzkie. Młodzi ludzie byli i są wdrożeni do kontaktów zapośredniczonych przez elektroniczne

² Straszliwa epidemia grypy „hiszpanki” to czas końca I wojny światowej i aż do roku 1920.

³ Stan na koniec października 2021 roku.

urządzenia, zwłaszcza tzw. smartfony, ale konieczność ograniczenia się jedynie do takich form okazała się ostatecznie deprywacją (Pyżalski 2021, s. 98, op.cit.). I tak jak w zjawisku eksperymentalnej deprywacji sensorycznej pojawiły się nieoczekiwane zjawiska. Ponieważ natychmiast poddawano je obserwacjom, to dysponujemy znaczną wiedzą o tym, jak dzieci i młodzież (a także osoby dorosłe) reagowały na uciążliwe ograniczenia (Pyżalski 2021). W większości były to reakcje negatywne, dalekie od cierpliwości. Jest już wiele doniesień wskazujących na liczne negatywne efekty „obostrzeń” w postaci zaburzeń rozwojowych, rozpadu więzi, z zwłaszcza lęków i przejawów depresji (Pyżalski (red.) 2020; Makaruk, Włodarczyk, Średzińska 2020)⁴. Cień smutku i napięcia rozciągnął się niemal na całe pokolenie⁵. Nie na wszystkich w jednakowym stopniu, ale na tak znaczącą część młodego pokolenia, że stało się to zjawiskiem symptomatycznym. Napięcie emocjonalne, lęk, depresja notowane były wśród młodych w wielu państwach europejskich. Zewnętrznym przejawem tego stanu była rosnąca liczba konsultacji psychologicznych, interwencji psychiatrycznych i nawet samobójstw (Nascimento, Maia 2021)⁶ młodych ludzi. Dość podobnie było wśród dorosłych, ale ich sytuacja była nieco inna: oni przeważnie pracują, a stan relacji z najbliższym otoczeniem nie musiał być tak dramatycznie osłabiony, jak to miało miejsce w sytuacji dzieci pozbawionych szkolnych kontaktów jako pola rozwoju i socjalizacji. Zwyczajna szkoła wykazała swoją niezbędność pedagogiczną. Zatem badania ujawniają to, czego można było oczekiwać: wzrost odsetka różnorodnych zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży (głównie o charakterze depresyjnym i lękowym). Ukazuje to ważność relacji osobowych w stosunku do przekazu wiedzy czy umiejętności – to relacje okazują się najważniejszym elementem życia codziennego, w tym szkolnego...

Zastosowane środki zaradcze

Nie trzeba było rozległych badań, aby zauważyć narastające trudności dzieci i młodzieży (i dorosłych). W związku z tym szukano i szuka się środków zaradczych zmierzających do przezwyciężania opisanych trudności. Opierają się one głównie na powrocie do zwykłego, stacjonarnego trybu nauczania i do oferowania różnorodnych

⁴ Patrz również: <https://mlodziez.krakow.pl/2021/06/16/materialy-z-konferencji-psychospoleczne-skutki-pandemii-covid-19-wsrod-mlodziezy/>.

⁵ Gwoli sprawiedliwości trzeba przyznać, że były osoby (mniejszość), które nową sytuację uznawały za korzystną, np. nieśmiałe w kontaktach z rówieśnikami. Forma zdalna nauki niejako wyrównywała ich szanse. Wspomina o tym w swoim przeglądzie J. Pyżalski (Pyżalski, 2021). Jest to mniejszość, ale uchwyciona w badaniach.

⁶ Przegląd w: A.B. Nascimento, J.L.F. Maia (2021). Suicide behavior in pandemia by COVID-19: General overview. *Research, Society and Development*, 10(5), e59410515923, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15923. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15923>.

dodatkowych zajęć, od zajęć sportowych do warsztatów psychologicznych. W nowej sytuacji staramy się chwycić intuicyjnych sposobów działania, które były przydatne wcześniej, tyle że staramy się zastosować je na większą skalę. Poniekąd słusznie, autor nie krytykuje takiego podejścia, które jest dość naturalne. Po czasie izolacji trzeba się wybiegać, nacieszyć bezpośrednim kontaktem, docenić tradycyjną „budę”⁷. To zrozumiałe. Ale czy wystarczające? Czy przeznaczenie większych nakładów finansowych na dodatkowe zajęcia i ponowne otwarcie szkół rozwiązuje napotykaną po epidemii trudność? A jeśli nawet to czy w dostatecznym stopniu? Wydaje się, że zrzucenie odpowiedzialności na barki nauczycieli WF i psychologów szkolnych jest dalece niewystarczające w stosunku do zaistniałej sytuacji. Przyniesie tylko częściowe rozwiązania. Oczywiście każdy pozytywny rezultat się liczy. Jednak gdyby to tylko trenerzy sportowi i psychologowie rozstrzygali o szczęściu społeczeństw, to już dawno żylibyśmy w raju. Pomimo stałej ich obecności w mediach w roli ekspertów, to nie oni rozstrzygają o kierunkach społecznych dążeń. Aby odsłonić złożoność zagadnienia skutków deprivacji społecznej młodych ludzi spróbujemy wskazać na dwa zjawiska czy obszary, które mogą być słabiej zauważane i rozumiane, a wydaje się, że mają duże znaczenie.

Czy są jakieś zaburzenia, które daje się przewidzieć?

Jesteśmy nadal w trakcie epidemii, chociaż przebiega ona inaczej z powodu szczepień i nabytej naturalnej odporności społeczeństwa. Czy są jakieś zaburzenia, które dają się przewidzieć na podstawie obecnych zjawisk? Autorowi wydaje się, że są takie dwa obszary, które mogą pośrednio ucierpieć w wyniku epidemii, a które, w jego ocenie, zbyt rzadko są zauważane.

Oto te dwa wybrane problemy:

- osłabienie aktywności religijnej oraz rozwoju duchowego dzieci i młodzieży;
- zwiększenie ilości i ciężaru używania substancji psychoaktywnych (i innych zachowań kompulsywnych), najpierw przez dorosłych z otoczenia dziecka, zaś finalnie również u dzieci i młodzieży.

Nawet pobieżna analiza treści dyskusji o sytuacji postpandemicznej ujawnia, że te dwa obszary, tak przecież istotne, są zazwyczaj na marginesie rozważań. Czy słusznie?

⁷ Tak w czasach młodości autora często określano szkołę.

Znaczenie aktywności religijnej jako czynnika chroniącego

Istnieje dużo badań empirycznych wskazujących na kluczową rolę ochronną aktywności religijnej dzieci i młodzieży z punktu widzenia zachowań ryzykownych. Aktywności (praktyki) religijne i rozwój duchowy chronią, zmniejszają zasięg wielu negatywnych zjawisk (Wong i wsp. 2006), takich jak przemoc czy używanie substancji psychoaktywnych. Badania polskie potwierdzają notowane na świecie zależności. Aktywność religijna chroni (Hawkins, Catalano, Miller 1992; Wojcieszek 2017; Estrada i in. 2019). I to właśnie aktywność jako taka. Pojawiają się interpretacje, że kluczowy jest rozwój duchowy, swoiste uszlachetnienie, ale dane empiryczne sprowadzają nas na ziemię – jeśli są określone aktywności religijne (np. modlitwa, udział w nabożeństwach), to dziecko czy młody człowiek podlega ochronie, przejawia mniej zachowań ryzykownych. Jeśli zaś takiej aktywności nie ma, to pojawiają się zwiększone wskaźniki ryzykownych zachowań. Wiemy o tym już od lat 80., gdy starano się systematycznie zbadać te zależności. Znalazło to wyraz w treści klasycznej pracy o czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących zespołu prof. Hawkinsa (Hawkins, Catalano, Miller 1992). Niedawno miałem okazję zapytać osobiście prof. Hawkinsa⁸ czy coś się w tym zakresie zmieniło jeśli chodzi o rolę tego szczególnego czynnika. Odpowiedział, że jedynie pogłęбилиśmy nasze rozumienie jak ważny jest to czynnik.

Co więcej, ostatnie badania poczucia szczęścia młodzieży dołączone do badań PISA wykazują, że młodzież w państwach nadal aktywnych religijnie ma wyraźnie większe poczucie szczęścia, niż w bogatszych materialnie, ale uboższych kulturowo⁹.

W warunkach polskich podobna zależność jest uchwytana w wielu badaniach terenowych, np. w cyklicznych badaniach CBOS dotyczących młodzieży¹⁰. W odniesieniu do takiego zachowania, jak używanie narkotyków badania CBOS nie pozostawiają wątpliwości: narkotyków (w tym marihuany) używa 26% nastoletnich użytkowników, którzy nie biorą udziału w praktykach religijnych (co czwarty), zaś tylko 6% użytkowników często biorących udział w praktykach religijnych (co 17.)¹¹. Podobne zależności notujemy dla używania alkoholu etylowego czy palenia tytoniu. Różnice są bardzo wyraziste.

⁸ Podczas jednej z dorocznych konferencji EUSPR, na której profesor Hawkins był prelegentem.

⁹ Gabriela Ramos said: *the religiosity of countries such as Mexico and Poland contributed to general levels of happiness*. The "Catholic ethic" helps to explain why teenagers in Mexico are happier than teenagers in Britain, according to the Chief of Staff at the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Catholic Herald*, 20.04.2017.

¹⁰ Raport: <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545>; Malczewski A. (2017). Polska młodzież a substancje psychoaktywne. *Świat Problemów*, 4(291), 15–19.

¹¹ Raport: <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545>.

Podobne zależności dotyczą tego, na co bardzo narzekamy: zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Jeden z autorów (Grzelak (red.) 2015, s. 131) tak to ujmuje:

...osoby i instytucje odpowiedzialne za przekaz wiary i wartości religijnych powinny być traktowane jako ważne ogniwo pozytywnego potencjału społeczności lokalnej o bardzo wysokiej użyteczności dla profilaktyki problemów.

Można zadać retoryczne pytanie o to, czy rzeczywiście troszczymy się o „osoby i instytucje odpowiedzialne za przekaz wiary”? Gołym okiem można było zaobserwować odwrotne tendencje, nawet w swej istocie anarchistyczne, jak profanowanie symboli religijnych, przerywanie nabożeństw czy ataki słowne i fizyczne na duchownych. Z tego punktu widzenia bolesnym zjawiskiem był liczny udział młodzieży w manifestacjach inspirowanych antyreligijnie. A zaledwie kilka lat wcześniej wydawało się, że polska młodzież skłania się ku religii i wartościom określanym jako prawicowe. Coś się wyraźnie zmieniło i prawdopodobnie epidemia również miała wpływ na ten proces. Może nie był decydujący, bo pewne trendy sekularyzacyjne w tym pokoleniu obserwowano wcześniej, ale zdaniem autora procesy te przyspieszyły w wyniku przeżyć epidemicznych.

Można postawić tezę, że jakość i zasięg katechezy oraz zwłaszcza zasięg **praktyk religijnych** wydają się kluczowym czynnikiem ochrony dzieci i młodzieży przed rozpacą i problemowym zachowaniem również w kontekście skutków epidemii. Ale nie tylko katecheza decyduje. Zasadniczą rolę odgrywa przekaz rodzinny i doświadczenia rodzinne. W okresie pandemii podobno (do sprawdzenia) mocno wzrosły wskaźniki tzw. przemocy domowej. Z obiektywnych lub subiektywnych przyczyn spadła też intensywność praktyk religijnych w rodzinach¹². Popularne obarczanie katechetów odpowiedzialnością za sekularyzację młodzieży nie jest adekwatne. Z badań prof. Surzykiewicza nad źródłami przemocy szkolnej (Surzykiewicz 2000) wiemy, że ważny zapobiegawczo jest klimat szkoły sprzyjający rozwojowi duchowemu uczniów (postawy dyrekcji i nauczycieli oparte na rzetelnej wiedzy o kluczowej roli ochronnej praktyk religijnych). Może jeszcze ważniejsze jest dotarcie do rodziców z wiedzą o chroniącej roli praktyk religijnych? „Niedaleko pada jabłko od jabłoni”. Czego wymaga rozwój duchowy uczniów? Wymaga przede wszystkim poprawnych relacji na terenie szkoły jako społeczności. Tymczasem obecnie nadal dominuje nastawienie na bezpośrednie efekty edukacyjne, na specyficznie rozumiany „sukces”. Nie sprzyja to pełnemu rozwojowi osobowemu uczniów.

Oprócz wzmacniania aktywności religijnej wydaje się konieczne poszerzenie tere-
nu oddziaływań o edukację filozoficzną, zwłaszcza etyczną. Autor jest zwolennikiem

¹² Chociażby z powodu ograniczeń faktycznych i formalnych w dostępie do nabożeństw i sakramentów.

wzbogacania różnych zajęć elementami treningu zdobywania sprawności (cnota, *habitus* (łac.)), nie tylko w sensie harcerskim. Programem byłaby tu na przykład klasyczna etyka w stylu *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa (Arystoteles 1982) czy stoików. Przecistawianie sobie edukacji etycznej i religijno-moralnej jest absurdem, wpędzającym młodych w zbędne trudności. Nie ma zasadniczej sprzeczności między edukacją etyczną a religijną. Pojawienie się takiego poglądu w Polsce było wynikiem procesów społeczno-historycznych, a nie naturalnego napięcia między tymi dwoma propozycjami. Są one w zasadniczych elementach zgodne. Ciekawym przyczynkiem do ukazania tej zgodności są mało znane wypowiedzi prof. Kotarbińskiego, który sam wskazywał moralność chrześcijańską jako pierwotne źródło swojej etyki niezależnej¹³. Jedynie sposób argumentacji był odmienny. Warto o tym pamiętać kształtując obecne relacje tych dwu dziedzin na terenie szkół.

Drugi temat: używanie substancji psychoaktywnych przez dzieci i młodzież

Nie jest rzeczą szeroko znaną, że w wielu państwach (Livingstone 2014), w tym w Polsce nastąpił spadek używania napojów alkoholowych wśród młodzieży¹⁴. Zwłaszcza widoczne to było w odniesieniu do używania alkoholu i upijania się¹⁵. W części krajów trend ten był silny, nawet podwajając odsetki abstynentów (Nowa Zelandia, Australia, Szwecja, USA). Być może trudno było u nas bezpośrednio zaobserwować to zjawisko, gdyż w przypadku Polski poziom zachowań młodzieży związanych z alkoholem był od wielu lat bardzo wysoki (efekt marketingu z lat 90.). Tym trudniej było zauważyć pozytywne zmiany. Jednak dla specjalistów był to znaczący sygnał, że istnieje po raz pierwszy od wielu lat możliwość odwrócenia trendu i odzyskania przez młodych trzeźwości. I to pomimo faktu, że w dorosłej populacji stale notujemy wzrost spożycia etanolu¹⁶.

¹³ Janina Kotarbińska ujęła to następująco: „Jego etyka spolegliwego opiekuństwa była właściwie laicką interpretacją chrześcijańskiej etyki miłości bliźniego”. J. Kotarbińska (1991). *Przesłania Tadeusza Kotarbińskiego*. W: J. Kotarbiński. *Fragmety filozoficzne*. Warszawa: PWN, s. 258.

¹⁴ Takie wnioski płyną z badań terenowych, jak ESPAD czy Badania Mokotowskie. Na świecie spadek ten jest silniejszy niż w naszym kraju.

¹⁵ Wyniki sympozjum Stowarzyszenia Keetil’a Bruun’a „Youth Drinking in Decline”, 10–12 kwietnia 2019, Kraków. M. Livingstone (2014) tak o tym pisze: „In recent years, there has been a sharp decline in teenage drinking in many countries. In the United States, for example, the prevalence of alcohol use among 8th graders (typically aged 13–14 years) has fallen from 54% in 1991 to 24% in 2012 [7]. In England, the proportion of 10–15-year-olds who had consumed alcohol at least once has fallen from 61% in 2003 to 45% in 2010 [8], while adolescent drinking has also fallen sharply in Sweden, Finland, Iceland, Norway and Russia over the past decade [9]. Strona 1”.

¹⁶ Do poziomu 11,6 dcm³ czystego etanolu rocznie *per capita* osób starszych, niż 15 lat, wg Raportu WHO „Global Status Report on Alcohol and Health 2018”, s. 281.

Ponieważ etanol jest groźną społecznie substancją psychoaktywną z punktu widzenia szkód, to wszelkie dane na temat jego używania przez młodzież są bardzo ważne (Bonomo i wsp. 2001). Czy możemy liczyć na kontynuowanie tego spadkowego trendu spożycia etanolu wśród młodych Polaków? Trudno powiedzieć, co przyniesie przyszłość, ale można wyrokować o tym czy rosną, czy maleją czynniki ryzyka i czynniki chroniące. Taka wiedza pozwala do pewnego stopnia przewidywać jaki będzie poziom destrukcyjnych zachowań w danej grupie w określonym czasie. Co determinuje zachowania alkoholowe młodych? Lista czynników jest długa. O jednym wspomnieliśmy. Gdy gasną praktyki religijne robi się groźniej. Co ponadto chroni? Silna więź z rodzicami, sukcesy szkolne i kilka pomniejszych czynników dotyczących kompetencji społecznych. A co stanowi ryzyko? Dostępność: ekonomiczna, prawna, kulturowa. Ta ostatnia przejawia się w normach przyzwalania na picie przez dzieci i młodzież. Na przykład notoryczne łamanie prawa o zakazie sprzedaży alkoholu nieletnim spełnia znakomicie rolę czynnika ryzyka. Jak się do tego ma stan po epidemii?

Co prawda nie wywołała ona spektakularnego wzrostu spożycia (np. mniej okazji społecznych), ale wywołała wyraźny wzrost w niektórych grupach już pijących napoje alkoholowe. Była grupa, która intensywnie „leczyła się” etanolem. Ta grupa już wcześniej wysuwała się na czoło w spożyciu, np. pijąc 17,1 (23,8 M) litrów czystego etanolu rocznie *per capita*, gdy średnia dla ogółu wynosiła 11,6 litra). Mamy bowiem bardzo zróżnicowaną strukturę spożycia tego środka, tzw. spożycie skoncentrowane. Zatem w bardzo wielu domach, w których już zarysowywały się widoczne problemy alkoholowe działo się w wyniku epidemii dużo gorzej. Świadcami tych zachowań były dzieci osób mocno pijących (nie zawsze już uzależnionych, po prostu dużo spożywających, upijających się). Zachowania dzieci bardzo zależą od norm rodzinnych i od rodzinnych obserwacji. W takich rodzinach, gdzie pito więcej, więcej też będą piły, paliły i używały narkotyków dzieci i młodzież. Pojawi się zatem podgrupa młodzieży, która prawdopodobnie zniweluje korzystne efekty sprzed pandemii i będzie mnożyła kłopoty.

Szczególnie jedna obserwacja ma tu znaczenie. Porównano ostatnio poziomu spożycia alkoholu przez nastolatki w Szwecji i w Danii (Ramsted 2019). Bardzo podobne państwa, ale o ile w Szwecji był odnotowany spadek spożycia etanolu wśród młodych, to w Danii go nie było. Na czym polegała różnica? Otóż szwedzcy rodzice nie byli przyzwalający, negatywnie oceniali takie zachowania swoich dzieci. W Danii nie było tego komunikatu, była obojętność. To wystarczyło, aby dać widoczną różnicę na korzyść Szwecji¹⁷. Tak wiele zależy od zachowań i postaw rodziców! A dodatkowo

¹⁷ M. Ramstedt i in. (2019). *Changes in parenting as an explanation for the decline in youth drinking: can we learn something from a comparison of Sweden and Denmark?* Kettill Brune Society Symposium, Kraków.

od ich zachowań, bo mamy tu do czynienia z silnym modelowaniem, braniem przykładu z rodziców. Co zatem możemy przewidzieć?

Jeśli jest prawdą, że znaczna część dorosłych podczas epidemii pogłębiła swoje problemy alkoholowe i narkotykowe (zwłaszcza ci, którzy już mieli „upodobanie” w nadużywaniu substancji (badania prof. Chodkiewicza i innych), to będzie to oznaczać pogłębienie się problemów z substancjami u znaczącej części młodych ludzi. Powiększy się grupa podwyższonego ryzyka. Zatem to od zachowań i postaw rodziców będzie zależeć poziom podobnych zachowań ich dzieci w najbliższej przyszłości. To nie dyrektorzy, nauczyciele, pedagogzy szkolni czy psychologowie zdecydują, ale RODZICE. Wymagają oni dostrzegania ich w tej roli i wsparcia, a niekiedy umiejętnych interwencji (Wojcieszek 2019).

Obserwuje się tendencję do obarczania nadmiarem obowiązków psychologów i pedagogów szkolnych (szerzej: wszystkich nauczycieli). Tymczasem, choć są ważni, to nie oni decydują, ale właśnie rodzice. Znamy wielkie trudności, jakie powstają na linii szkoła – rodzice. Nie zawsze jest ona dobrym terenem do rodzicielskiej edukacji, zwłaszcza w tematach trudnych dla rodziców. Jednak opisywanego problemu nie jest w stanie rozwiązać sama szkoła własnymi siłami.

Oczywiście wzrostowi zagrożenia muszą odpowiadać starania systemu oświaty, chociażby wyrażone w większej dostępności oddziaływań profilaktycznych, zwłaszcza tych, za którymi stoi wiedza i dowody skuteczności. Monitoring stanu rzeczy w tym zakresie dokonany przez Fundację „Masz szansę” na zlecenie MEN (Porzak (red.) 2019) pokazał, że daleko nam od doskonałości. Działalność profilaktyczna wielu szkół ma charakter fasadowy i powierzchowny. Epidemia zmusi nas do intensyfikacji działań.

Powtórzmy jeszcze raz czego, zdaniem autora, nie powinniśmy robić. Otóż nie powinniśmy przeciążać systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, który już jest wystarczająco przeciążony. Jest to wynik swoistej społecznej ucieczki od zasadniczych rozwiązań. Przykład: nagminne i mało skuteczne odsyłanie trudnych uczniów do pedagoga na rozmowę w przypadku złego zachowania... Natomiast możemy i powinniśmy zwiększać zasięg i charakter kwalifikowanych działań profilaktycznych. Ostatnie dane przed epidemią pokazują, że sam tylko program profilaktyczny „Debata” autorstwa Krzysztofa Wojcieszka (Wojcieszek M. i wsp. 2020) dotarł do co najmniej 52 707 uczniów w ciągu roku (Malczewski, Jabłoński 2020, s. 41–42). Daje mu to pierwsze miejsce pod względem zasięgu w skali kraju. Działanie przy pomocy podobnych narzędzi powinno i może być zintensyfikowane. Punktem docelowym powinno być objęcie profilaktyką uniwersalną i selektywną WSZYSTKICH potrzebujących, nawet całych kohort wiekowych. Jest to możliwe, były precedensy zarówno krajowe, jak zagraniczne (Islandia).

Podsumowanie

Warto zebrać wnioski w formie krótkiej listy. Co wynika z tej częściowej analizy wybranych zagadnień (ryzyk epidemicznych)? Należy, zdaniem autora:

- ulepszać system szkolny jako taki (patrz: prof. J. Surzykiewicz i jego dwa warunki zapobiegania przemocy w szkole; propozycje prof. Ostaszewskiego, wnioski z raportu dr. Pożaka);
- świadomie pracować z dorosłymi – zwłaszcza z rodzicami, być może poprzez inne kanały i sposoby komunikacji, niż dotychczas;
- należy wspierać katechezę w środowisku szkolnym;
- konieczne jest zwiększenie zasięgu oddziaływań profilaktycznych, np. poprzez współpracę z samorządami, istniejącą, lecz możliwą do ulepszenia.

Ponieważ zwróciliśmy uwagę tylko na dwa aspekty to lista jest dedykowana właśnie tym dwu sprawom. Prawdopodobnie musi być znacznie szersza, gdyż spodziewane skutki epidemii będą z pewnością znacznie bardziej zróżnicowane i rozległe.

Bibliografia

- Andrzejuk A. (2012). *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Arystoteles ze Stagiry (2008). *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. Warszawa: PWN.
- Bonomo Y., Coffey C., Wolfe R., Lynskey M., Bowes G., Patton G.. (2001). Adverse outcomes of alcohol use in adolescents. *Addiction*, 96(10), 1485–1496. DOI: 10.1046/j.1360-0443.2001.9610148512.x. PMID: 11571067.
- Czarkowski J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M. (red.). (2020). *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*. Warszawa: Wyd. DiG / WSKiP.
- Estrada C.A.M., Lomboy M.F.T.C., Gregorio E.R. Jr, Amalia E., Leynes C.R., Quizon R.R., Kobayashi J. (2019). Religious education can contribute to adolescent mental health in school settings. *International Journal of Mental Health Systems* 26, 13:28. DOI: 10.1186/s13033-019-0286-7. PMID: 31057663; PMCID: PMC6485104.
- Gogacz M. (2008). *Elementarz metafizyki*. Warszawa: Wyd. Navo.
- Grzelak S. (red.) (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży*. Warszawa: Wyd. ORE.
- Hawkins D.J., Catalano R.F., Miller J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood. Implications for substance use prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105.
- Livingstone M. (2014). Trends in non-drinking among Australian adolescents. *Addiction*, 109(6), 922–929 DOI: 10.1111/add.12524. <https://ndarc.med.unsw.edu.au/sites/default/files/newsevents/events/Livingston%20young%20drinkers%20in%20Australia.pdf>.

- Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Malczewski A. Polska młodzież a substancje psychoaktywne, *Świat Problemów*, 4(291), 15–19.
- Malczewski A., Jabłoński P. (red.) (2020). *Raport o stanie narkomanii w Polsce 2020*. Warszawa: Wyd. KBdsPN.
- Nascimento A.B.; Maia J.L.F. (2021). Suicide behavior in pandemia by COVID-19: General overview. *Research, Society and Development*, 10(5), e594105 15923, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15923. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15923>.
- Pożak R. (red.) (2019). *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*. Lublin: Wyd. Masz Szansę.
- Pyżalski J., Poleszak W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko zapośredniczone. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.
- Pyżalski J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Edu- Akcja: Warszawa. <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.
- Pyżalski J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), s. 92–115.
- Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole*. Warszawa: Wyd. CMPPP.
- Wojcieszek K. (2017). Życie duchowe jako czynnik chroniący – katecheza szkolna jako szansa oddziaływań profilaktycznych. W: Z. Gaś (red.). *Profilaktyka szkolna wobec wyzwań współczesności – koncepcje, badania, propozycje rozwiązań*. Lublin: Innovatio Press.
- Wojcieszek K. (2019). Program profilaktyczny dla rodziców „Dżungla”. Struktura, zasady i możliwości zastosowania. *Studia Paedagogica Ignatiana*, vol. 22, 2019/3, s.n39–58. DOI: 10.12775/SPI.2019.3.002.
- Wojcieszek M., Piekarz I., Maciaszek S., Wojcieszek K. (2021). Summative evaluation of the „Debate” program for alcohol related problems prevention – pilot study/Pilotażowa ewaluacja wyniku programu profilaktyki problemów alkoholowych „Debata”, *Alcohol and Drug Addiction / Alkoholizm i Narkomania*, 34(1), 51–68. DOI: <https://doi.org/10.5114/ain/2021.107710>.
- Wong Y.J., Rew L., Slaikeu K.D. (2006). A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. *Issues Mental Health Nurs.* 27(2), 161–183. DOI: 10.1080/01612840500436941. PMID: 16418077.

Grzegorz Godawa¹

ORCID: 0000-0002-2283-3965

Sposoby radzenia sobie *lockdown generation* w czasie pandemii SARS-CoV-2. Implikacje edukacyjne

**Coping strategies used by the *lockdown generation*
during the SARS-CoV-2 pandemic. Educational implications**

Streszczenie

Wystąpienie pandemii SARS-CoV-2 wywołało w życiu młodzieży wiele trudności i zmian. Zostały one opisane za pomocą pojęcia *lockdown generation* i dotyczą głównie negatywnych aspektów pandemii w życiu adolescentów. Młodzież z tego pokolenia od początku wystąpienia zagrożeń podjęła próbę ich przezwyciężenia, stosując różnorodne strategie zaradcze. Są one ważną wskazówką w określaniu modelu pomocy młodzieży w kolejnych etapach zmagania się z koronawirusem. Pozostawienie młodzieży przestrzeni do wykazania się własną aktywnością wydaje się logiczną konsekwencją spontanicznie podjętych przez nią działań. Jednocześnie niezbędne jest podejmowanie inicjatyw wspierających adolescentów w szeroko rozumianym obszarze edukacji.

Słowa kluczowe: *lockdown generation*, młodzież, pandemia SARS-CoV-2, radzenie sobie

Summary

The occurrence of the SARS-CoV-2 pandemic led to numerous difficulties and changes in the life of the youth. They were described with the use of the term *lockdown generation* and are mainly related to the negative aspects of the pandemic in the life of adolescents. Since the outbreak of the pandemic, the youth of this generation have endeavoured to overcome them using a variety of coping strategies. These strategies provide important guidance on determining the model of supporting adolescents in the next stages of dealing with the coronavirus. Leaving the space for young people to demonstrate their own activity seems to be a logical consequence of action which they undertake. At the same time, it is necessary to launch initiatives aimed at supporting the youth in the area of education understood in a broad sense.

Keywords: lockdown generation, adolescents, SARS-CoV-2 pandemic, coping

¹ ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UPJPII. Zainteresowania badawcze skupiają się wokół następujących zagadnień: psychospołecznych uwarunkowań zdalnego nauczania, aksjologicznych podstaw kształcenia i wychowania, wsparcia społecznego i tanatopedagogiki. E-mail: grzegorz.godawa@upjp2.edu.pl.

Wstęp

Zmaganie się młodzieży z trudnościami związanymi z wystąpieniem pandemii COVID-19 odwołuje się do pojęcia „radzenia sobie”, które posiada interesującą etymologię. Staropolskie znaczenie słowa „radzić” oznaczało między innymi poszukiwanie sposobu, dawanie sobie rady z trudnościami, staranie się, postępowanie, osiągnięcie powodzenia (Boryś 2005, s. 509). Forma czasownika nawiązuje do rzeczownika „rada”, odnoszącego się do grupowego namysłu i działania. Radzenie ma także związek ze źródłosłowem „rad”, którego zmiana znaczeniowa przebiegała następująco: od czynienia czegoś chętnie, z ochotą, z własnej woli, z gotowością, do bycia zadowolonym z kogoś, czegoś, cieszenia się czymś (Dydaktyczny słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego). Można więc przyjąć, że radzenie sobie określa umiejętność pokonania trudności i rozwiązywania problemów (Słownik SJP.PL). By osiągnąć ten stan zadowolenia i satysfakcji, człowiek podejmuje działania, choć są one niekiedy związane z dużym wysiłkiem. Motywacja do działania wynika z założenia, że podejmowana aktywność pozwoli przezwyciężyć zaistniałe przeciwności i osiągnąć radość.

Nie wszystkie działania określane jako sposoby radzenia sobie mogą być ocenione jako korzystne dla jednostki. Dlatego potrzebne jest wyodrębnienie stosowanych przez młodzież strategii, pokazanie ich specyfiki, a następnie wskazanie działań edukacyjnych, które mogą wzmocnić strategie korzystne oraz zmodyfikować destruktcyjne.

W centrum uwagi badawczej tego artykułu jest pokolenie młodzieży, coraz częściej w literaturze przedmiotu określane jako *lockdown generation*. Próba zrozumienia przeżyć młodzieży w czasie izolacji społecznej jest wsłuchaniem się w jej głos i doświadczenia, które są ważną wskazówką do budowania sieci wsparcia, a jednocześnie jej potencjału, niezbędnego do radzenia sobie w trudnych sytuacjach dorosłego życia.

Lockdown generation

Pokolenie, według K. Mannheima, tworzą członkowie społeczeństwa urodzeni w podobnym czasie, których łączą społeczne i kulturowe uwarunkowania okresu ich dzieciństwa i młodości. Do powstania trwałego związku pokoleniowego niezbędne jest indywidualne i zbiorowe uczestniczenie we wspólnym losie i ideach związanych z rozwojem pokolenia. Członkowie pokolenia reprezentują podobny sposób myślenia oraz postawy wobec wartości (1992). Jak podkreśla P. Sztompka, pokolenie to „zbiorowość ludzi, którzy doświadczyli takich samych, ważnych wydarzeń historycznych, przeżyli te same sytuacje, reagowali na te same wyzwania. Ale doświadczały tego wszystkiego osobno, każdy po swojemu. (...) Zachowywali się w tych sytuacjach indywidualnie, ale zachowywało się ich wielu. W tym sensie było to zachowanie zbiorowe”

(Sztompka 2002, s. 154–155). Ujęcie to zwraca uwagę na różnicę między tym, co jest przeżyciem jednostkowym a przeżyciem zbiorowym w obrębie jednej generacji. Jednocześnie włącza do tych analiz kategorie pamięci i pamiętania o wspólnych doświadczeniach i przeżyciach (Dobrołowicz 2020, s. 34).

Mówiąc o współczesnej młodzieży, a więc osobach w wieku 17–25 lat (Okoń 2004, s. 451–452), często określa się ją jako pokolenie Z. Jest ono także określane jako pokolenie C, w nawiązaniu do angielskiego słowa *connected* (połączony), co wyraża powiązanie tej generacji z nowymi technologiami informacyjnymi i korzystaniem z mediów społecznościowych (Morbiter 2012, s. 138–139). Wystąpienie pandemii SARS-CoV-2 sprawiło, że uwarunkowania, w jakich żyło pokolenie Z, diametralnie się zmieniły. Doświadczenia, z jakimi zmierzyli się młodzi ludzie w czasie pandemii, sprawiły że młodzież zaczęto określać jako *COVID's lost generation*, *COVID-19 generation*, *lockdown generation* czy *corona generation* (Barford, Coutts, Sahai 2021, s. 7; Daruwała 2020; Kutwa 2021; International Labour Office Monitor 2020, s. 2).

Stosowanie wobec młodzieży tych określeń w literaturze przedmiotu czy też publikacjach dziennikarskich (Godwin 2021; Amiel, Vicent 2021) nie oznacza proklamowania nowej generacji w rozumieniu socjologicznym. Chodzi raczej o przybliżenie zjawiska oraz wskazanie działań zapobiegających pogłębieniu wśród młodzieży cech właściwych *lockdown generation*. Do tych cech należą: utrata codziennego rytmu życia, osłabienie interakcji społecznych, ograniczenie aktywności fizycznej, utrata wielu możliwości i aktywności nadających znaczenie życiu młodych, konieczność uczestniczenia w zdalnym nauczaniu, osłabienie kondycji psychicznej, destabilizacja życia rodzinnego, a także wzrost poczucia samotności (Lee, Cadigan, Rhew 2020). Lęk i niepewność wśród młodzieży wzmacnia także intensywna ekspozycja na negatywne informacje dotyczące pandemii i jej skutków. Dodatkowo wzmacnia je stres związany ze zmianami rozwojowymi zarówno w sferze biologicznej, społecznej i psychologicznej, obejmujący jakościowe zmiany sposobu przeżywania i myślenia (Polska Akademia Nauk 2021). Młodzież może niepokoić się także gorszymi perspektywami na przyszłość, bo w ich przekonaniu pandemia może zniweczyć ich marzenia, dążenia i nadzieje na sukces życiowy. Zamknięcie dzieci i młodzieży w domach sprawia, że więcej czasu spędzają one w sieci. Osoby młode mogą stać się ofiarami przemocy słownej, psychicznej i fizycznej, doświadczanej bezpośrednio lub za pośrednictwem mediów społecznościowych (Ragavan i in. 2020, s. 18).

Na szczególną uwagę zasługuje problematyka trudności psychicznych i psychologicznych jako konsekwencji trudnego okresu izolacji. Jak donosi S. Grzelak i in., młodzież oceniająca źle swój stan psychiczny przeżywa więcej emocji o ładunku negatywnym, a ich nasilenia nie da się wytłumaczyć jedynie zmianami rozwojowymi (2020, s. 14). Inne badania tego autora pokazują, że istnieje ścisły związek pomiędzy

słabą kondycją psychiczną młodych a uczestniczeniem w zdalnym nauczaniu (Grzelak, Żyro 2021, s. 22–23). Podkreślić należy także pozytywny wymiar realizacji tej formy kształcenia (Pyżalski 2021, s. 104–105).

Radzenie sobie młodzieży w czasie pandemii

Tematyka radzenia sobie w sytuacjach trudnych znalazła szerokie zastosowanie w psychologii, zwłaszcza w koncepcjach radzenia sobie ze stresem. Jest on współcześnie określany trojako: jako bodziec, który przeszkadza i odrywa od aktywności, jako reakcja na taki bodziec ze środowiska zewnętrznego i jako dynamiczna relacja między człowiekiem i otoczeniem. Czynniki stresogenne mogą powodować znaczące zmiany w funkcjonowaniu człowieka, zarówno negatywne (*distres*), jak i pozytywne (*eustres*) (Sygit-Kowalkowska 2014, s. 202–203).

R.S. Lazarus i S. Folkman rozumieją stres jako „określoną reakcję osoby z otoczeniem, ocenianą przez osobę jako obciążającą lub przekraczającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi” (1984, s. 19). Kontekstualne rozumienie stresu obejmuje transakcyjne ujęcie relacji między osobą a środowiskiem, na podstawie której dokonuje się pierwotna i wtórna ocena relacji. Daje to podstawy do aktywności ukierunkowanej na zmianę transakcji, czyli radzenie sobie, również w oparciu o nadanie trudnej, zagrażającej sytuacji pozytywnego znaczenia, uczynienia z niej bazy dla rozwoju (Folkman 2010). Poprzez te działania jednostka zmierza do odzyskania stanu równowagi, a efektywność radzenia sobie w sytuacji stresowej zależy od zgodności zachowania z indywidualnym stylem radzenia sobie. J.D.A. Parker i N.S. Endler uzupełnili dwa sposoby radzenia sobie ze stresem opracowane przez R. Lazarusa, czyli ukierunkowanie na zadanie i na rozwiązanie problemu oraz skoncentrowanie na obniżeniu napięcia emocjonalnego. Dodali unikanie jako trzecią formę zachowania się w sytuacji stresowej (Parker, Endler 1992, s. 325–326). W wyniku tego i innych uzupełnień powstał model strategii radzenia sobie ze stresem, który obejmuje: *konfrontację* (walkę z przeciwnościami w celu zaspokojenia swoich potrzeb, brak zgody na sytuację, buntowanie się); *planowe rozwiązywanie problemu* (plan działań wobec sytuacji lub zdarzenia stresogenego i konkretne czynności); *nabranie dystansu* (czynności poznawcze i behawioralne, których celem jest odsunięcie od siebie kłopotów, unikanie myślenia o nich); *unikanie–ucieczkę* (blokowanie informacji o sytuacji stresowej, ucieczkę w świat fantazji, próbę przeczekania problemów, angażowanie się w czynności zastępcze); *pozytywne, poznawcze przewartościowanie* (poznawcze osłabienie stresowości sytuacji); *samoobwinianie się* (samokrytykę i agresję skierowaną na siebie); *samokontrolę* (tłumienie lub osłabianie negatywnych emocji); *poszukiwanie wsparcia* (poszukiwanie pomocy i/lub współczucia ze strony innych ludzi, otoczenia czy instytucji).

Nawiązując do zaprezentowanych założeń teoretycznych, G. Godawa, E. Gurba i A. Senejko przeprowadzili w kwietniu 2020 r. badania mające na celu sprawdzenie, jakie strategie radzenia sobie stosowała młodzież szkół średnich oraz jakie są powiązania reakcji na pandemiczne stresujące wydarzenie życiowe z cechami osobowości, siłą stresu i rodzajami zagrożeń związanych z COVID-19 (Godawa, Gurba, Senejko 2021; Gurba i in. 2021). Jak pokazały badania, młodzież radzi sobie z zaistniałą sytuacją pandemii, wykorzystując prawie wszystkie strategie wyróżnione przez R. Lazarus i S. Folkman, poza strategią *samoobwiniania*. Strategie radzenia sobie stosowane najczęściej przez badaną młodzież skutecznie pomagały większości badanych adaptować się do zaistniałej sytuacji, niezależnie od tego czy strategie te miały instrumentalny charakter, nastawiony na zadanie, na problem, czy też zorientowane były raczej na regulowanie emocji.

Ponad 25% strategii stosowanych przez badaną młodzież stanowiło *planowe rozwiązanie problemu*, obejmujące zastosowanie planu działań wobec sytuacji lub zdarzenia stresogenego oraz aktywizację konkretnych czynności ukierunkowanych na realizację własnych zamierzeń. Dwie kolejne z najczęściej stosowanych strategii to *unikanie/ucieczka* i *poszukiwanie wsparcia*. Pierwsza z nich polegała głównie na ucieczce w świat fantazji, a także filmów czy alkoholu. Młodzież podejmowała próby przeczekania problemów poprzez np. angażowanie się w czynności zastępcze, co w sytuacji pandemicznej można również uznać za czynności adaptacyjne. *Poszukiwanie wsparcia*, jak wynika z wypowiedzi badanych, nie ograniczało się jedynie do tego, ażeby uzyskać spokój i pocieszenie czy wzmocnienie duchowe poprzez satysfakcjonujące relacje społeczne. Dla nastolatków ważne było także dawanie wsparcia innym (Godawa, Gurba, Senejko 2021, s. 790–791).

W zestawie strategii radzenia sobie z pandemiczną sytuacją reprezentowane były również strategie *nabrania dystansu* i *samokontroli*, stanowiąc po kilkanaście procent wszystkich sposobów radzenia sobie adolescentów z sytuacją pandemii. Do zbioru strategii radzenia sobie młodzieży z pandemiczną sytuacją należało również *pozytywne przewartościowanie*. W grupie badanej młodzieży rzadko natomiast stosowana była strategia określana jako *konfrontacja* (Godawa, Gurba, Senejko 2021, s. 791).

Stabilność emocjonalna oraz ugodowość to cechy osobowości nastolatków, które stanowiły predyktory nasilenia przeżywanego przez młodzież stresu związanego z pandemią. Bliskość z rodzicami oraz doświadczanie zagrożeń z kategorii rodzinnych i związanych ze zmianą stylu życia pośredniczyły między analizowanymi cechami osobowości adolescentów a nasileniem przeżywanego stresu (Gurba i in. 2021).

Wyniki te zostały częściowo potwierdzone przez badania przeprowadzone w tym samym czasie przez P. Długosza (2020). Badania pokazały, że młodzież podejmowała strategie związane ze zmianą emocji oraz działania, które mają na celu zminimalizować

wanie zagrożenia, między innymi przez stosowanie zabezpieczeń przed zarażeniem. Ankietowani podejmowali także różne czynności w celu nabrania dystansu do pandemii, nadawali jej pozytywne znaczenie, a także poszukiwali wsparcia u Boga i otaczających ich osób. Ankietowani w niewielkim stopniu stosowali strategie eskapistyczne, polegające na rezygnacji i poddaniu się losowi (Długosz 2020, s. 25–26). Warto dodać, że według badań M. Orgilés najczęściej stosowaną strategią przez dzieci było planowe rozwiązywanie problemu, z podkreśleniem znaczenia aktywności ukierunkowanej na realizację konkretnych działań (Orgilés i in. 2021, s. 6).

Nieco inną perspektywę przyjęły badania K. Hamer i M. Baran, przeprowadzone czterokrotnie w 2020 roku na ogólnopolskiej próbie Polaków (2021). Choć badania odnosiły się do osób dorosłych, warto do nich nawiązać ze względu na diagnozowaną tendencję zmian zachodzących w polskim społeczeństwie. Wyniki badań pokazały, że na przestrzeni roku zmniejszyło się stosowanie strategii zadaniowej i dystansowania się, a wzrosło znaczenie strategii ucieczkowej, wyrażającej się w zaprzeczaniu i depresji. Po pierwszej reakcji na zagrożenie nastąpiła faza odporności i adaptacji do niego. Autorzy zwracają uwagę na znaczenie zaprzeczania istnienia zagrożenia, które może prowadzić do słabszego stosowania się do zaleceń, a przez to do większego ryzyka zakażenia koronawirusem (Hammer, Baran 2021, s. 17–18). W swym raporcie badacze podkreślają, że osoby młode (w wieku 18–24 lat) czuły się bardziej samotne i miały niższe poczucie kontroli w ciągu całego roku pandemii niż pozostałe grupy (Hammer, Baran 2021, s. 18).

Implikacje edukacyjne

W czasie pandemii COVID-19 polska i światowa edukacja stanęła przed trudnym zadaniem sprostania wyzwaniom związanym szczególnie ze zdalnym nauczaniem. W ferworze starań o jej prawidłową i skuteczną realizację niejednokrotnie zabrakło czasu, uwagi i pomysłów na wspieranie uczniów doświadczających wielu trudności wykraczających poza proces uczenia się. Doświadczenia nabyte w pierwszych miesiącach izolacji mogą stać się pomocne do wskazania działań służących dobru młodzieży w czasie względnej stabilizacji i wychodzenia z pandemii. Choć obecne warunki funkcjonowania młodzieży znacznie odbiegają od tych w początkach pandemii, odwołanie do nich jest zasadne, ponieważ pokazuje pomysły młodych, które warto rozwinąć i kontynuować.

Opracowania rekomendacji mających na celu wsparcie młodzieży z *lockdown generation* zostało już podjęte przez licznych autorów. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują rekomendacje przygotowane przez Instytut Profilaktyki Zintegrowanej na

zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki (Grzelak, Żyro 2021). Zasadniczym założeniem rekomendacji jest priorytet wychowania i profilaktyki:

„Działania wychowawcze, profilaktyczne i pomocowe na rzecz wsparcia psychicznego dzieci i młodzieży powinny stać się priorytetem systemu edukacji zarówno w obecnej fazie pandemii, jak w okresie bezpośrednio po jej wygaśnięciu (...). Przywrócenie od dawna zaburzonej równowagi między przewartościowanym nauczaniem a niedowartościowanym wychowaniem uzupełnianym o profilaktykę nie powinno mieć charakteru tymczasowego, lecz pozostać jako trwała zmiana w systemie edukacji” (Grzelak, Żyro 2021, s. 84).

Realizacja tego zadania może stanowić podstawę do przywrócenia równowagi pomiędzy procesem kształcenia a wychowaniem i profilaktyką. Warto zaznaczyć, że podobne rekomendacje były wysuwane już przed wystąpieniem pandemii COVID-19 (Guzy-Steinke 2007, s. 42–45), ale ich realizacja najczęściej pozostawała na poziomie postulatów. Wydaje się, że obecna potrzeba uzupełnienia tych braków jest na tyle silna, że pozwoli na ich choćby częściowe uzupełnienie. Należy oczekiwać, że zmiany te przyniosą konkretne efekty w zakresie wychowania i profilaktyki, minimalizując skutki izolacji.

W ślad za rekomendacją podstawową opracowano czternaście rekomendacji szczegółowych, spośród których można wymienić: potrzebę objęcia troską całej populacji uczniów; podkreślenie znaczenia szerokich, naturalnych zasobów wsparcia; zachowanie równowagi między priorytetem reżimu sanitarnego a priorytetem ochrony zdrowia psychicznego; szeroką realizację skutecznych programów profilaktycznych dostosowanych do potrzeb czasu epidemii; konieczność zastosowania „uderzeniowej dawki” działań wspierających i profilaktycznych; potrzebę elastyczności działań i decyzyjności dyrektorów szkół (Grzelak, Żyro 2021, s. 86–112).

J. Pyżalski, odwołując się do licznych badań autorskich z czasu pandemii, proponuje dziesięć rekomendacji mających na celu wspieranie dzieci i młodzieży w czasie i po zakończeniu pandemii. Oto niektóre z nich: troska o zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych i budowanie oraz utrzymanie ważnych relacji w środowisku domowym, jak i edukacyjnym; działania reintegrujące zespoły klasowe; prowadzenie programów profilaktycznych oraz działań z zakresu promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej; wsparcie nauczycieli i rodziców; troska o zaspokojenie oczekiwań osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2021, s. 107–111).

Analiza przytoczonych rekomendacji pokazuje ich wszechstronny wymiar i elastyczne dostosowanie do pojawiających się trudności dla *lockdown generation*. Przy wszystkich walorach tego ujęcia problemu wydaje się jednak, że są to działania pomijające nieco inicjatywę własną młodych ludzi. Takie podejście wymaga uzupełnienia, do czego może przyczynić się uwzględnienie wyników badań dotyczących aktywności

młodzieży w czasie izolacji społecznej. Uzupełnienia te mogą być następujące (Godawa, Gurba, Senejko 2021, s. 794). Młodzież posiada umiejętność planowania działań, zatem trzeba zwiększyć jej ogólny udział w organizowaniu życia społecznego, także edukacji. Umiejętności adaptacyjne młodych zawierają potencjał, który może być wykorzystany do radzenia sobie w stresujących sytuacjach, dlatego należy młodzieży pozwolić pracować planowo i zadaniowo. Może się to dokonać poprzez stosowanie w wychowaniu metod, które wzmacniają i rozwijają te umiejętności działania, zwłaszcza wdrażania w metody zadaniowe w zakresie wykorzystania swoich uzdolnień oraz metod, które rozwijają inne elementy samowychowania.

Młodzież stosuje strategie działania oparte na racjonalnych przesłankach. Wykorzystując procesy poznawcze w stosowaniu strategii obrony, potrafi nie ulegać niekontrolowanym emocjom. Adaptacja do sytuacji pandemii spowodowała wzmocnienie aktywności zaradczych opartych na emocjach, ale racjonalizacja nadal pozostaje ważnym potencjałem młodzieży. Dlatego należy ją wzmacniać i dawać przestrzeń do jej rozwoju, ucząc odróżniania działania opartego na racjonalności od działania bazującego w głównej mierze na emocjach. Jest to ważne i przydatne w kształtowaniu się racjonalnych postaw wobec takich zagadnień, jak stosowanie szczepionek czy przestrzeganie zasad epidemiologicznych. Głos młodzieży może przyczynić się do zmniejszenia napięć społecznych w tym obszarze.

Wyniki badań pokazują, że adolescenti niekiedy balansują między stosowaniem strategii *nabrania dystansu* a *unikaniem/ucieczką*. O ile dystans stanowi potrzebny bufor dla sytuacji stresowych, ucieczka jest zaprzeczeniem twórczej aktywności. Dlatego zasadne jest podejmowanie działań edukacyjnych mających na celu osłabienie strategii ucieczki na rzecz nabrania dystansu. Pomocne w tym względzie może być rozpowszechnianie wśród młodzieży dobrych praktyk stosowanych przez nią samą, mobilizujących do aktywności i wskazujących jej twórcze kierunki.

Wbrew powszechnemu mniemaniu młodzież nie jest skoncentrowana tylko na sobie. Działania podejmowane przez nią w czasie *lockdownu* świadczą o dużym potencjale empatii, gotowości i umiejętności działań na rzecz innych. Ważne jest, by młodzi mieli przekonanie, że podejmowane przez nich działania są potrzebne i społecznie doceniane. Dlatego potrzebna jest wychowawcza troska o wzmacnianie postaw wolontaryjnych, obejmujących nie tylko przeciwdziałanie skutkom pandemii, ale także wiele innych potrzeb osób w podeszłym wieku, z niepełnosprawnościami czy chorych. Nagłośnienie tych działań może stać się inspiracją dla niezaktywizowanej części młodzieży i całego społeczeństwa.

Adolescenti są niezwykle aktywni w przestrzeni medialnej, stąd wynika postulat, by ta aktywność nadal się rozwijała w granicach nienaruszających więzi budowanych w spotkaniu i komunikacji bezpośredniej. Jednocześnie niezbędna jest edukacja me-

dialna wzmacniająca umiejętności twórczego korzystania z mediów oraz zmierzająca do zabezpieczenia przed wykorzystaniem młodzieży ze strony innych użytkowników sieci.

Zakończenie

Lockdown generation jest pojęciem, które dobrze charakteryzuje młodzież doświadczającą skutków pandemii COVID-19. Przede wszystkim akcentuje negatywny wpływ wielu czynników na życie młodych ludzi w czasie izolacji społecznej. Jest to w pełni zasadne, ale dla pełnego obrazu funkcjonowania młodzieży należy wziąć pod uwagę także podejmowane przez nią konstruktywne działania. Strategie stosowane przez adolescentów pomogły im w dużej mierze funkcjonować pomimo niekorzystnych okoliczności. Poprzez te strategie starali się ochronić samych siebie, a także drogie im osoby. Doświadczenia zdobyte w pierwszych miesiącach pandemii koronawirusa nie są w pełni przekładalne na uwarunkowania panujące w kolejnych falach zagrożenia. Mimo to stanowią one istotne odniesienie określające stan początkowy, uzupełniany następnie kolejnymi badaniami, które pozwalają na wskazanie tendencji tych przemian.

Młodzież również dzisiaj posiada potencjał, który może być wykorzystany dla dobra jej i społeczeństwa. By tak się stało, niezbędne jest wsparcie młodych w przeciwstawianiu się negatywnym cechom właściwym *lockdown generation*. Potrzebne są liczne działania, oparte na przytoczonych rzetelnych rekomendacjach oraz innych wskazaniach dotyczących edukacji. Ważne jest, by młodzież nie była biernym odbiorcą podejmowanych działań, by aktywnie włączyła się w proces wsparcia. Do tego niezbędne jest uświadamianie jej i wszystkich zaangażowanych w edukację o potrzebie współpracy, wymiany doświadczeń i ukierunkowania strumienia różnorodnych oddziaływań na właściwe obszary pomocy.

Edukacja jest organizmem społecznym, od którego oczekuje się dużej elastyczności wobec zmian zachodzących w społeczeństwie. Z drugiej strony wiadomo, że edukacja publiczna charakteryzuje się stosunkowo wysokim poziomem inercji, dlatego niezbędne jest wzmacnianie każdej racjonalnej drogi pokonywania owej bierności. Wydaje się, że doświadczenia młodzieży z *lockdown generation* mogą stanowić podstawę modelowego sposobu wspierania różnych grup społecznych w czasie i po zakończeniu pandemii COVID-19.

Bibliografia

- Amiel S., Vicent M.S. (2021). Lockdown generation: Europe's students in despair as pandemic lingers. *Euronews*, 10 March, <https://www.euronews.com/2021/03/10/lockdown-generation-europe-s-students-in-despair-as-pandemic-lingers> (dostęp: 27.10.2021).
- Barford A., Coutts A., Sahai G. (2021). Youth Employment in Times of COVID. A global review of COVID-19 policy responses to tackle (un)employment and disadvantage among young people. Geneva: International Labour Organization, online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_823751.pdf (dostęp: 4.11.2021).
- Boryś W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Daruwała N. (2020). Generation Lockdown: Exploring possible predictors of technology phobia during the Coronavirus self-isolation period. *Aloma*, 38(1), 15–20.
- Długosz P. (2020). Raport z badań: „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19”, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny, https://www.researchgate.net/profile/Piotr-Dlugosz/2/publication/340548160_Krakow_youth_in_the_conditions_of_the_COVID-19_quarantine/links/5e90485392851c2f52912522/Krakow-youth-in-the-conditions-of-the-COVID-19-quarantine.pdf (dostęp: 27.10.2021).
- Dobrołowicz M. (2020). *Drogi buntu i konformizmu. Strategie młodych na rynku pracy*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Wydział Socjologii UW, <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/3982/3500-DR-SOC-153522.pdf?sequence=1> (dostęp: 6.11.2021).
- Dydaktyczny słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego. Zakład Historii Języka Polskiego i Dialektologii Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik projektu: W. Decyk-Zięba, online: <https://slowniketymologiczny.uw.edu.pl/entry/123> (dostęp: 29.10.2021).
- Folkman S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901–908.
- Godawa G., Gurba E., Senejko A. (2021). Adaptations by Polish secondary school students to Covid-19 restrictions imposed on education participation. *Issues in Educational Research*, 31(3), 782–799.
- Godwin R. (2021). The lockdown generation: 16 young people on spending a year at home. *The Guardian*, 7 March, <https://www.theguardian.com/society/2021/mar/07/the-lockdown-generation-16-young-people-on-spending-a-year-at-home> (dostęp: 25.10.2021).
- Grzelak S., Siellawa-Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A. (2020). *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?*, cz. 2. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Gurba E., Senejko A., Godawa G., Kalus A. (2021). Closeness to Parents and Experiencing Threats with COVID-19 Mediates the Link between Personality and Stress among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12).

- Guzy-Steinke H. (2007). *Między oczekiwaniami a rzeczywistością*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Hamer K., Baran M. (2021). *Wpływ pandemii Covid-19 na zachowania, postawy i dobrostan Polaków*. <https://covid19psychologiacom.files.wordpress.com/2021/02/raport-6.pdf> (dostęp: 2.11.2021).
- International Labour Office Monitor (2020). *COVID-19 and the world of work*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf (dostęp 25.10.2021).
- Kutwa K. (2021). *Corona Generation. Growing Up in a Pandemic*, A. Kubisiak, J. Sawulski (współpraca). Warszawa: Polish Economic Institute.
- Mannheim K. (1992). *Ideologia i utopia*. Tłum. J. Miziński. Lublin: Wyd. Test.
- Morbitzer J. (2012). O istocie medialności młodego pokolenia. *Neodidagmata*, 33/34, 131–153.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee C., Cadigan J., Rhew I. (2020). Increases in Loneliness Among Young Adults During the COVID-19 Pandemic and Association With Increases in Mental Health Problems. *Journal of Adolescent Health*, 67, 5, 714–717.
- Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Francisco R., Mazzeschi C., Pedro M., Espada J.P. (2021). Coping Behaviors and Psychological Disturbances in Youth Affected by the COVID-19 Health Crisis. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Parker J. D. A., Endler N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6, 321–344.
- Polska Akademia Nauk (2021). Stanowisko 10. zespołu ds. COVID-19 przy Prezesie PAN: Konsekwencje pandemii COVID-19 dla zdrowia psychicznego i edukacji dzieci i młodzieży. <https://informacje.pan.pl/index.php/informacje/materialy-dla-prasy/3233-stanowisko-10-zespołu-ds-covid-19-przy-prezesie-pan-konsekwencje-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-i-edukacji-dzieci-i-mlodziezy> (dostęp: 29.10.2021).
- Pyżalski J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 92–115.
- Ragavan M.I., Culyba A.J., Muhammad F.L., Miller E. (2020). Supporting Adolescents and Young Adults Exposed to or Experiencing Violence During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67(1), 18–20.
- Słownik SJP.PL. <https://sjp.pl/poradzi%C4%87> (dostęp: 29.10.2021).
- Sygit-Kowalkowska E. (2014). Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna. *Hygeia Public Health*, 49(2), 202–208.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.

Marcin Klimski¹

ORCID: 0000-0002-9118-1673

Katarzyna Uklańska²

ORCID: 0000-0003-4477-7885

Pandemia COVID-19 i idea edukacji wysokiej jakości w ponowoczesności. Wyzwania dla szkoły

**The COVID-19 pandemic and the idea of high-quality education
in postmodernity. Challenges for the School**

Streszczenie

Następstwa wybuchu Pandemii COVID-19, które obserwowane są od początku 2020 roku, mają swoje pokłosie niemal w każdej sferze życia człowieka oraz w innych wymiarach środowiska społeczno-przyrodniczego. W konsekwencji państwa globalizującego się świata musiały przyjąć rozmaite formy przeciwdziałania skutkom pandemii wirusa SARS-CoV-2. Wśród nich była m.in. konieczność zapewnienia ciągłości procesu edukacyjnego na wszystkich etapach kształcenia ogólnego. Związane to było ze zmianą dotychczasowego modelu edukacji stacjonarnej na tzw. edukację online. Jak wynika z badań przeprowadzonych wśród uczniów, nauczycieli i rodziców, nierzadko ta forma edukacji postrzegana była przez respondentów jako negatywne doświadczenie. Zebrane badania pozwalają wskazać pewne drogi naprawcze, w których idea edukacji wysokiej jakości może stać się odpowiedzią na problemy z jakimi mierzy się współczesna szkoła w dobie pandemii. W artykule przedstawione zostaną argumenty za wdrażaniem edukacji wysokiej jakości w społeczeństwie ponowoczesnym, m.in. z uwagi na negatywne skutki realizacji edukacji w formie online.

Słowa kluczowe: ponowoczesność, pandemia, edukacja, edukacja wysokiej jakości, zdalne nauczanie

¹ Marcin Klimski – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Pedagogiki oraz wykładowca na kierunku ochrona środowiska w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jego zainteresowania naukowo-badawcze skupione są na edukacji globalnej, edukacji ekologicznej oraz etyce środowiskowej wraz z ich odniesieniami do działań w sferze społeczno-przyrodniczej. E-mail: m.klimski@uksw.edu.pl.

² Katarzyna Uklańska – doktor socjologii, adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych UKSW. Interesuje się socjologią edukacji, młodzieży, stylem życia i aksjologią w społeczeństwie konsumpcyjnym. E-mail: k.uklanska@uksw.edu.pl.

Summary

The consequences of the outbreak of the COVID-19 pandemic, which have been observed since the beginning of 2020, have their aftermath in almost every sphere of human life and in other dimensions of the social and natural environment. As a consequence, the countries of the globalizing world had to adopt various forms of counteracting the effects of the SARS-CoV-2 virus pandemic. Among them were, among others the need to ensure continuity of the educational process at all stages of general education. It was related to the change of the existing model of stationary education to the so-called online education. According to the research conducted among students, teachers and parents, this form of education was often perceived by the respondents as a negative experience. The collected research allows us to indicate some remedial paths in which the idea of high-quality education may become a response to the problems faced by modern schools in the pandemic era. The article will present arguments for the implementation of high-quality education in a post-modern society, incl. due to the negative effects of online education.

Keywords: postmodernity, pandemic, education, high-quality education, online education

Wprowadzenie

Środowisko naturalne od zawsze stanowiło przestrzeń do życia i rozwoju dla wszystkich gatunków roślin i zwierząt oraz człowieka. Środowisko było i jest miejscem dla holistycznego doskonalenia się ludzi na wszystkich etapach rozwoju poczynając od narodzin, poprzez dorastanie, aż po starość. Jest to również miejsce, w którym na różnych etapach rozwoju cywilizacji dochodziło do wybuchów epidemii, a nawet pandemii, których skutki dotyczyły wielu sfer życia społecznego. Pandemia jest doświadczeniem, które w historii ludzkości nie raz już miało miejsce, natomiast nie było wcześniej ani możliwości, ani też konieczności realizacji edukacji w wymiarze zdalnym. Ta sytuacja jest jak na razie w historii edukacji doświadczeniem unikatowym i bez precedensu. Zatem skutki jakie się wiążą z tą nową formą edukowania również mają wyjątkowy, jak dotychczas, charakter.

Pod koniec grudnia 2019 roku, za pośrednictwem mass mediów zaczęły docierać do świadomości społecznej informacje związane z występowaniem w chińskim mieście Wuhan nietypowego zjawiska chorobowego skutkującego ostrą niewydolnością oddechową. Nikt w tym czasie nie spodziewał się jeszcze ogromu skutków w wymiarze globalnym, jakie wywołało to zjawisko. Z biegiem czasu badania medyczne pozwoliły doprecyzować z czym ludzkość początku XXI wieku ma do czynienia. Została stwierdzona nowa jednostka chorobowa nazwana COVID-19, powodowana wysoce zakaźnym typem koronawirusa określonego jako SARS-CoV-2. W oparciu o docierające do statystycznego Kowalskiego przesłanki, wskazujące na skalę problemu, jaki został wygenerowany w społeczeństwie korzystającym z dobrodziejstw nowoczesności, można pokusić się o następujące stwierdzenie: im człowiek jest bardziej świadomy

otaczającej go rzeczywistości, tym z szeroko rozumianą korzyścią dla siebie i innych w niej funkcjonuje. Aby świadomość istniejących w środowisku społeczno-przyrodniczym problemów była odpowiednio kształtowana należy zapewnić społeczeństwu ponowoczesnemu edukację wysokiej jakości.

Zdalne nauczanie w opiniach uczniów, rodziców i nauczycieli

Według badań CBOS z 2021 roku wśród rodziców dzieci, które były w wieku szkolnym, lekcje głównie odbywały się w postaci wideospotkań z nauczycielami. Odpowiedziało w ten sposób 82% pytanym rodziców, 15% z nich powiedziało, że większość lekcji była przesyłana w postaci materiałów (zadań) do samodzielnego wykonania, 2% nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. Przeważająca większość dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej miała lekcje w postaci wideospotkań (90%). Podobnie było w przypadku uczniów z klas 4–8 szkoły podstawowej (76%) i szkoły ponadpodstawowej (84%). Odsetki uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej, klas 4–8 szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, mających głównie zajęcia w formie wysyłanych materiałów (zadań) do samodzielnego wykonania, wynosiły odpowiednio 9%, 20%, 14% (Omyła-Rudzka 2021, s. 2).

Zasadniczą trudność zdalnej edukacji wskazaną przez rodziców stanowiły problemy z łączem internetowym (45%), trudności w obsłudze komputera i programów komputerowych (18%), konieczność współdzielenia komputera z innymi domownikami 12%. Na brak komputera w gospodarstwie domowym wskazało 9%, brak odpowiedniego miejsca do nauki 4%. Nie miało powyższych trudności 41% zapytanych (Omyła-Rudzka 2021, s. 4). Trudności skategoryzowane według miejsca zamieszkania badanych przedstawia i klas, do których uczęszczają respondenci przedstawia tabela 1.

Mieszkający na wsi głównie wskazywali na trudności z łączem internetowym (52%), trudności w obsłudze komputera i jego programów (15%) oraz na konieczność dzielenia komputera z innymi domownikami (10%). Hierarchia trudności mieszkańców miast była analogiczna, a ich odsetki wynosiły 38%, 20% i 13%. Mieszkańcy miast częściej wskazywali na te dwie ostatnie trudności. Kłopoty z łączem internetowym wskazywali także rodzice z wszystkich klas, odsetki odpowiedzi były tutaj zbliżone od 45% do 48%. Również wskazywano na trudności w korzystaniu z komputera i jego programów (najrzadziej wskazywali je rodzice najstarszych dzieci 6%) oraz na konieczność dzielenia komputera z innymi domownikami. Wskazał na to co piąty (21%) rodzic dzieci z klas 4–8 szkoły podstawowej.

Tabela 1.

Trudności zdalnego nauczania według miejsca zamieszkania i klas, do których uczęszczają dzieci respondentów (w %)

Typ trudności podczas zdalnego nauczania	Miejsce zamieszkania		Kategorie rodziców		
	Wieś	Miasto	Dzieci z klas 1–3	Dzieci z klas 4–8	Dzieci ze szkół ponadpodstawowych
Brak komputera w gospodarstwie domowym	8	10	12	10	8
Konieczność dzielenia komputera z innymi domownikami	10	3	14	21	10
Trudności w obsłudze komputera, programów komputerowych	15	20	27	24	6
Problemy z łączem internetowym	52	38	47	48	45
Brak odpowiedniego miejsca do nauki	2	6	8	4	2
Żadne z powyższych trudności nie wystąpiły	43	40	33	35	46

Źródło: M. Omyła-Rudzka (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny. *Komunikat z badań CBOS*, 19, 5.

Rodzice również zostali poproszeni o ocenę jakości zdalnego nauczania. Wyrażona większość oceniła, że jest ona zdecydowanie gorsza od jakości nauki stacjonarnej (62%). Ocenę „jest trochę gorsza od jakości nauki stacjonarnej” wybrało 27%, a 5%, że jest ona lepsza (w tym 3%, że jest zdecydowanie lepsza). Dla 4% jej jakość była porównywalna (Omyła-Rudzka 2021, s. 6). Rozkład odpowiedzi skategoryzowanych według klas, do których uczęszczają dzieci badanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2.

Ocena jakości zdalnego nauczania według klas, do których uczęszczają dzieci respondentów (w %)

Typ trudności podczas zdalnego nauczania	Kategorie rodziców		
	Dzieci z klas 1–3	Dzieci z klas 4–8	Dzieci ze szkół ponadpodstawowych
Jest zdecydowanie gorsza od jakości nauki stacjonarnej	61	64	64
Jest trochę gorsza od jakości nauki stacjonarnej	24	28	28
Jest lepsza bądź porównywalna z jakością nauki stacjonarnej	14	8	5

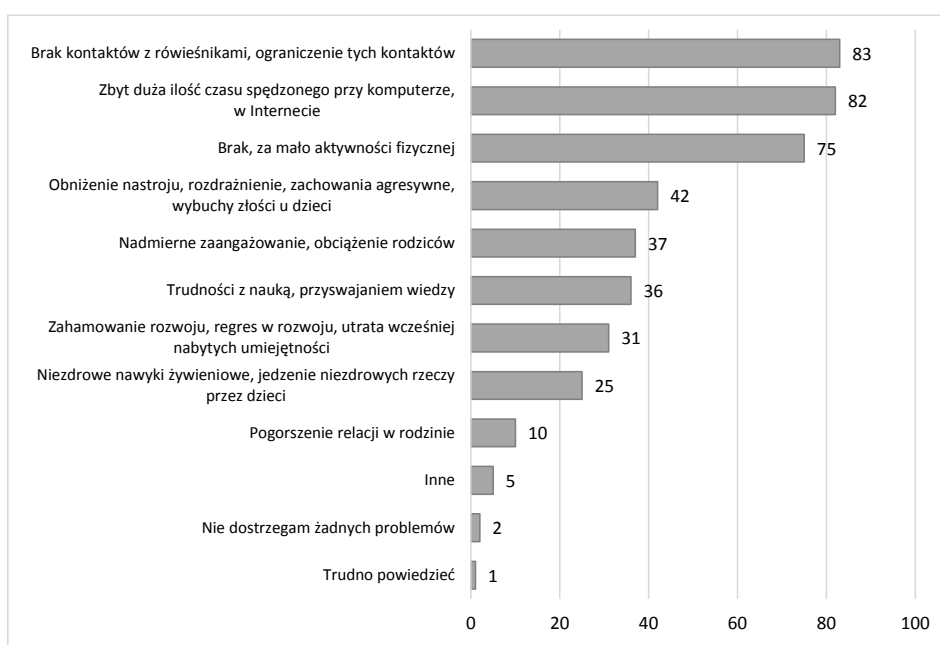
Źródło: M. Omyła-Rudzka (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny. *Komunikat z badań CBOS*, 19, 7.

Rozkład ocen, że ta forma nauki jest zdecydowanie gorsza od nauki stacjonarnej był podobny w wyróżnianych kategoriach i wynosił od 61% do 64%. Jakość nauczania zdalnego jako lepszego głównie ocenili rodzice uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej (14%). Za trochę gorszą uznali rodzice klas 4–8 szkoły podstawowej (28%) i uczniów szkoły ponadpodstawowej (28%).

Negatywne konsekwencje zdalnego nauczania również zostały wskazane przez indagowanych. Ich paletę przedstawia wykres 1.

Wykres 1.

Negatywne skutki zdalnego nauczania (w %)



Źródło: M. Omyła-Rudzka (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny. *Komunikat z badań CBOS*, 19, 8.

Dominującą wadą zdalnego nauczania jest brak kontaktów z rówieśnikami. Wskazało na niego 83% rodziców. Równie często wskazywano na zbyt dużą ilość czasu spędzonego przy komputerze, w Internecie (82%). Następnie wskazywano na małą aktywność fizyczną (75%), obniżenie nastroju, rozdrażnienie, wybuchy złości u dzieci, zachowania agresywne (42%), obciążenie rodziców (37%). Strukturę odpowiedzi rodziców uwzględniając miejsce zamieszkania badanych i rodzaj klasy, do której uczęszczały dzieci przedstawia tabela 3.

Tabela 3.

Skutki zdalnego nauczania według miejsca zamieszkania i klas, do których uczęszczają dzieci respondentów (w %)

Typ trudności podczas zdalnego nauczania	Miejsce zamieszkania		Kategorie rodziców		
	Wieś	Miasto	Dzieci z klas 1–3	Dzieci z klas 4–8	Dzieci ze szkół ponadpodstawowych
Trudności z nauką, przyswajaniem wiedzy	39	33	32	38	36
Brak kontaktów z rówieśnikami, ograniczenie tych kontaktów	79	86	66	86	95
Brak, za mało aktywności fizycznej	77	74	62	81	81
Zbyt duża ilość czasu spędzonego przy komputerze, w Internecie	82	83	72	84	89
Obniżenie nastroju, rozdrażnienie, zachowania agresywne, wybuchy złości u dzieci	39	45	27	46	52
Zahamowanie rozwoju, regres w rozwoju, utrata wcześniej nabytych umiejętności	26	34	32	27	32
Nadmierne zaangażowanie, obciążenie rodziców	38	36	27	36	46
Pogorszenie relacji w rodzinie	8	11	4	10	13
Niezdrowe nawyki żywieniowe, jedzenie niezdrowych rzeczy przez dzieci	29	21	26	24	25
Inne	2	7	0	4	9
Nie dostrzegam żadnych problemów	3	1	3	2	0
Trudno powiedzieć	1	1	2	0	1

Źródło: M. Omyła-Rudzka (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny, *Komunikat z badań CBOS*, 19, 9–10.

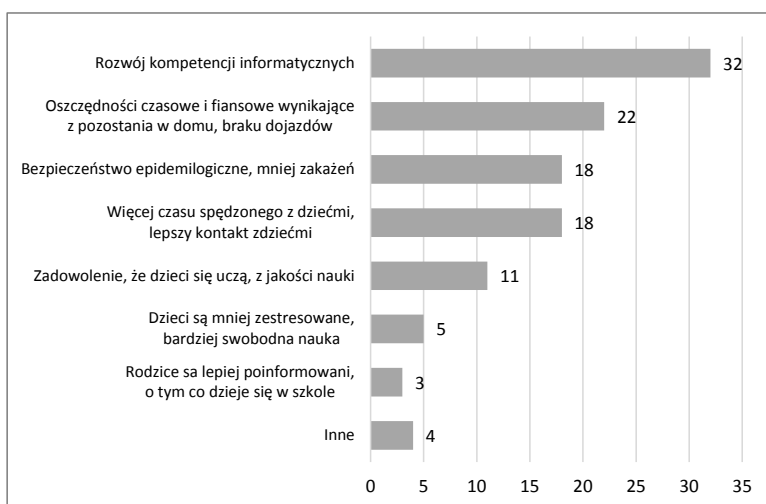
Mieszkający na wsi główne słabości nauczania zdalnego widzieli w zbyt dużej ilości czasu spędzonego przed komputerem (82%), braku (ograniczeniu) kontaktu z rówieśnikami (79%) i brakiem aktywności fizycznej (77%). Mieszkający w miastach uważali podobnie. Na brak bądź ograniczenie kontaktu z rówieśnikami wskazało 86%, zbyt dużą ilość czasu spędzoną przed komputerem 83% i na brak aktywności fizycznej 74%. Rodzice uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej przede wszystkim widzieli wadę zdalnego nauczania w braku (ograniczeniu) kontaktu z rówieśnikami (85%), spędzaniu dużej ilości czasu przed komputerem (81%), braku aktywności fizycznej (70%). Rodzice uczniów z klas 4–8 szkoły podstawowej widzieli słabości

nauczania głównie w braku (ograniczeniu) kontaktów z rówieśnikami (86%), braku aktywności fizycznej (84%) i spędzaniu długiego czasu przed komputerem (82%). Rodzice uczniów ze szkół ponadpodstawowych odpowiedzieli następująco: zbyt duża ilość czasu spędzona przed komputerem (87%), brak (ograniczenia) kontaktów z rówieśnikami (84%), mała aktywność fizyczna (73%).

Pozytywne konsekwencje zdalnego nauczania dostrzegają 28% pytanych. Większość (64%) ich nie widziała, a 8% nie potrafiło dokonać oceny. Przede wszystkim korzyści widzieli mężczyźni 31%, mieszkający w mieście (32%) i posiadający wyższe wykształcenie (37%) (Omyła-Rudzka 2021, s. 11). Nie dostrzegali ich zarówno kobiety (64%), jak i mężczyźni (64%) mieszkający na wsi (69%) i mający średnie wykształcenie (72%). Pozytywne strony zdalnego nauczania przedstawia wykres 2.

Wykres 2.

Pozytywne skutki zdalnego nauczania w opinii badanych rodziców (w %)



Źródło: M. Omyła-Rudzka (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny, *Komunikat z badań CBOS*, 19, 12.

Głównie badani rodzice akcentowali rozwój kompetencji informatycznych jako pozytywne strony nauczania. Wskazało na nie 32% pytanych. Następnie widziano walor w: oszczędnościach czasowych i finansowych wynikających z pozostania w domu (22%), bezpieczeństwie epidemiologicznym (mniejszej liczbie zakażeń) (18%), spędzaniem większej ilości czasu z dziećmi (18%), satysfakcją że dzieci się uczą (z jakości nauki) (11%).

Zrealizowane badania pokazują, że nauczanie zdalne było doświadczeniem negatywnym. Oceniano je gorzej niż zwykłą formę edukacji. Głównymi jego mankamentami była gorsza jakość nauczania, brak bądź ograniczenie kontaktów z kolegami

i koleżankami, a także trudności z łączem internetowym. Również akcentowano obniżenie nastroju, rozdrażnienie, zachowania agresywne, wybuchy złości. Pozytywne strony zasadniczo sprowadzały się do rozwoju kompetencji informatycznych.

Według badań zrealizowanych przez Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Fundację Orange oraz Fundację Dbam o Mój Zasięg (Ptaszek i in. 2020) w 2020 roku uczniowie, rodzice i nauczyciele ocenili, że ich aktualne samopoczucie było gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii. Spadku samopoczucia fizycznego i psychicznego doświadczyli przede wszystkim nauczyciele i rodzice. Co dziesiąty uczeń (10%) wykazywał wyraźne przejawy depresji. Smutek cały czas odczuwało 9%, 10% miało poczucie samotności i odczuwało przygnębienie, a 9% chciało się cały czas płakać. Wysokie nasilenie nastroju depresyjnego odczuwało 17% uczniów i 13% nauczycieli (Ptaszek i in. 2020, s. 28). „Prawie co piąty uczeń (18%) i nauczyciel (16%) przyznał w trakcie badania, że więcej niż kilkanaście razy w ciągu ostatniego miesiąca odczuwał brak energii do działania” (Ptaszek i in. 2020, s. 29). W ciągu ostatnich 30 dni 16% nastolatków i 13% nauczycieli doświadczyło przygnębienia i złego nastroju. Trudności w zasypianiu w ciągu ostatnich 30 dni przynajmniej jeden raz miało 60% młodych, 74% nauczycieli oraz 50% rodziców (Ptaszek i in. 2020, s. 29). Ponadto ustalono, że uczniowie nierzadko byli źli na nauczycieli, że zbyt dużo zadają prac domowych, a także często nie mieli chęci do nauki. Uczniowie także wstydzili się swojego wyglądu podczas trwania zajęć i korzystania z kamery internetowej (Ptaszek i in. 2020, s. 29). Część uczniów, rodziców i nauczycieli miała wyraźne symptomy nadużycia mediów cyfrowych – przemęczenia, przeładowania informacjami, niechęci do korzystania z Internetu oraz rozdrażnienia. Nauczyciele deklarowali (86%), że często lub bardzo często pozostawali w ciągłej gotowości do odbierania połączeń, często lub bardzo często mieli dość siedzenia przy komputerze (85%) oraz że czuli się przemęczeni i przeładowani informacjami (76%). W kategorii uczniów 66% z nich przyznało, że bardzo często lub często korzystała z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać, a połowa (50%) z nich oceniła, że czuła się przeładowana informacjami. Nauczyciele (48%) i część uczniów (34%) czuli się często lub bardzo często niewyspani z powodu korzystania z komputera (Ptaszek i in. 2020, s. 30).

W pandemii pogorszyły się relacje u znaczącego odsetka uczniów i nauczycieli. U pierwszych chodziło o relacje rówieśnicze, u drugich o relacje z innymi nauczycielami. Połowa uczniów oceniła, że przed pandemią relacje z rówieśnikami z klasy były lepsze. Wśród nauczycieli jedna trzecia oceniła, że ich relacje były gorsze ze współpracownikami. Jedynie 2% nauczycieli przyznało, że w czasie pandemii polepszyły się ich stosunki z dyrekcją i innymi nauczycielami. Niemal 13% uczniów uznało, że w czasie pandemii ich stosunki z rodzicami uległy pogorszeniu. Co dwudziesty (5%) doświadczył ich poprawy (Ptaszek i in. 2020, s. 31).

Badania zrealizowane przez Centrum Cyfrowe w 2020 roku ujawniły jeszcze inny wymiar nauczania. Cechowało się ono bowiem przesadnym pomaganiem, a nawet wyręczaniem dzieci w ich szkolnych obowiązkach. Rodzice odrabiali z nimi, a raczej za nich prace domowe i podpowiadali podczas rozwiązywania zadań w czasie lekcji. Nauczyciele znający swoje dzieci, ich zaangażowanie w naukę, nierzadko z łatwością orientowali się, że lekcje czy zadania nie zostały samodzielnie odrobione przez ucznia. Mieli więc dylemat czy jest sens ocenienia takiej pracy (Buchner i in. 2020, s. 39). Jedna z nauczycielek tak opisała tę sytuację: „Ja prawdę mówiąc nie wiem kogo mam oceniać. Ucznia, całą rodzinę, rodzica? Ja wiem przecież, jakie są możliwości danego ucznia i widzę, kiedy praca nie jest wykonana samodzielnie. Ale nie mam jak tego zweryfikować” (Buchner i in. 2020, s. 39). Inną trudnością nauczycieli były obawy przed ich hejtowaniem. Uczniowie mieli możliwość nagrywania prowadzonych lekcji (w zwyczajnych warunkach to jest zakazane) i nic nie stało na przeszkodzie, aby w mediach społecznościowych te nagrania upublicznić. Nauczyciele bali się, że zostaną wyśmiani i podzielą doświadczenie „nauczycielek z TVP” (Buchner i in. 2020, s. 40). Jedna z nich wypowiedziała się w ten sposób: „Myślę też, że wśród nauczycieli pojawiają się obawy nagrania przez uczniów wizerunku nauczyciela czy lekcji i wrzucenia ich do sieci, a co dalej to wiadomo... Fałę hejtu ciężko powstrzymać...” (Buchner i in. 2020, s. 41).

W tym badaniu także podkreślono pozytywne strony zdalnego nauczania. Będą one pomocne w pracy z nieobecnymi uczniami oraz uczniami wymagającymi indywidualnych konsultacji czy toku nauczania. Może być jeszcze ono wykorzystane w przypadku kółek przedmiotowych, w których nie zawsze uczniowie mogą uczestniczyć, a także może ułatwiać kontakty z innymi nauczycielami (Buchner i in. 2020, s. 43).

Edukacja dobrej jakości wobec problemów nauczania online

Z powyższych ustaleń wynika, że do negatywnych następstw zaobserwowanych w pandemii mającej miejsce w społeczeństwach technologicznie zaawansowanych zaliczyć można wszelkie niedoskonałość systemu edukacji realizowanej w formie online. W konsekwencji cierpi na tym jednostka, a i nierzadko całe społeczeństwo, które ona współtworzy. Z tej perspektywy pojawiają się następujące pytania: Jak powinna wyglądać współcześnie edukacja w dobie pandemii, aby stanowiła odpowiedź na aktualne problemy i wyzwania, z którymi zmagają się społeczeństwo ponowoczesne? Jak ją realizować, aby można było uznać ją za edukację dobrej jakości?

Proces edukacji związany z wychowaniem dotyczy człowieka. To on staje się podmiotem prowadzonej edukacji, ale również ma na nią konkretny wpływ poprzez

swój aktywny w niej udział. Zdaniem Wojciecha Bołozę edukacja „(...) ma być wychodzeniem i wyprowadzaniem jednych przez drugich na inny, szerszy świat, co dokonuje się poprzez ukazywanie nowych horyzontów, dawanie bodźców do ich szukania, dodawanie odwagi do podejmowania właściwych zachowań (...)” (2010, s. 151). Tak rozumiana edukacja akcentuje istotną funkcję, jaką pełni relacja dwóch podmiotów w jej procesie. Pierwszy to ten, który staje się wzorem do naśladowania, a zarazem jest nośnikiem przekazu treści, jakie mają być implementowane. Drugi podmiot to osoba, która jest odbiorcą przekazywanych treści. Od ich obustronnego zaangażowania, od ich poprawnej relacji uzależniony jest sukces w procesie edukacji dobrej jakości. Problem w osiągnięciu takiego rozumienia idei edukacji dobrej jakości leży w dojrzałości do uczestnictwa w zajęciach online. Z przytoczonych badań wynika, że taka forma edukacji nie przynosiła założonych rezultatów praktycznie w żadnych badanych grupach wiekowych. Ponadto forma online nierzadko stanowiła barierę dla właściwej relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem, czyli relacji indywidualnej, która możliwa jest w nauczaniu stacjonarnym, tak potrzebnych szczególnie w początkowych etapach kształcenia.

Wszelkie przejawy działalności człowieka w środowisku społeczno-przyrodniczym są następstwem uprzednio obranego sposobu postępowania. Ma to miejsce zarówno w edukacji najmłodszych grup wiekowych, jak i osób dorosłych. Humanistyczna refleksja nad wartościami orientuje człowieka do podejmowania odpowiednich aktów decyzyjnych, a w konsekwencji wyborów i czynów. Warunkiem jest posiadanie odpowiednio skategoryzowanego katalogu wartości. To jaki on będzie, zależy m.in. od procesu edukacyjnego. Człowiek będąc istotą społeczną siłą rzeczy funkcjonuje w określonym środowisku, a to wymusza przyjęcie i uwzględnienie panujących w nim reguł (Kaniewska, Klimski 2017, s. 87–91). Zatem społeczeństwo z właściwą mu kulturą jest odpowiedzialne za stworzenie warunków do prowadzenia procesu edukacji i w konsekwencji wychowania. Skoro jednostka tworzy społeczeństwo, a kultura jest kreowana przez społeczeństwo, to winna być świadoma swojego realnego oddziaływania na proces edukacyjny. Nie ma tu mowy o przerzucaniu odpowiedzialności na „grupę”. Kryzys edukacyjny społeczeństwa ponowoczesnego w dobie pandemii to pomijanie m.in. wartości, które stają się celem na drodze różnych wyborów. Współczesny świat stawia raczej na wartości przynoszące korzyści wymierne – często materialne. Wydaje się zatem, że w procesie wdrażania edukacji dobrej jakości nie powinno mieć miejsca pomijanie wartości i norm wypracowanych w oparciu o badania różnych nauk.

Edukacja jest procesem, który pozwala człowiekowi w przyszłości dokonywać świadomych wyborów dzięki umiejętności krytycznego analizowania przesłanek pochodzących ze środowiska. Błędem jest wskazywanie na pewnego rodzaju schemat

myślenia, jaki przyjmuje podmiot objęty procesem edukacyjnym. Nie można mówić, że proces edukacyjny to wpajanie określonych nawyków, które w perspektywie czasu będą automatycznie wykorzystywane bez głębszego namysłu. Zagadnienie edukacji jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, w tym m.in. pedagogiki, filozofii, psychologii czy socjologii. Każda z nich wskazuje od innej strony na konieczność realizowania tzw. edukacji dobrej jakości. W ramach poszczególnych dyscyplin uzasadnia się bowiem, że dzięki edukacji mamy możliwość kształtować społeczeństwo, które będzie w stanie odpowiadać na realne zagrożenia występujące w środowisku społeczno-przyrodniczym. Z wielu definicji, jakie funkcjonują w literaturze przedmiotu warto przytoczyć m.in. tę, która uszczegóławia płaszczyzny zmian, jakie dokonują się w podmiocie objętym procesem edukacyjnym. Z badań Wojciecha Kojasa wynika, że edukację należy utożsamiać z „(...) wywoływaniem pożądanych zmian informacyjno-emocjonalnych i wolicjonalnych w jednostkach i grupach społecznych, w aktach świadomego uczenia się, nauczania, wychowania, samowychowania, kształcenia, samokształcenia i studiowania. (...) Edukacja jest integralną, niezbywalną częścią osobowego i społecznego życia – jest warunkiem stanowiącym o życiu i o jego jakości” (2010, s. 38). Realizując programy edukacyjne, w celu ukierunkowania czy uwrażliwienia podmiotu edukacji na konkretne problemy, warto jest pamiętać o sferach, na które oddziałuje proces edukacji. W takim przypadku zaistnieje możliwość realizacji postulatu edukacji dobrej jakości w społeczeństwie ponowoczesnym.

Podsumowanie

Doświadczenie pandemii koronawirusa i jego wymierne skutki potwierdzają znaną w literaturze przedmiotu tezę, że przed procesem edukacji niezmiennie stoją nowe wyzwania. Dlatego jego planowaniu, organizowaniu i realizowaniu stale powinna towarzyszyć świadomość ciągłej i nieprzewidywalnej zmiany. Ona ma określać nasze myślenie o świecie i edukacji. Bazowanie na rozwiązaniach z przeszłości jest błędem. Konieczne jest przygotowanie do zmagania się z nieznanym. Krytyczne myślenie i odpowiedzialne zaangażowanie to atrybuty obywateli współczesnego świata (Mazurkiewicz 2012, s. 7). Kształtowanie umiejętności analitycznego myślenia oraz odpowiedzialnego reagowania na aktualne problemy, to ponadczasowe zadanie edukacji, które również jest aktualne w pandemii czasu ponowoczesności.

Bibliografia

- Bołoż W. (2010). *Kościół i ekologia. W obronie człowieka i środowiska naturalnego*. Kraków: Wyd. Homo Dei.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Warszawa Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/wpcontent/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf, (dostęp: 20.11.2021).
- Kaniewska M., Klimski M. (2017), Global education as a way of reinforcing the process by which a solidaritous and just world is built, *Papers on Global Change*, 24, 83–94.
- Kojs W. (2010). Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Mazurkiewicz G. (2012). Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wyd. UJ.
- Omyła-Rudzka M. (2021). Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny, *Komunikat z badań CBOS*, 19.
- Ptaszek G., Stunża D.G., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Krystyna Moczia¹

ORCID: 0000-0002-8125-9940

O szkołach przyszpitalnych i dzieciach przewlekle chorych w pandemii

About hospital schools and chronically ill children in a pandemic

*Kiedy dziecko trafia do szpitala, to tak, jakby zostało zaciągnięte do lasu, daleko od domu.
Niektóre dzieci pamiętają o napełnieniu kieszeni kamyczkami i wrzuceniu ich na ścieżkę,
aby stworzyć ścieżkę, dzięki której mogą znaleźć drogę do domu nawet przy świetle księżyca.
Jednak niektóre dzieci nie znają bajek i nie potrafią dobrze wykorzystać kamyczków.
Te dzieci zostawiają tylko małe okruchy chleba, aby zaznaczyć swoją drogę.
Jest to delikatny ślad, który nawet mrówki mogą łatwo zatrzeć.
Te dzieci gubią się w lesie i nie mogą już znaleźć drogi do domu.*

Na podstawie (Canevaro 1976, s. 27)²

Streszczenie

W artykule przedstawiono sytuację ucznia przewlekle chorego w czasie pandemii. Przybliżono rolę stowarzyszenia non-profit *Hospital Organization of Pedagogues in Europe* (HOPE) zrzeszającego nauczycieli szkół szpitalnych, zajmujących się sprawami chorych dzieci wykraczając poza granice swojego kraju.

Ukazano nudę jako stan doświadczany i działający niekorzystnie na dzieci chorujące przewlekle. Zaprezentowano postrzeganie przewlekłej choroby w pandemicznym czasie przez nauczycieli i studentów pedagogiki.

Słowa kluczowe: dziecko z chorobą przewlekłą, nuda, szkoła przyszpitalna, pandemia COVID-19

Summary

The article presents the situation of a student who is chronically ill during a pandemic. The role of the association was introduced HOPE – is an international non-governmental organisation (NGO) which brings together teachers working with children and young people with

¹ Krystyna Moczia – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych, Instytutu Pedagogiki, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół dziecka przewlekle chorego i jego rodziny w podstawowych środowiskach wychowawczych oraz w warunkach hospitalizacji.

² Podaję za: di Castelbianco F.B., Di Renzo M. (2021). „My Life in the Hospital”: Narratives of Children With a Medical Condition. *Continuity in Education*, 2(1), 4–25. DOI: <http://doi.org/10.5334/cie.12>.

medical needs all over Europe. Boredom has been shown to be an experienced and unfavorable condition for chronically ill children. The perception of a chronic disease in a pandemic time by teachers and students of pedagogy is presented.

Keywords: the chronically ill child, boredom, hospital school, COVID-19 pandemic

Wstęp

Schorzenia przewlekłe stanowią poważny problem zdrowotny współczesnego świata. Ich przyrost, związany z rozwojem medycyny i możliwościami diagnostycznymi datuje się na początki XX wieku. Wyparły wówczas choroby wirusowe, stanowiące najczęstszą przyczynę zgonów (Ziarko 2014). Aktualna sytuacja zdrowotna związana z pandemią COVID-19 jest ewenementem ostatniego stulecia. Zaburzona homeostaza dziś, na pewno nie pozostanie bez konsekwencji na przyszłość.

Współczesne aspekty chorób przewlekłych

Z każdą chorobą przewlekłą zmagają się nie tylko przedstawiciele służby zdrowia, ale także, a może przede wszystkim osoby nimi dotknięte oraz ich najbliżsi. Pojawienie się choroby przewlekłej powoduje szereg konsekwencji, z którymi jednostce przyjdzie się zmierzyć: od cierpienia, bólu czy niepełnosprawności, po lęki i obawy związane z procesem leczenia/zdrowienia oraz dalszym życiem. Może pojawić się poczucie braku sensu życia, a niejednokrotnie pacjent wymagać będzie modyfikacji dotychczas pełnionych ról społecznych. Szczególnym pacjentem chorującym przewlekłe jest dziecko w każdym okresie życia, od niemowlęstwa po wczesny okres dojrzewania.

Obowiązkiem, powinnością oraz prawem każdego dziecka i adolescenta jest rola ucznia. Funkcję tę niejednokrotnie trudno jest zrealizować z pozycji przebywania w domowym łóżku czy w warunkach hospitalizacji. Odwołując się do słów Aleksandry Maciarz (2006: s. 9) przewlekłą chorobę dziecka zdefiniować można jako: „długotrwałe zaburzenie jego zdrowia i dobrego samopoczucia, które narusza prawidłowy rozwój psychoruchowy, utrudnia mu edukację i powoduje zmiany w sytuacji rodzinnej”.

Z punktu widzenia pedagogów utrudniona edukacja w czasie choroby może stać się przyczyną niepowodzeń szkolnych chorego dziecka. Wpływa na to zarówno absencja w zajęciach szkolnych, złe samopoczucie ucznia, jak również spowodowana chorobą i leczeniem zaniżona samoocena (por. Moczia 2017).

Po drugiej wojnie światowej, a właściwie w latach 1950–1960, zaczęto wprowadzać do szpitali, sanatoriów naukę szkolną oraz organizować oddziały przedszkolne,

a w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie utworzono nowy dział przygotowujący nauczycieli do pracy z dziećmi w zakładzie leczniczym. Zofia Sękowska (2001, s. 303), odwołując się do informacji zawartych w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”, z 1966 r. podaje iż pierwsza szkoła przyszpitalna założona była w roku szkolnym 1953/1954 w Warszawie w Państwowym Szpitalu Klinicznym nr 3.

Twórczynią teoretycznych podstaw pracy pedagogicznej z dziećmi przewlekle chorymi lub dotkniętymi różnymi kalectwami była Janina Doroszevska. Uważała, że „Swoistym celem pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym jest stwarzanie dzieciom chorym korzystnych warunków dla możliwie prawidłowej, różnorodnej i zharmonizowanej czynności procesów nerwowych (na właściwym poziomie wydolnościowym), ponieważ dobry (możliwie dobry) stan układu nerwowego, wyrażający się u dziecka dobrym samopoczuciem, stanowi korzystne podłoże dla działań ściśle leczniczych (pomyślniejsze warunki dla obronności ustroju)” (1963, s. 448).

Aktualnie w Polsce w wielu klinikach, szpitalach, oddziałach szpitalnych funkcjonują szkoły szpitalne (przyszpitalne). Ich celem jest nie tylko zapewnienie ciągłości nauczania, ale przede wszystkim cele lecznicze. Wśród nich wymienić należy: zapobieganie tęsknocie dziecka za bliskimi mu osobami; rozładowanie lęku przed chorobą, zabiegami, leczeniem i skutkami tych oddziaływań; uczenie dziecka świadomego udziału w przezwyciężaniu choroby i związanych z nią ograniczeń; kształtowanie realnego obrazu własnej osoby i choroby, doświadczania koleżeństwa i przyjaźni (Moczia 2016; Parczewska 2012).

Polska nie jest wyjątkiem wśród państw europejskich organizujących edukację w warunkach hospitalizacji. Może się również wykazać przynależnością do Hospital Organization of Pedagogues in Europe (HOPE), czyli w tłumaczeniu na język polski Szpitalnej Organizacji Pedagogów w Europie – NADZIEJA.

Historia i cele HOPE **(Hospital Organization of Pedagogues in Europe)**

HOPE – *Hospital Organization of Pedagogues in Europe* (Szpitalna Organizacja Pedagogów w Europie – NADZIEJA) jest międzynarodowym stowarzyszeniem non-profit europejskich nauczycieli szkół szpitalnych. Poprzez nauczanie w domu rodzinnym dziecka przewlekle chorego oraz zajęcia szkolne i edukacyjne organizowane w warunkach hospitalizacji staramy się zapewnić chorym dzieciom pozytywne środowisko i możliwość kontynuowania nauki bez względu na chorobę (HOPE – *Continuity in Education* (hospitalteachers.eu)).

W 1988 roku w Lublanie w Słowenii odbył się pierwszy europejski kongres nauczycieli szpitalnych. Pomysłodawcą był serbski pediatra, dr Pavl Kornhauser. Entuzjazm

i zapół tego spotkania przyczyniły się do przyjęcia statutu HOPE (*Hospital Organization of Pedagogues in Europe*) powszechnie uznanego w krajach Europy.

W Polsce, już od ponad dziesięciu lat, z HOPE współpracuje przeszło trzydziestu nauczycieli pracujących na co dzień w szkołach szpitalnych. Działalność organizacji skupia się na wymianie doświadczeń pomiędzy państwami w zakresie dzielenia się wiedzą dotyczącą nauczania – uczenia się w warunkach szpitalnych, poprawy jakości pracy i innowacyjnych rozwiązań, realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów dotkniętych przewlekłą chorobą oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom przebywającym w szpitalu. Pedagodzy i nauczyciele będący członkami HOPE mają możliwość spotykania się na cyklicznych kongresach, które odbywają się w wybranych państwach Europy (tamże).

Ostatni przedpandemiczny, XI Europejski Kongres HOPE odbył się w Poznaniu w maju 2018 roku, pt.: *Równa edukacja w szkołach szpitalnych. Jak położyć kres wykluczeniu chorych dzieci i ich rodzin* (<http://zss110.pl/hope-2018/>).

Dwa lata wcześniej, X Europejski Kongres HOPE odbył się w maju 2016 roku w Wiedniu. Jego myślą przewodnią było: *Migracje, wielojęzyczność i potrzeby medyczne – pedagogika XXI wieku*. Tematyka była między innymi pokłosiem kryzysu uchodźczego, masowego przybywania głównie drogą morską, uchodźców i imigrantów na tereny Europy. Z dzisiejszej polskiej perspektywy problematyka niezwykle aktualna i być może potrzebna dla udzielenia pomocy, wsparcia, zapewnienia opieki dzieciom – ofiarom konfliktów międzynarodowych na granicy polsko-białoruskiej.

W 2020 roku³, z powodu restrykcji pandemicznych, odwołano Kongres, który miał się odbyć w Estonii. Na maj 2022 roku Kongres zapowiedziany jest we Włoszech⁴. Tematem konferencji jest *Kształtowanie przyszłości – edukacja: kultury, relacje, kompetencje*. Przewidywane są prezentacje skoncentrowane na znaczeniu edukacji we wspieraniu uczenia się, zdrowia, dobrego samopoczucia i rozwoju człowieka oraz w kształtowaniu obywateli, którzy mogą odgrywać aktywną rolę w społeczeństwie pomimo ich stanu zdrowia. Co prawda nie dookreślono tematyki związanej ze stanem pandemii czy postpandemicznym, ale można przypuszczać, iż światowy regres nie tylko zdrowotny, ale i społeczny, nie pozostanie bez echa w formowaniu „nowej rzeczywistości”.

³ Kongres HOPE odbywa się co dwa lata i jest najważniejszym spotkaniem w kalendarzu stowarzyszenia HOPE.

⁴ Adnotacja na stronie HOPE: Jeśli sytuacja COVID-19 nie pozwoli na bezpieczną podróż w tym czasie, konferencja zostanie przełożona na 8–12 maja 2023 roku.

Karta HOPE międzynarodową NADZIEJĄ

Nauczyciele różnych państw, zrzeszeni w organizacji, kierują się zasadami zapisanymi w Karcie HOPE, której wersję przyjęło Walne Zgromadzenie HOPE, 20 maja 2000 roku w Barcelonie (<https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter>). Karta ta została przetłumaczona na ponad czterdzieści języków, w tym na język polski.

Prawa i potrzeby edukacyjne chorych dzieci oraz młodzieży

1. Wszystkie chore dzieci i młodzież mają prawo do nauki w szpitalu lub w domu, również w trakcie leczenia poza granicami swojego kraju.
2. Celem nauczania chorych dzieci i młodzieży jest ciągłość edukacji umożliwiająca im kontynuowanie roli uczniów.
3. Szkoła szpitalna tworzy i organizuje społeczność dzieci oraz młodzieży w codziennym życiu. Nauczanie szpitalne jest organizowane w formie zajęć klasowych, grupowych lub indywidualnych przy łóżku.
4. Nauka w szpitalu i domu musi być dostosowana do potrzeb i umiejętności dzieci lub młodzieży we współpracy ze szkołą macierzystą.
5. Warunki i infrastruktura nauczania muszą być dostosowane do potrzeb chorych dzieci i młodzieży, a w celu zapobieżenia ich wykluczeniu należy wykorzystywać technologie komunikacyjne.
6. Należy wykorzystywać różnorodne metody nauczania i pomoce dydaktyczne. Nauczane treści powinny wychodzić poza oficjalny program nauczania, obejmując zagadnienia związane z indywidualnymi potrzebami chorych i hospitalizowanych uczniów.
7. Nauczyciele uczący w szpitalu i domu chorego dziecka muszą być w pełni wykwalifikowani, a także są zobowiązani do ciągłego dokształcania się.
8. Nauczyciele chorych dzieci i młodzieży są pełnoprawnymi członkami multidyscyplinarnego zespołu oraz współpracują ze szkołami macierzystymi hospitalizowanych uczniów.
9. Rodzice chorych i hospitalizowanych dzieci muszą być informowani o ich prawie do edukacji i programie nauczania. Rodziców należy traktować jako czynnych i odpowiedzialnych partnerów w procesie nauczania i wychowania w szkole szpitalnej.
10. Prawa chorych dzieci i młodzieży należy respektować łącznie z prawem do tajemnicy lekarskiej i prywatnych przekonań.

Sytuacja dziecka przewlekle chorego w czasie pandemii

Na sytuację dziecka przewlekle chorego w stanie pandemii można popatrzeć wielotorowo:

- dziecko izolowane chorujące przewlekle w warunkach hospitalizacji;
- dziecko z chorobą przewlekłą izolowane w domu na skutek ogłoszonego *lock-downu*;
- dziecko z chorobą przewlekłą przebywające w domu, w kwarantannie na skutek choroby/zakażenia członka lub członków rodziny.

W każdym z tych przypadków pandemia i restrykcje COVID-19 nie są obojętne dla funkcjonowania biopsychospołecznego dziecka chorującego przewlekle.

Pandemia nadal ewoluuje i nie ma jeszcze ostatecznych dowodów, jednak wcześnie obserwacje wskazują, że kwarantanna związana z pandemią COVID-19 negatywnie wpływa na życie dzieci. Capuro i in. (2020), odwołując się do badań prowadzonych we Włoszech i Hiszpanii, podają że 86% respondentów (rodziców) zgłosiło zmiany w zachowaniu i wyrażaniu emocji podczas kwarantanny, w tym trudności z koncentracją, nudę, drażliwość, niepokój, samotność, dyskomfort i wyrażanie żalów przez swoje dzieci. Podobne wyniki wykazały badania prowadzone w innych regionach Włoch i Chinach. Wydaje się zatem, że przedłużająca się izolacja związana z pandemią powoduje u dzieci duży stres i konsekwencje psychologiczne. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych przez Jiao i in. (2020), iż dzieci w pandemii cechuje głównie rozproszenie, drażliwość i strach przed zadawaniem pytań na temat epidemii.

W literaturze przedmiotu nie ma zgody co do definiowania pojęcia nuda. Termin ten pochodzi od łacińskiego słowa *nudus*, określającego zarówno nagość, ale też i nędzę. Polskie rozumienie „nudy” („nudności”, „znużenie”) można odnieść do rosyjskiego słowa *nuża*, czyli bieda (Szmidt 2013). Jest to pojęcie, które tak w łacinie, jak i w językach rosyjskim oraz polskim może być kojarzone z biedą, nędzą, ogołoceniem, brakiem nie tylko w sensie materialnym, ale także *zubożeniem psychicznym*. Jest to zbieżne z sytuacją wywołaną pandemią: z zakłóconym trybem dnia, pracy, nauki, (nie)dostępnością do leczenia oraz codziennych kontaktów społecznych.

Zdaniem Zygmunta Baumana codzienne życie „oferuje” nudę: „Niegdyś, ilekroć padało słowo »codziennosc«, przychodziła do głowy rutyna. Monotonia. Dziś to, co wczoraj; jutro to, co dziś (...) Od codzienności ziało bezpieczeństwem, pewnością w kwestii tego co nastąpi (...) Chlebem powszednim i brakiem zwodzenia na pokuszenia. Nieobecnością niespodzianek i zaskoczeń. Spokojem i nudą” (2009, s. 77).

W *Popularnym słowniku języka polskiego* (2003, s. 548) o pojęciu nuda czytamy: „niemiły stan, niemiłe uczucie spowodowane zwykle beczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń, monotonią życia”. Tak rozumiana nuda, jako

jednostajność, bierność, apatia, alienacja może prowadzić do stanów frustracyjnych człowieka, zwłaszcza w przebiegu choroby przewlekłej i/lub w teraźniejszym czasie, wyniku izolacji czy kwarantanny.

Każde schorzenie jest niepożądanym zjawiskiem w życiu dziecka. Przenika i zaburza jego rozwój i codzienne funkcjonowanie. Atakuje zarówno *some*, jak i *psyche*. Odlączenie od bliskich oraz izolacja od podstawowych środowisk wychowawczych wzmacnia ból, cierpienie, lęk i niepewność chorego dziecka. Biel czy szarość szpitala, monotonia otoczenia i kontaktów społecznych, zapach stołówkowego jedzenia są w stanie potęgować negatywne odczucia pacjentów. Pewną namiastką zwyczajności, normalności dla hospitalizowanych dzieci mogą być zajęcia organizowane w szkole szpitalnej (por. Moczia 2020). To one niejednokrotnie dają koloryt w świecie choroby. Niestety na skutek pandemii i obwarowań pandemicznych były wykluczone lub w znacznej mierze ograniczone.

W jaki sposób należy choremu dziecku uatrakcyjnić czas choroby, hospitalizacji, izolacji społecznej? Jak dać namiastkę rodzinnego stołu? Czy godzi się czas choroby i pandemii porównać do czasu wojennej „okupacji”, do wojny? Kolejne pytanie: czy rak, nowotwór, niewydolne nerki, wątroba czy serce okupuje organizm dziecka, czy pacjent wraz rodzicem okupują szpital? (Moczia 2020)

„...w ogóle ~~wojna~~ choroba p a n d e m i a to jest wielkie czekanie, wielka nuda (...) życie, choć inne niż to przed ~~wojn~~ą chorobą p a n d e m i ą dość szybko przekształca się w rutynę. Jest przeniknięte monotonią, także monotonią powtarzających się kłopotów i trudności dotykających podstaw egzystencji, poczuciem braku perspektyw. Wielkim czekaniem...”

Gdyby odnieść codzienną egzystencję w czasie okupacji do bytu, trwania, wegetacji w chorobie, w *lockdownie* to można znaleźć kilka zbieżnych sytuacji:

- okupant zabiera domy, ulice, kina, kawiarnie...;
- obowiązuje „godzina policyjna”, bo nie można wyjść i wrócić kiedy się chce;
- nie można świecić światła, gdy ma się taką chęć;
- nie można jeść tego, co się lubi;
- nie można pracować/uczyć się tam, gdzie się preferuje;
- nie można odwiedzać się, spotykać z kim się pragnie (tamże).

Zrozumieć ucznia przewlekle chorego w czasie pandemii w szpitalu i w domu

Analizując dostęp do edukacji szpitalnej w Polsce w okresie pandemii dokonałam kwerendy źródłowej korzystając z możliwości Internetu. Przeglądając strony internetowe szkół szpitalnych i sanatoryjnych okazało się, iż działalność większości szkół

z nich została zawieszona, a niektóre placówki przyjęły zdalny sposób kontaktowania się i nawiązywania relacji z uczniami-pacjentami (<https://www.prawo.pl/oswiata/szkoly-szpitalne-a-koronawirus,499717.html>).

W Bydgoszczy „Rodzice drżą o życie dzieci, mówią, że teraz najważniejsze jest biologiczne przetrwanie. Pielęgniarki wieszają na drzwiach nasze listy do tych dzieci, nagrywamy filmiki, umieszczamy na Facebook. Nic, brak kontaktu, brak dostępu do dzieci” (tamże).

Dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych przy Wojewódzkim Zespole Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie zdalne nauczanie komentuje krótko: „Na naszym oddziale nie mamy Internetu. I to powinno dać obraz owego nauczania. Drukujemy karty pracy, mamy osobne wejście do szkoły i właśnie tam wchodzi nauczyciele, by przygotować karty pracy (...) Liczba pacjentów na oddziale w Olsztynie wciąż się zmienia. Przyjmowani są nowi, przeważnie po próbach samobójczych (...). Ponieważ dostarczam te karty pracy dzieciom, jestem u nich codziennie, dużo rozmawiamy o tym, co dla nich ważne, dlaczego tu trafili. Zaprzyjaźniliśmy się (...) Dzieci te szósty tydzień nie widzą rodziców. Ci tylko dostarczają im paczki z łakociami, które ładują na 48 godzinnej kwarantannie” (tamże).

Dyrektor Dolnośląskiego Zespołu Szkół przy Sanatorium „Jagusia” w Kudowie-Zdroju poinformował w marcu 2020 roku w mediach społecznościowych: „Od dnia 23 marca nauczyciele będą udzielać pomocy w nauczaniu dla chętnych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski. Pomoc będzie udzielana zdalnie w formie konsultacji telefonicznych, poprzez skype, komunikatory tekstowe, platformy e-learningowe (<https://www.facebook.com/jagusiaszkola/>).

Dopytując Kierownika Filii Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 38 i oddziałów Gimnazjum Specjalnego nr 38 zorganizowanych przy Samodzielnym Publicznym Szpitalu Klinicznym nr 1 w Zabrzu o sytuację w placówce otrzymałam odpowiedź drogą elektroniczną (2.04.2020 r.):

„W szkole szpitalnej proponujemy dzieciom lekcje zdalne. Na stronie internetowej nauczyciele codziennie umieszczają zadania dla uczniów danej klasy. Każdy nauczyciel ma założony mail służbowy do kontaktu i z dziećmi i do dokumentowania swojej pracy zdalnej. (...) W szpitalu mamy lekcje przez skypa, mailowo i próbujemy przebić się w wersji papierowej, ale rodzice przebywający z dziećmi na oddziale, nawet nie mogą wyjść na portiernię aby odebrać materiały. Dane hospitalizowanych dzieci przesyła szpital, a my jako szkoła przez ordynatorów wysłaliśmy zaproszenie na zajęcia zdalne. Jednak prawda jest taka że dzieci o krótkich pobytach kontaktują się zdalnie ze szkołą macierzystą, a te o dłuższych pobytach korzystają z lekcji z nami. Ciężki czas dla nas wszystkich...

Czasy ciężkie, z różnym utrudnieniami, przepełnione lękiem, obawami, nacechowane niemocą, bezsiłą, pasywnością i marazmem.

Prowadząc zajęcia ze studentami w formie zdalnej⁵ zachęcałam do przemyśleń na ten temat. Poniżej fragmenty wypowiedzi:

„(...) Na ogólne samopoczucie chorego ucznia w czasie pandemicznym wpływa kilka czynników, między innymi kontakt z członkami rodziny, przyjaciółmi, szpitalne warunki czy nawet obowiązki szkolne. Dziecko chore potrzebuje wsparcia swojej rodziny, szczególnie w przypadku chorób ciężkich, możliwość kontaktu z rodziną jest nieoceniona. Często jednak zachodzi konieczność pobytu w szpitalu, co w pandemii automatycznie wyklucza jakiegokolwiek odwiedzin. Uczeń zostaje sam ze sobą, czasem jednym z rodziców i personelem medycznym, rozmowy z innymi ograniczone jedynie do komunikatorów (...) W przypadku pobytu w domu, dziecko nie spotyka się z problemem osamotnienia oraz nie musi zdawać się jedynie na rozmowy telefoniczne. Rodzice zwykle są »pod ręką«, gdy potrzebuje ono pomocy czy rozmowy. Także rodzeństwo pozytywnie może wpływać na to w jaki sposób okres choroby mija uczniowi. Zajmować go może rozmową, czy też zabawą, dzięki której na pewno choremu szybciej mijają dni oraz nie czuje się on samotny (...)”.

„(...) Samopoczucie chorego ucznia w czasie pandemii może zależeć od tego jak zorganizowana jest nauka oraz jakie ma ono warunki do uczestnictwa w zajęciach. Uczeń chory często nie ma siły uczestniczyć w odbywających się zajęciach, nie mówiąc o problemach natury technicznej. Słaby Internet czy ubogi przekaz informacji, nie wpływają pozytywnie na to, jak dziecko przyswaja wiedzę. Kontakt z nauczycielem oraz jego podejście jest bardzo istotne, ponieważ może on w znaczący sposób moderować proces nauczania oraz konsultować z uczniem na co może sobie w obecnej chwili pozwolić (...)”.

„(...) Dzięki możliwości uczestnictwa w zajęciach organizowanych w szpitalu dzieci miały okazję do skupienia się na czymś innym niż choroba i mogły na chwilę o niej zapomnieć. Dawały okazję do spotkań z rówieśnikami i nawiązywania koleżeńskich relacji. Brak możliwości uczestniczenia w zajęciach kontaktowych odbiera im tę sposobność. Dostęp do zajęć i materiałów jest możliwy tylko w formie elektronicznej, gdyż rodzice przebywający z dziećmi w szpitalach nie mają możliwości wyjścia nawet na portiernię, aby odebrać potrzebne materiały (...)”.

„(...) Przebywając w domu rodzinnym, dziecko chore może liczyć na czas i opiekę rodziców, co może wpłynąć pozytywnie na jego samopoczucie. Także rodzeństwo, zwłaszcza starsze, może być pomocne w tym trudnym czasie. Paradoksalnie zajęcia zdalne mogą być w tym czasie o tyle pomocne, że materiał który trzeba przerabiać uczniowie dostają za pomocą komunikatorów, co zdecydowanie pomaga w nadrobieniu zaległego materiału (...)”.

„(...) Sama nauka może odciągać dziecko od trudności choroby i problemów zdrowotnych, zaś kontakt ze znajomymi, nawet wirtualny może poprawić dziecku humor. Dodatkowo obostrzenia, które zakazują odwiedzin w szpitalu osób postronnych wykluczają obecność np. wolontariuszy, którzy przed pandemią przychodzili na oddziały

⁵ Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski; II rok studiów magisterskich pedagogika specjalna, przedmiot pedagogika lecznicza, semestr letni roku akademickiego 2020/2021.

bawić się i spędzać czas z dziećmi (np. wolontariusze z Fundacji Dr. Clowna), co może negatywnie wpłynąć na dziecko, ponieważ brakuje mu pozytywnych bodźców odciążających jego myśli od choroby (...).”

„(...) Sytuacja ucznia chorego w czasach pandemii nie jest najlepsza. Szereg negatywnych bodźców docierających do dziecka związanych z pandemią (informacje o zakażeniach, zgonach, kolejnych zakazach i zamknięciach lokali) mogą powodować negatywne uczucia. Dolegliwości i trudności związane z zakażeniem COVID-19 mogą także źle wpłynąć na dziecko, a co za tym idzie na jego chęć uczestnictwa w zajęciach szkolnych (...).”

„(...) Izolacja domowa ma swoje plusy. Jest to czas na większą kontrolę nad swoim zdrowiem. Na przykładzie dziecka chorego na cukrzycę typu I, może spowodować to większą śmiałość podczas monitorowania poziomu swojego cukru we krwi, ponieważ podczas zajęć zdalnych może wyciszyć mikrofon, a przez to na spokojnie zmierzyć poziom cukru, bez wzbudzania sensacji lub poczucia, że komuś to przeszkadza. Posiłki można zdecydowanie łatwiej rozbić podczas dnia, aby były one w pełni regularne, a smakołyki innych dzieci nie będą kusić do podjadania między posiłkami (...).”

A kiedy pandemia minie to... czy będzie tak samo? Czy jesteśmy gotowi na zmiany?

W samolocie, w nagłych wypadkach, rodzicom mówi się, aby najpierw założyli własne maski tlenowe, aby mogli skutecznie wspierać swoje dzieci i zapewniać im bezpieczeństwo. W czasie tej pandemii profesjonaliści (psycholodzy, lekarze, terapeuci, pedagodzy) muszą zatem uczyć rodziców jak dbać o siebie, jeśli mają poszerzyć swoją zdolność do pielęgnowania swoich dzieci w obliczu przeciwności losu. Podobnie, jeśli profesjonaliści mają skutecznie wspierać inne rodziny, będą również potrzebować narzędzi do radzenia sobie z własnym cierpieniem i zabezpieczenia przed skutkami wypalenia (Coyne i in. 2020).

Zdaniem Capurso i współpracowników (2020), kiedy formalna edukacja zostanie wznowiona po kryzysie COVID-19, wielu pedagogów odczuje pilną potrzebę i chęć „powstania od miejsca, w którym skończyliśmy”. W ten sposób nauczyciele mogą ulec pokusie, by poddać się pilnej potrzebie nadrobienia programu szkolnego, a tym samym włączyć uczniów i samych siebie w wir lekcji, wyjaśnień, testów i ocen, aby jak najszybciej nadrobić stracony czas. Chociaż taka postawa jest rozsądną odpowiedzią na przedłużający się stres i niepokój, z jakimi wszyscy żyliśmy w czasie izolacji, niewolnicze podążanie za nią może spowodować, że szkoły zaniedbają podstawowe potrzeby uczniów i nauczycieli.

Autorzy (Capurso i in. 2020) uważają, że decydującą rolę w fazie restartu z dziećmi i młodzieżą będzie pomoc w budowaniu poczucia tego, co się wydarzyło i odbudowa

ich społecznej pozycji w systemie szkolnym. Oznacza to, że kluczowym zadaniem edukacyjnym szkoły wznowiającej działalność po pandemii COVID-19 jest nie tylko realizacja programu nauczania, ale raczej stworzenie poznawczych i społecznych podstaw przyszłości, na której można będzie odbudować status. Przed zaangażowaniem się w działania oparte na programie nauczania szkoły muszą zainicjować proces tworzenia i znalezienie sensu życia u dzieci, zapewniając miejsce, w którym mogą przetwarzać krytyczne wydarzenia związane z pandemią Covid-19 zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i poznawczym, tym samym budując ich odporność i minimalizując ryzyko długotrwałej traumy. Autorzy podają przykładowy projekt/plan działań, który w ogólnym zarysie przedstawia się tak:

➤ **Ułatw dyskusje w klasie na temat wydarzenia**

O wirusie, pandemii, izolacji, obawach i lękach należy rozmawiać. Nie można nakazywać „zapomnienia” tego stanu rzeczy.

➤ **Bądź otwarty na uczucia i niepewność**

Celem rozmowy w klasie nie jest przekazywanie określonej treści lub wiadomości, ale empatyczne słuchanie bez osądzania i sugestii oraz umożliwienie dzieciom wyrażania różnych uczuć i myśli oraz akceptowania ich jako indywidualności. Dzieci często czują się bardziej komfortowo rysując lub bawiąc się jako sposób wyrażania i radzenia sobie ze swoimi uczuciami. Należy zaakceptować zaniepokojenie, niepewność, niejednoznaczność dzieci, ponieważ to wszystko jest wskaźnikiem, że są to sprawy, które wciąż przetwarzają i potrzebują czasu, aby w pełni zorganizować lub rozwiązać. W warunkach szkolnych dzieci są zależne od nauczycieli i personelu w zakresie wsparcia emocjonalnego. Najlepsze jednak praktyki wskazują, że dzieci muszą być w kontaktach rówieśniczych poprzez zorganizowane zajęcia przez nauczycieli w celu wzmacniania więzi społecznych.

➤ **Zapewnij dzieciom możliwość ponownego nawiązania kontaktów społecznych ze środowiskiem**

Celem tego rodzaju aktywności jest ponowne odkrycie przez uczestników poczucia stabilności; jak najszybsze przywrócenie szkolnej rutyny i ułatwienie ponownego połączenia między sobą i z otoczeniem. To z kolei promuje kompetencje społeczne i pozytywną koncepcję siebie i innych, jednocześnie wzmacniając odporność i zdolności radzenia sobie.

➤ **Przenieś uwagę ze stresującej pamięci na świadomość radzenia sobie**

Chociaż szkoły posiadają niewielką władzę nad zewnętrznymi wydarzeniami związanymi z kryzysem, mają wiele okazji do pracy nad najlepszymi sposobami reagowania uczniów na trudności związane z wydarzeniami związanymi z COVID-19. Praca nad komponentem radzenia sobie jest kluczową czynnością, która może i powinna

być wykonywana w szkole. Z tego powodu zajęcia zachęcające uczniów do dzielenia się swoimi strategiami radzenia sobie są przewidziane zarówno dla przedszkolaków, jak i starszych dzieci.

➤ Przedstaw fakty i przekaz informacje

Po zapewnieniu odpowiedniego czasu na wyrażenie obaw i uczuć, pracownicy szkoły powinni przekazać dzieciom fakty i podstawowe informacje na temat pandemii i zarządzania COVID-19. Podczas przedstawiania faktów zawsze korzystaj z najnowszych oficjalnych źródeł opartych na dowodach, aby zapobiec rozpowszechnianiu fałszywych informacji. Poziom i szczegółowość przekazywanych informacji powinny być zgodne z wiekiem i poziomem dojrzałości dziecka. Pomocnym sposobem jest wykorzystanie pytań i produktów dzieci (narracji, rysunków itp.), aby zorientować się, jakie są ich potrzeby informacyjne. W takich dyskusjach dzieci mogą zostać poprowadzone, aby ocenić, co jest właściwe, a co nie, aby realistycznie uspokoić ich obawy. Wychowawcy nie powinni wprowadzać dzieci w błąd, dając im fałszywe poczucie bezpieczeństwa. Nie należy mówić „będziemy razem na zawsze i nigdy więcej nie będziemy musieli zostać w domu”, a zamiast tego można powiedzieć: „teraz jesteśmy z powrotem w szkole i wszyscy dorośli pracują, aby to trwało, ale jeśli koronawirus znowu powróci, będziemy musieli podjąć nowe środki”.

We Włoszech opublikowano scenariusze zajęć do powyższego projektu, do szkolenia nauczycieli i uczniów w klasach szkolnych. Od maja 2020 roku były rozprowadzane bezpłatnie w całym kraju.

W Polsce z dniem odwołania *lockdownu* (wiosna 2021 roku) i możliwości powrotu uczniów do szkół, na oddziałach dziecięcych edukację „w kontakcie” podjęli nauczyciele-terapeuci. Do łask wróciły bajkowszy (<https://www.facebook.com/oddzialbajka>, konkursy organizowane „na żywo”, dyskusje, rozmowy, zwykła nauka w niezwykłym miejscu. A wszystko po to, by pomóc dziecku-pacjentowi odnaleźć po kamykach drogę do zdrowia, do domu, do siebie, mimo że może nie być już tak samo, może nie być już nigdy tak jak było kiedyś.

Zakończenie

Pandemia nadal nie odpuszcza (listopad/grudzień 2021 roku). Rozpoznana i ogłoszona została czwarta fala zakażeń COVID-19. Dotyczy mieszkańców różnych państw świata, ludzi o niejednorodnym standardzie życia i na różnych etapach życia. Atakuje coraz częściej młode osoby, w tym także małe dzieci. Jaki będzie ich los? To wielka niewiadoma. Wiadomym jest jednak, że w sytuacjach trudnych, a taką jest zarówno przewlekła choroba dziecka, hospitalizacja, rehabilitacja, a także stan pandemii, dziecku towarzyszyć powinna odpowiedzialna i stabilna dorosła osoba – rodzic,

opiekun, pielęgniarka, lekarz, pedagog. Czesław Miłosz w *Traktacie moralnym* wygłosił zdanie: „...A więc pamiętaj – w trudną porę, marzeń masz być ambasadorem”. Obyśmy takimi ambasadorami byli!

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *Niecodzienność nasza codzienna ...* W: M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Capurso M., Dennis J.L., Salmi L.P., Parrino C., Mazzeschi C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64–82. DOI: <http://doi.org/10.5334/cie>.
- Capurso M., di Castelbianco, F.B., Di Renzo M. (2021). „My Life in the Hospital”: Narratives of Children With a Medical Condition. *Continuity in Education*, 2(1), 4–25. DOI: <http://doi.org/10.5334/cie.12>.
- Coyne L.W., Gould E.R., Grimaldi M., Wilson K.G., Baffuto G., Biglan A. (2020, April 12). *First Things First: Parent Psychological Flexibility and Self-Compassion During COVID-19*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/pyge2>.
- Doroszevska J. (1963). *Nauczyciel–wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: PZWS.
- Jiao W.J., Wang L.N., Liu J., Fang S.F., Jiao F.Y., Pettoello-Mantovani M., Somekh E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatric*, 221, 264–266. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.
- Klinowska E., Zimon A. (2017). Wędrująca Szpitalna Biblioteka w szkole innej niż wszystkie. W: K. Moczia (red.), *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę. W przestrzeni niepełnosprawności*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz A. (2006). *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Moczia K. (2017). Trudności edukacyjne uczniów przewlekle chorych. W: K. Moczia (red.), *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę. W przestrzeni niepełnosprawności*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Moczia K. (2020). The (un) commonness of being ill. The kaleidoscope of colours, smells, and tastes in hospital school. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, t. 9, 289–306. DOI:10.16926/eat.2020.09.18.
- Parczewska T. (2012). *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowska Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sobol E. (red.). *Popularny słownik języka polskiego* (2005). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmidt K.J. (2013). Nuda jako problem pedagogiczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63), 55–69.
- Ziarko M. (2014). *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS, UAM.

Netografia (dostępna na dzień 15.11.2021)

HOPE – Continuity in Education (hospitalteachers.eu).

<http://zss110.pl/hope-2018/>.

<https://www.facebook.com/jagusiaszkola>.

<https://www.facebook.com/oddzialbajka/>.

<https://www.hospitalteachers.eu/who/hope-charter>.

<https://www.prawo.pl/oswiata/szkoly-szpitalne-a-koronawirus,499717.html>.

Joanna Godawa¹

ORCID: 0000-0003-0585-1704

Polska szkoła – w stronę edukacji włączającej

Polish schools – towards inclusive education

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie przemian edukacyjnych związanych z uczestnictwem uczniów z niepełnosprawnością i o specjalnych potrzebach edukacyjnych w różnych formach kształcenia. Jednym z aktualnie wiodących kierunków jest nauczanie włączające, którego przesłanie łączy się z celami zrównoważonego rozwoju w obszarze edukacji. Autorka artykułu przedstawia ujęcia definicyjne związane z nauczaniem inkluzyjnym, przepisy prawne i dokumenty polskie oraz międzynarodowe, na których opierają się jego założenia.

Słowa kluczowe: system kształcenia, edukacja włączająca, edukacja integracyjna, zrównoważony rozwój, niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne

Summary

The aim of the article is to familiarise the reader with the changes in Poland regarding inclusive education, i.e. the participation of disabled students and those with special educational needs in various forms of teaching. Inclusive education is currently one of the leading approaches towards the provision of equal opportunity in education. The author presents some definitions and theories of inclusive education; Polish and international laws relating to this area are also discussed.

Keywords: systems of education, inclusive education, integrated education, equal opportunity, disability, special educational needs

¹ Joanna Godawa – doktor w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania naukowe: arteterapia ze szczególnym uwzględnieniem terapii związanych z naturą, włączanie do przyrody dzieci i dorosłych, pisanie bajek terapeutycznych, sztuki wizualne w pracy i rozwoju osób z niepełnosprawnością. E-mail: jgodawa@o2.pl, joanna.godawa@us.edu.pl.

Prawdopodobnie odkąd tylko edukacja przybrała formę zorganizowanego procesu, stało się zauważalne, że rzeczywiste skutki oddziaływań szkoły są różne od zamierzonych. Pomimo licznych usiłowań polepszenia sytuacji owa rozbieżność pozostawała i pozostaje nadal składnikiem doświadczenia całych pokoleń uczniów i nauczycieli, często obwiniających się nawzajem za taki stan rzeczy

Andrzej Lis-Kujawski (2008, s. 23)

Wstęp

Czy możliwe jest stworzenie szkoły odpowiadającej na potrzeby zróżnicowanej grupy uczniów? Czy uczniowie tworzący nieheterogeniczną grupę ze względu na: poziom sprawności intelektualnej, fizycznej, społeczno-emocjonalnej i zdrowotnej mogą uczyć się ze sobą w jednej szkole?

Przemiany tożsamości polskiej edukacji można rozpatrywać wielopłaszczyznowo, jednym z istotnych kierunków zmian jakie obserwujemy w ostatnich latach są procesy związane z integracją i inkluzją osób z niepełnosprawnościami lub/i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskim systemie edukacyjnym. Idea możliwości kształcenia dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych razem w jednej szkole stanowi myśl wiodącą nurtu związanego z inkluzją edukacyjną i społeczną.

Celem artykułu jest refleksyjne spojrzenie na edukację włączającą jako jednego z kierunków rozwoju polskiej szkoły.

Edukacja włączająca

Szkoły krytykowane są od zawsze, bo zawsze ktoś chciał szkoły polepszyć, szkołami zawładnąć i podporządkować je realizacji wąsko pojętych celów oświeceniowych

S. Dylak (2013, s. 12)

Wspólne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w szkołach masowych w formach instytucjonalnych ma w Polsce ponadczterdziestoletnią tradycję. „System kształcenia specjalnego jest integralną częścią kształcenia, który został przyjęty w danym kraju. Podlega on analogicznym przeobrażeniom zarówno w zakresie struktury, ale również szeroko pojętych funkcji (Gajdzica 2011, s. 84). Zdaniem Wincentego Okonia (2003, s. 63) system kształcenia to: „ukierunkowany przez społecznie wyznaczone cele, dynamicznie działający zespół elementów, obejmujący nauczycieli, uczniów, treść kształcenia i społeczno-materialne środowisko oraz wzajemne związki między tymi elementami”. System edukacji definiowany Štefana Vaška i Adama Stankowskiego (2006, s. 120) jest częścią szerszej rozumianego systemu społecznego, w skład którego wchodzi dwa podstawowe elementy:

- instytucja, reprezentowana przez np. szkołę, pedagogów, specjalistów;
- jednostka, przedstawicielami są np.: uczniowie, rodzina, środowisko lokalne.

Wzajemne działanie wyżej wymienionych elementów podstawowych jest warunkiem działania systemu społecznego. System kształcenia specjalnego jest integralną częścią kształcenia, który został przyjęty w danym państwie. Podlega on analogicznym przeobrażeniom zarówno w zakresie struktury, ale również szeroko pojętych funkcji (Gajdzica 2011, s. 84).

W polskim systemie kształcenia specjalnego występują trzy formy:

- kształcenie segregacyjne (szkoły i placówki specjalne);
- kształcenie częściowo segregacyjne (oddziały specjalne w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, nauczanie indywidualne organizowane w domu ucznia);
- kształcenie niesegregacyjne (nieinstytucjonalne formy kształcenia w ogólnodostępnych szkołach i placówkach, czyli kształcenie uczniów niepełnosprawnych w naturalnych warunkach, jakie stwarzają szkoły masowe).

System kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami i o specjalnych potrzebach edukacyjnych przyjęty w Polsce zorientowany jest na upowszechnienie integracyjnych, a obecnie z dużym nasileniem inkluzyjnych form kształcenia. Podstawę prawną takich działań tworzą następujące dokumenty:

- **Konwencja o prawach dziecka**², która nakazuje, by we wszelkich działaniach dotyczących dziecka kierować się jego najwyższym dobrem. Konwencja wskazuje, że rodzice lub inne osoby odpowiedzialne za dziecko ponoszą główną odpowiedzialność za jego utrzymanie oraz zapewnienie warunków niezbędnych do rozwoju. W kontekście omawianych w artykule zagadnień należy szczególnie podkreślić prawa do nauki, w tym prawo do bezpłatnej i obowiązkowej nauki w zakresie szkoły podstawowej oraz szczególną wagę, jaką przywiązano w konwencji do zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnością, nakładając na państwo obowiązek zapewnienia warunków integracji społecznej, edukacji, rehabilitacji, rekreacji, dostępu do opieki zdrowotnej. Ponadto konwencja zawiera zasady dotyczące postępowania w przypadku przysposobienia, procedur uchodźczych, ochrony tożsamości dzieci należących do mniejszości etnicznych, religijnych, językowych;
- **Powszechna Deklaracja Praw Człowieka**³, zgodnie z którą każda osoba ma prawo do nauki, nauczanie powinno być nieodpłatne, przynajmniej w zakresie kształcenia podstawowego, a wykształcenie podstawowe jest przymusowe. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz

² Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, a ratyfikowana przez Polskę w dniu 21 września 1989 roku.

³ PDPC – przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) 10 grudnia 1948 roku.

umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi;

- **Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej**, w myśl której każdy ma prawo do nauki, która do 18. roku życia jest obowiązkowa, natomiast sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa;
- **Karta Praw Niepełnosprawnych** uchwalona przez Sejm RP w 1997 roku: gwarantuje prawo osób z niepełnosprawnością do nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej, oraz uzyskanie pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej umożliwiającej rozwój, zdobycie lub podniesienie kwalifikacji ogólnych i zawodowych;
- **Deklaracja z Salamanki** w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, przyjęta przez konferencję w 1994 roku, zgodnie z tym dokumentem każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia; każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania; systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb; dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby.

Uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane z uwagi na niepełnosprawność. Przepisy prawa określają, że kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży:

- niesłyszących;
- słabosłyszących;
- niewidomych;
- słabowidzących;
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi (jeśli u ucznia występują co najmniej dwie z niepełnosprawności wymienionych powyżej).

Minister Edukacji Narodowej w rozporządzeniu z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w pu-

blicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532), w paragrafie 3. ust. 1. określił, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z zaburzeń komunikacji językowej;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą⁴.

„Edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne” (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca>). Grzegorz Szumski (2019, s. 14) ujmuje edukację włączającą nie jako „jednolitą koncepcję teoretyczną i praktyczną, ale różne sposoby jej rozumienia wzajemnie się uzupełniają. We współczesnej pedagogice specjalnej pojęcia tego używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. W pierwszym wypadku chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu drugim edukacja włączająca jest projektem reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów”. Celem takiej edukacji jest więc wyposażenie uczniów

⁴ Podstawa prawna odnosząca się do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz do uczniów z niepełnosprawnością 1. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r., poz. 414); 2. ust. 1. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. z 2014 r., poz. 392).

w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. To systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb oraz możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia (www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca).

Zbigniew Kwieciński (2015, s. 23) zauważa, że „inkluzja (włączanie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczania, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub dostosowujących się do wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły).

Wartościami propagowanymi przez szkołę włączającą są nie tylko osiągnięcia edukacyjne, lecz również dobre samopoczucie uczniów, właściwe relacje między uczniami oraz między nimi a nauczycielami, ponadto silne więzi szkoły ze społecznością lokalną. Celem zatem jest zrównoważona edukacja, odpowiadająca indywidualnym potrzebom i wspierająca budowanie wspólnoty (Szumski 2019, s. 23).

Tony Booth i Mel Anisow (2011, s. 3), opisali inkluzję jako niekończący się proces partycypacji i uczenia się. Inkluzja rozumiana jako proces podlegający ciągłemu rozwojowi, którego uczestnikami są: uczniowie, nauczyciele, rodzice i inne osoby znaczące jest ideałem, do którego dążyć powinna współczesna edukacja.

Edukacja inkluzyjna powinna się wiązać z:

- równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły;
- zwiększeniem uczestnictwa uczniów w kulturze, społeczności szkolnej, jak również zmniejszenie zjawiska wykluczenia w tych obszarach;
- przekształceniem kultury organizacyjnej, a także sposobu funkcjonowania i praktyki szkolnej w taki sposób, by uwzględniały one zróżnicowanie uczniów danej społeczności;
- zmniejszeniem barier w procesie edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko w przypadku uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- wykorzystaniem doświadczeń innych szkół w usuwaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk, wprowadzenia zmian korzystnych dla szerszej grupy uczniów;
- postrzeganiem zróżnicowania uczniów jako potencjału wspomagającego naukę, a nie jako problemu, z którym należy się uporać;

- przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania;
- poprawą warunków organizacji pracy szkół zarówno dla pracowników, jak i dla uczniów;
- podkreśleniem roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności oraz rozwoju wartości, jak również w podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych;
- propagowaniem współpracy pomiędzy szkołami i lokalnymi społecznościami;
- świadomością tego, iż inkluzja i wyrównywanie szans edukacyjnych stanowi jeden z aspektów polityki włączającej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie.

Edukacja włączająca w zrównoważony rozwój

Środowisko przyrodnicze i nawiązywanie więzi z naturą pełni w XXI wieku, w dobie wszechogarniającego kryzysu ekologicznego, jedną z kluczowych ról w budowaniu naszego życia na ziemi. Koncepcja zrównoważonego rozwoju, przystająca do obecnych czasów zawiera się w zdaniu, iż zrównoważony rozwój to taki, który odpowiada obecnym potrzebom ludzi bez ograniczania przyszłym pokoleniom możliwości do zaspokojenia swoich potrzeb (www.unic.un.org.pl). Idee zrównoważonego rozwoju są utożsamiane z przestrzeganiem pewnych zasad. Ich katalogi bywają mniej lub bardziej rozbudowane, ale powszechnie zwraca się uwagę na kilka kwestii, a mianowicie na spoczywający na państwach obowiązek zapewnienia zrównoważonego użytkowania zasobów naturalnych, sprawiedliwość i wykorzenienie ubóstwa, wspólną, lecz zróżnicowaną odpowiedzialność, przezorność w podejściu do zdrowia ludzkiego, do zasobów naturalnych i ekosystemów, partycypację społeczną oraz dostęp do informacji i wymiaru sprawiedliwości, a także na dobre rządzenie (Burchard-Dziubińska 2014, s. 22).

Edukacja, która powinna być na jak najwyższym poziomie jest drogą do polepszenia życia ludzi i zarazem dążenia do zrównoważonego rozwoju. Czwarty cel (ZR) zakłada zapewnienie wszystkim edukacji włączającej i możliwości uczenia się przez całe życie (<https://www.un.org.pl/cel4>). Poniżej zamieszczono zadania dotyczące uzyskania dobrej jakości edukacji, w tym edukacji inkluzyjnej, zamieszczone w Agendzie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030:

4.1 Do 2030 roku zapewnić wszystkim dziewczętom i chłopcom ukończenie nieodpłatnej, sprawiedliwej, **dobrej jakości edukacji** na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym prowadzącej do efektywnych wyników w nauce, zgodnie z czwartym Celem.

4.2 Do 2030 roku zapewnić wszystkim dziewczętom i chłopcom **dostęp do wysokiej jakości rozwoju we wczesnym dzieciństwie**, opieki i edukacji przedszkolnej przygotowującej do rozpoczęcia edukacji na poziomie podstawowym.

4.3 Do 2030 roku zapewnić wszystkim kobietom i mężczyznom równy, przystępny cenowo dostęp do wysokiej jakości wykształcenia technicznego, zawodowego i wyższego, w tym do wyższych uczelni.

4.4 Do 2030 roku znacznie zwiększyć liczbę młodzieży i dorosłych, którzy posiadają odpowiednie umiejętności, w tym techniczne i zawodowe, potrzebne przy uzyskaniu zatrudnienia, znalezieniu godziwej pracy i rozwoju przedsiębiorczości.

4.5 Do 2030 roku **wyeliminować nierówność płci w edukacji i zapewnić równy dostęp do edukacji** na wszystkich poziomach oraz do szkoleń zawodowych dla najsłabszych grup, w tym dla osób niepełnosprawnych, ludności rdzennej oraz dla dzieci w trudnej sytuacji.

4.6 Do 2030 roku zapewnić, by młodzież i znaczny odsetek osób dorosłych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, **nabyła umiejętność czytania, pisanie oraz liczenia**.

4.7 Do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się **przyswoją wiedzę i nabeżdą umiejętności** potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i nie stosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój.

4.A **Tworzyć nowe i poprawić stan istniejących już placówek edukacyjnych, które powinny uwzględniać potrzeby dzieci, osób niepełnosprawnych, zarówno chłopców, jak i dziewcząt, a także zapewnić bezpieczne, wolne od przemocy, inkluzywne i produktywne środowisko nauczania dla wszystkich.**

4.B Do 2020 roku znacząco zwiększyć liczbę stypendiów dla obywateli państw rozwijających się, w szczególności dla osób pochodzących z państw najmniej rozwiniętych, małych państw wyspiarskich i krajów afrykańskich. Stypendia powinny ułatwić rekrutację na wyższe uczelnie, w tym **dostęp do szkoleń zawodowych, technologii informacyjnych i komunikacyjnych, programów technicznych, inżynierskich i naukowych** w państwach rozwiniętych i rozwijających się.

4.C Do 2030 roku **znacząco zwiększyć liczbę wykwalifikowanych nauczycieli**, w tym w drodze międzynarodowej współpracy w zakresie szkolenia nauczycieli w państwach rozwijających się, szczególnie w państwach najmniej rozwiniętych i małych krajach wyspiarskich.

W raporcie „Włączenie i edukacja: wszyscy to wszyscy”⁵ znalazły się zalecenia do prowadzenia edukacji włączającej (Inclusion and education_PL.pdf):

- poszerzenie rozumienia edukacji włączającej (powinna obejmować wszystkie osoby uczące się również osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej o s.p.e.), oraz osoby z niepełnosprawnością);

⁵ Globalny raport dotyczący monitorowania edukacji, Europa Środkowo-Wschodnia, Kaukaz i Azja środkowa, opublikowany w 2021 roku przez United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Network of Education Policy Centers oraz Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.

- inkluzja powinna być traktowana zarówno jako proces, jak i doświadczenie;
- aranżowanie konsultacji społecznych i wypracowywanie zasad oraz sposobów wprowadzania rozwiązań inkluzyjnych, przeciwdziałanie wykluczeniu z powodu pochodzenia, płci, wyznania, niepełnosprawności;
- organizacje pozarządowe powinny móc włączać się w tworzenie środowiska inkluzyjnego;
- nauczyciele oraz personel pomocniczy powinni być odpowiednio przygotowani do pracy w edukacji włączającej;
- nastawienie na realizację potencjału osobistego każdego ucznia, bez względu na wyznanie, płeć, s.p.e. i rodzaj niepełnosprawności.

Zakończenie

[...]
„Więc tędy albo tędy,
chyba że tamtędy,
na wyczucie, przeczucie,
na rozum, na przełaj,
na chybił trafił,
na splątane skrótów”.
[...]

(Szymborska 2012, s. 110)

Edukacja włączająca, zdaniem Anny Irasiak (2018, s. 217), opiera się na „budowaniu intersubiektywnego porozumienia, w którym ludzie uczą się siebie wzajemnie”. Sam proces inkluzji jest bardzo delikatny, wielowymiarowy i złożony, uwarunkowany nie tylko przepisami prawa, ale przede wszystkim wzajemnymi relacjami międzyludzkimi. W prezentowanych fragmentach dokumentów międzynarodowych i aktów prawnych mocno wybrzmiewa prawo jednostki ludzkiej do edukacji i rozwoju w środowisku włączającym, bez względu na rodzaj niepełnosprawności, wyznanie, płeć czy s.p.e. to prawo uważam za podstawowy drogowskaz wyznaczający najważniejszy z kierunków tego nurtu w edukacji.

W tym znaczeniu edukacja staje się też jednym z obszarów włączania społecznego – obszarem ważnym, wręcz kluczowym. Jednak należy pamiętać, że niejednym, co narzuca już horyzontalne myślenie problemowe. Jest to zadanie dla całej współczesnej pedagogiki specjalnej oraz innych nauk zainteresowanych tą problematyką (Podgórska-Jachnik 2016, s. 30).

Bibliografia

- Booth T., Ainscow M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska.
- Burhcard-Dziubińska (2014). Idea zrównoważonego rozwoju. W: M. Burchard-Dziubińska, A. Rzeńca, D. Drzazga (red.). *Zrównoważony rozwój – naturalny wybór*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gajdzica Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Godawa J. (2020). Wokół integracji społecznej. Edukacja inkluzyjna i integracyjna w opiniach studentów pedagogiki specjalnej i integracyjnej, *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, I/(34).
- Irasiak A. (2018). Inkluzja poprzez akceptację różności – z doświadczeń realizacji projektu edukacyjnego. W: B.D. Gołębnik, M. Pachowicz (red.). *Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kwieciński Z. (2015). Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej. W: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.). *Różnice. Edukacja. Inkluzja*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lis-Kujawiński A. (2008). *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Podgórska-Jachnik B. (2016). Studia nad niepełnosprawnością (Disability Studies)i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica, M. Gajdzica (red.). *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele, edukacji włączającej, a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szumski G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śnieżyński M. (1997). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów.
- Szymborska W. (2011). *Labirynt*. W: W. Szymborska, *Milczenie roślin*. Kraków: Wydawnictwo Znak Emotikon.
- Vašek Š., Stankowski A. (2006). *Zarys pedagogiki specjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Netografia

<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html> (dostęp: 16.11.2021).

<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/kpol/1997.html> (dostęp: 16.11.2021).

<https://www.gov.pl/web/rodzina/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp: 16.11.2021).

<https://www.gov.pl/web/rodzina/konwencja-o-prawach-osob-niepelnosprawnych> (dostęp: 15.11.2021).

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.zespoldowna.info%2Fmedia%2F2010%2F01%2FDeklaracja_z_Salamanki_10.0 (dostęp: 18.11.2021).

<https://www.un.org.pl/cel4> (dostęp: 17.11.2021).

file:///D:/Downloads/Inclusion%20and%20education_PL.pdf (dostęp: 14.11.2023).

Zuzanna Zbróg¹

ORCID: 0000-0002-4088-626X

Priorytety w edukacji cyfrowej – potencjał kształcenia formalnego i nieformalnego

Priorities in digital education – the potential of formal and informal education

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań międzynarodowych nad kompetencjami cyfrowymi uczniów i nauczycieli na tle wyzwań, jakie zostały postawione przed podmiotami edukacji w czasie pandemii COVID-19. Odniesiono się zarówno do zmian w edukacji formalnej, która wiąże się z długofalowym projektowaniem aktywności/działań na polu kształcenia instytucjonalnego w państwach Unii Europejskiej, jak i do edukacji nieformalnej, polegającej na uczeniu się od siebie nawzajem. Zwrócono uwagę na nierówny dostęp do narzędzi IT oraz na zalety i wady uczenia się zdalnego, w tym na konieczność uwzględniania w procesie rozwijania kompetencji cyfrowych i informacyjnych kultury postcyfrowej, która podnosi problem relacji człowiek – technologie. Jeśli chcemy zrównoważyć niekorzystne oddziaływanie technologii na życie całych społeczeństw, niezbędne jest skoncentrowanie uwagi decydentów na realizacji idei edukacji otwartej, uwzględniającej potrzeby jednostek i grup społecznych co do języka, wartości i zachowań w kontekście niemal codziennego doskonalenia kompetencji komputerowych i informacyjnych podmiotów edukacji.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe i informacyjne, kultura postcyfrowa, kształcenie instytucjonalne, edukacja nieformalna

Summary

The article presents the results of international research on the digital competences of students and teachers against the challenges faced by education entities during the COVID-19 pandemic. It refers both to changes in formal education, which is related to the long-term design of activities/activities in the field of institutional education in the EU countries, and

¹ Zuzanna Zbróg, pedagog, doktor habilitowany w zakresie nauk społecznych, profesor uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wiceprzewodnicząca Sekcji Edukacji Elementarnej w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN oraz członkini Sekcji Pedeutologii. Rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. podręczników dla I etapu edukacji (od 2005 roku). Zainteresowania naukowe: wczesna edukacja, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, socjologia edukacji, badania edukacyjne. E-mail: zuzanna.zbrog@ujk.edu.

to non-formal education, which involves learning from each other. The unequal access to IT tools is noted and the advantages and disadvantages of remote learning, including the need to take into account the post-digital culture in the process of developing digital and information skills, which raises the problem of human-technology relations. If we want to balance the negative impact of technology on the life of entire societies, it is necessary to focus the attention of decision-makers on the implementation of the idea of open education, taking into account the needs of individuals and social groups in terms of language, values and behavior in the context of almost everyday improvement of computer and information competences of educational institutions.

Keywords: digital and information competences, post-digital culture, institutional education, informal education

Wprowadzenie

Elementy kultury cyfrowej pojawiły się już w latach 50. XX wieku dzięki rozwojowi nowych technologii pozwalających na elektroniczną komunikację. Edukacja medialna i informatyczna, wprowadzana na poszczególnych etapach edukacji od lat 80. i 90. ubiegłego wieku, na stałe zmieniała codzienne warunki naszego funkcjonowania.

Mimo nieustannego postępu w sferze cyfryzacji i powszechnej dostępności mediów społecznościowych, różnych serwisów i portali, rewolucyjnie i nieodwołalnie przeobrażających społeczeństwa, politykę i gospodarkę wszystkich państw, dopiero pandemia COVID-19 naświetliła i uświadomiła nam ogromne różnice między kompetencjami cyfrowymi uczniów i studentów a umiejętnościami nauczycieli.

Zwróciła ponadto uwagę na te komponenty, które ogólnie można określić jako aspekty społeczne, kulturowe i etyczne edukacji cyfrowej, doprowadzając do rozpoznań pojęcia kultury postcyfrowej, odnoszącej się do interakcji jednostek i ich potrzeb, społeczeństw oraz zjawisk kulturowych (język, zachowania, wartości) z nowymi technologiami (Juszczyk, 2021). Zaakcentowała znaczenie otwartej edukacji i uczenia się od siebie nawzajem w kontekście ciągłego doskonalenia kompetencji komputerowych oraz informacyjnych podmiotów edukacji.

Kompetencje komputerowe i informacyjne uczniów i nauczycieli – przegląd wyników wybranych badań europejskich

Obecne pokolenie to generacja nieznająca świata bez Internetu, Instagrama czy YouTube'a, poszukująca informacji w telefonie na różnych portalach, zamiast telewizji oglądająca Netflixa i inne serwisy VOD. Smartfony wykorzystywane są przez dzisiejszą młodzież do życia w sieci, w wirtualnej rzeczywistości, do bycia w świecie, do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych.

Urodzenie się w cyfrowym świecie nie oznacza jednak, że jest się cyfrowo kompetentnym. Wyniki badań przedstawione w Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych, w tym myślenia komputacyjnego² (*The 2018 International Computer and Information Literacy Study*; ICILS 2019) udowodniły, że w dziewięciu z czternastu państw członkowskich uczestniczących w ICILS³ ponad jedna trzecia uczniów biorących udział w tym badaniu osiągnęła słaby wynik w zakresie kompetencji cyfrowych. Również ponad jedna trzecia uczniów w wieku 13–14 lat nie reprezentowała najbardziej podstawowego poziomu biegłości w zakresie umiejętności cyfrowych (tamże, s. 23).

Oznacza to, że za fałszywy należy uznać pogląd, iż współczesna młodzież, jako kolejne już pokolenie „cyfrowych tubylców” (Prensky 2005), nie ma trudności z kompetencjami cyfrowymi i myśleniem komputacyjnym. Badania ICILS pokazują bowiem, że dorastanie w środowisku społecznym nastawionym na ciągłe wykorzystanie technologii cyfrowych, zwłaszcza na urządzeniu typu iPad, nie powoduje rozwoju zaawansowanych umiejętności cyfrowych. Warunkiem rozwoju wspomnianych kompetencji jest bowiem nie tylko środowisko kulturowe, w tym dostęp do dobrze wykształconych w tym zakresie nauczycieli, ale przede wszystkim odpowiedni poziom zabezpieczenia materialnego rodzin. Jak wynika z danych Eurostat 2020 (*Digital Economy...*), co czwarta rodzina o niskich dochodach nie ma dostępu do komputerów i szerokopasmowego Internetu (przy dużym zróżnicowaniu sytuacji w poszczególnych państwach UE ze względu na poziom dochodów gospodarstw domowych)⁴.

W tych samych szkołach, w których badano kompetencje komputerowe i informacyjne uczniów, zebrano dane od 26 530 nauczycieli (ICILS 2019). Ponadto uzyskano informacje kontekstowe od koordynatorów ICT i dyrektorów szkół. Wyniki dowodzą, że doświadczenie w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w przygotowaniu do lekcji jest bardziej rozpowszechnione niż korzystanie z TIK podczas prowadzenia zajęć. Codzienne korzystanie z TIK podczas nauczania deklaruje ponad 50% nauczycieli w szkołach duńskich, fińskich i francuskich (ICILS, 2019, s. 17).

Kompetencje informatyczne nauczycieli zostały zbadane także m.in. w ramach TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) przez Organizację Współpracy

² Myślenie komputacyjne rozumiane jest w tym badaniu jako świadomość informatyczna, polegająca na wykorzystywaniu metod komputerowych do rozwiązywania różnych problemów (konceptualizacja problemu, operacjonalizacja rozwiązania obejmujące dwa aspekty: (1) planowanie i ewaluacja rozwiązania, (2) opracowywanie algorytmów, programów i interfejsów (ICILS 2019, s. 22).

³ W badaniu wzięło udział 46 561 uczniów klas ósmych (ISCED 2) z 2226 szkół z 12 krajów. W drugim etapie badania z 2018 roku Polska nie brała udziału (polscy uczniowie byli badani w 2013 roku, a więc w sesji 1., co jednak nie pozwala na ocenę zmiany w strukturze kompetencji komputerowych i informacyjnych).

⁴ Polskie rodziny na tle danych europejskich znalazły się na 21. miejscu na 27 państw UE.

Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w 2018 r. (badanie: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, 2019). Wyniki wykazały, że 56% badanych nauczycieli uczestniczyło w kursach podnoszących ich kwalifikacje związane z wykorzystaniem narzędzi IT. Około 43% nauczycieli uważa się za dobrze przygotowanych do korzystania z technologii cyfrowych w nauczaniu, zaś 18% potrzebuje dalszych szkoleń (tamże, s. 29). Polscy nauczyciele również w tych badaniach nie brali udziału, nie można więc skomentować jak ich poczucie przygotowania do nauczania z wykorzystaniem narzędzi IT przedstawia się na tle średniej dla państw OECD (tamże, s. 30).

Zarówno wyniki badań OECD, jak i pandemiczna codzienność pokazały, jak ogromne znaczenie dla jakości pracy oraz dobrostanu nauczycieli i uczniów/studentów ma dostosowanie systemu kształcenia i szkolenia do wymagań ery cyfrowej, do naturalnych potrzeb dzieci i młodzieży na co dzień swobodnie korzystających zarówno z dobrodziejstw dostępności mediów cyfrowych, jak i podlegających zagrożeniom związanym z funkcjonowaniem w kulturze cyfrowej.

Pandemia COVID-19 – okres próby i wyzwań dla edukacji formalnej

Nagła konieczność zorganizowania procesu uczenia się zdalnego i organizowania niemal całości życia naukowego online ujawniła, że dotychczasowe działania podejmowane przez liczne ośrodki szkoleniowe w celu zwiększenia czasu oraz jakości kształcenia informatycznego nauczycieli były niewystarczające.

Pandemia spowodowała konieczność nie tylko dostosowania się do zmiany formy uczenia się i prowadzenia interakcji komunikacyjnych, ale też wymogła na wszystkich podmiotach poddanie się zmianom w twórczy i otwarty sposób. Sytuacja życia w trudnych warunkach epidemicznych pokazała szczególne znaczenie kreatywności nauczycieli w kontekście funkcjonowania w nieprzewidywalnej rzeczywistości, stanowiącej wyzwanie dla jednostek, grup i całych społeczeństw (Szempruch 2021).

Równocześnie ujawniono obszary wykluczeń cyfrowych (Plichta 2020). Zarówno w szkołach, jak i na uczelniach uwypuklone zostały różnice między tymi, którzy pochodzą ze środowisk dobrze sytuowanych, jak i tymi, którzy wywodzą się ze środowisk nieuprzywilejowanych, a więc np. borykających się z trudnościami materialnymi czy kulturowymi, uniemożliwiającymi korzystanie z nowoczesnych narzędzi IT.

Cięcia w sektorze publicznym w ostatnich dziesięcioleciach w całej Europie przyczyniły się zarówno do braku rozwoju zaplecza technicznego w szkołach, jak i nie-najlepszych warunków pracy uczniów oraz nauczycieli, zaczynając od braku sprzętu i pomieszczeń do zdalnego prowadzenia zajęć. To sprawiło, że systemy szkolne w większości państw UE nie były przygotowane, aby zagwarantować wszystkim uczniom

i nauczycielom naukę lub doskonalenie kompetencji cyfrowych oraz informacyjnych.

Pandemia ujawniła zatem liczne wyzwania, jakie stoją przed systemami formalnego kształcenia i szkolenia w Europie i na świecie, jeśli chodzi o rozwój potencjału cyfrowego instytucji kształcenia, przeszkolenie nauczycieli, w tym akademickich oraz zadbanie o podwyższenie poziomu umiejętności i kompetencji informatycznych, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych.

Odpowiedzią na wyraźne potrzeby codzienności edukacyjnej są wdrażane plany działania oraz lokalne inicjatywy charakterystyczne dla poszczególnych państw.

Unijne i polskie plany działania w dziedzinie formalnej edukacji cyfrowej

Unijny Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2018–2020 (*Communication from the Commission...*, 2018), który zakładał m.in.:

- lepsze wykorzystanie technologii cyfrowej w nauczaniu i uczeniu się;
- rozwijanie kompetencji i umiejętności cyfrowych;
- poprawę kształcenia dzięki lepszej analizie danych i prognozowaniu,

okazał się niezadowalający i niekompletny w czasie pandemicznym. Stało się oczywiste, że opracowanie dalekosiężnej strategii rozwoju europejskiej edukacji cyfrowej musi zostać zaplanowane jako wyzwanie znacznie wykraczające poza dotychczasowe priorytety nowy **Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027** (*Digital Education Action Plan 2021–2027*).

Od lipca do września 2020 roku Komisja Europejska prowadziła otwarte konsultacje publiczne nad nowym planem działania w dziedzinie edukacji cyfrowej⁵. Zebrane opinie i opisy doświadczeń obywateli, instytucji i organizacji z sektora publicznego i prywatnego na temat wpływu COVID-19 na kształcenie i szkolenie pokazały, że:

- niemal wszyscy respondenci są zdania, że pandemia COVID-19 zrewolucjonizowała korzystanie z technologii w kształceniu i szkoleniu (zob. Jaskólska, Jan-kowiak 2020);
- przed pandemią ok. 60% badanych nie korzystało z uczenia się online;
- ponad 60% respondentów pozytywnie ocenia poprawę swoich umiejętności cyfrowych w czasie kryzysu spowodowanego COVID-19 i ponad połowa chce jej nadal doskonalić (por. tamże).

Uczestnicy konsultacji podkreślili, że możliwość uczenia się i spotkania online nie powinna zależeć od stanu materialnego rodziny, szkoły, gminy czy państwa.

⁵ https://ec.europa.eu/education/news/public-consultation-new-digital-education-action-plan_pl. W konsultacjach wzięło udział 2 700 osób z 60 państw. Zgromadzono ponadto 27 dokumentów reprezentujących określone stanowisko.

Na podstawie zebranych opinii opracowano zaktualizowany Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027, przyjęty do realizacji 30 września 2020 r. Przedstawia on nową strategię Unii Europejskiej na rzecz trwałego i skutecznego dostosowania systemów kształcenia i szkolenia do realiów epoki cyfrowej. Uwzględniono w nim zarówno szanse, jak i wyzwania, które wraz z przedłużaniem się pandemii COVID-19 pojawiły się w sferze kształcenia na różnych poziomach edukacyjnych i w różnych instytucjach. Z jednej strony dotyczą one zainicjowania możliwości korzystania z nowoczesnych technologii do celów kształcenia i szkolenia na niespotykaną dotychczas skalę; z drugiej – uwypuklenia całej gamy różnorodnych zagrożeń i kosztów (m.in. materialnych, zdrowotnych, społecznych, emocjonalnych) ponoszonych przez podmioty w trakcie procesu edukacyjnego.

W analizowanym planie zaproponowano przede wszystkim stworzenie wysokiej jakości programu europejskiej edukacji cyfrowej dostępnej dla wszystkich, a więc sprzyjającej inkluzji społecznej dla środowisk wykluczonych cyfrowo. W dokumencie opisano możliwości podniesienia jakości edukacji informatycznej, m.in. dzięki zaproponowaniu innowacyjnych metod nauczania i narzędzi pedagogicznych oraz zapewnienie infrastruktury, która umożliwi niezakłócone uczenie się na odległość. Zaplanowano także zwiększenie czasu na naukę technologii cyfrowych, co w dalszej perspektywie sprzyjać będzie wspieraniu kompetencji cyfrowych podmiotów uczących się.

W planie działania na lata 2021–2027 unijnym wyodrębniono **dwa obszary priorytetowe**, które mają pozwolić zrealizować postawione cele.

Pierwszy obszar priorytetowy **Wspieranie rozwoju wysoce efektywnego ekosystemu edukacji cyfrowej** wymaga zadbania o zapewnienie podstaw do prowadzenia edukacji cyfrowej. Do kluczowych zasobów zaliczono środki fizyczne/materialne, takie jak (1) infrastruktura, łączność i urządzenia cyfrowe oraz (2) wysokiej jakości treści dydaktyczne, łatwe w obsłudze narzędzia i bezpieczne platformy gwarantujące poszanowanie zasad prywatności w internecie i norm etycznych. Nieodzownym elementem umożliwiającym wykorzystanie zasobów materialnych są zasoby ludzkie, czyli (3) nauczyciele i pracownicy sektora kształcenia oraz szkolenia posiadający odpowiednie kompetencje cyfrowe, w tym dotyczące skutecznego planowania i budowania potencjału cyfrowego, oraz zdolności organizacyjne dostosowane do aktualnych potrzeb.

Drugi obszar priorytetowy **Poprawa kompetencji i umiejętności cyfrowych właściwych w dobie transformacji cyfrowej** odnosi się do działań podejmowanych w zakresie dbałości o:

- nauczanie podstawowych umiejętności i kompetencji cyfrowych od najmłodszych lat;

- alfabetyzm cyfrowy, w tym umiejętności w zakresie przeciwdziałania dezinformacji;
- edukację informatyczną;
- dobrą znajomość i zrozumienie technologii opartych na dużej ilości danych, takich jak sztuczna inteligencja (AI);
- zaawansowane umiejętności cyfrowe, które zapewnią większą liczbę specjalistów w dziedzinie technologii cyfrowych;
- równą reprezentację dziewcząt i młodych kobiet na studiach i w zawodach informatycznych⁶.

Komisja utworzy także europejską platformę edukacji cyfrowej, która umożliwi ściślejszą współpracę i wymianę informacji w dziedzinie edukacji cyfrowej na szczeblu UE po to, by wesprzeć realizację celów w obu obszarach priorytetowych.

Polska Rada do spraw technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki

18 sierpnia 2021 roku w Ministerstwie Edukacji i Nauki odbyło się spotkanie inauguracyjne działalności Rady do spraw technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki. Główne zadania Rady obejmują:

- wspieranie Ministra Edukacji i Nauki we wdrażaniu technologii cyfrowych w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki;
- przedstawianie Ministrowi Edukacji i Nauki rekomendacji dotyczących działań w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki związanych z rozwojem w Polsce społeczeństwa informacyjnego oraz gospodarki opartej na wiedzy;
- inicjowanie działań w zakresie edukacji informatycznej, edukacji medialnej i zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych stosowanych w systemach oświaty;
- inicjowanie działań w zakresie podniesienia jakości kształcenia w systemach oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych⁷.

Członkowie Rady mają także pracować nad rekomendacjami dotyczącymi wykorzystania kompetencji cyfrowych uzyskanych przez nauczycieli, uczniów i studentów w okresie nauczania zdalnego, czyli w czasie ostatnich trzech semestrów lat 2019/2020 i 2020/2021.

⁶ Więcej szczegółowych informacji można przeczytać na stronie: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pl.

⁷ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/spotkanie-inauguracyjne-dzialalnosc-rady-do-spraw-technologii-informacyjno-komunikacyjnych-w-systemach-oswiaty-oraz-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki> (dostęp: 24.08.2021).

Nie ulega wątpliwości, że pandemia przyspieszyła już wcześniej odnotowywaną tendencję do wprowadzania metod uczenia zdalnego i hybrydowego. Nauczyciele i uczniowie, wykładowcy oraz studenci nie tylko nauczyli się korzystać ze standardowych programów, ale odkryli nowe, innowacyjne metody uczenia się oraz porozumiewania się online (Jaskulska, Jankowiak 2020; Tomczyk 2020). Zaczęli także adekwatnie reagować na nierówne warunki dostępu do kształcenia zdalnego i niemożność osiągnięcia zakładanych efektów uczenia się nie z własnej winy, co wymaga szczególnego rodzaju namysłu i pomocy pedagogicznej (Plichta 2020).

Nieformalne i pozaformalne uczenie się od siebie nawzajem

Pandemia stworzyła szereg okazji do edukacji nieformalnej i pozaformalnej, przez które zwykle rozumie się dzielenie się swoją wiedzą wynikającą z posiadanego wykształcenia lub doświadczenia⁸. Zarówno nauczyciele (akademiccy), studenci, jak i uczniowie znaleźli się z dnia na dzień w sytuacji nowej, nieznanej, a przez to trudnej.

Konfrontacja z rzeczywistością, niedookreśloną sytuacją, wymagającą poradzenia sobie w trudnych okolicznościach – w wypadku nauczycieli profesjonalistów – generuje namysł, którego rezultatem jest wytwarzanie pomysłów. Samodzielne podejmowanie refleksji oraz aktywności zawodowej zainspirowanej rozpoznanymi, rzeczywistymi sytuacjami, przypadkami, propozycjami to nic innego jak profesjonalizacja praktyki edukacyjnej (Zbróg 2021). Każdy nauczyciel pragnący rzetelnie/profesjonalnie wykonywać swój zawód zadba o to, aby w sposób formalny lub nieformalny stawać się profesjonalistą, aby stale/przez całe zawodowe życie konstruować wiedzę lub nabywać nowe umiejętności decydujące o postępie w procesie rozwoju zawodowego.

Tradycyjne systemy edukacji zorganizowane jako formalne instytucje kształcenia nie są w stanie szybko odpowiadać na pojawiające się zmiany społeczno-ekonomiczne, wymagające dużej dynamiki i natychmiastowej reakcji. W sytuacji nagłej konieczności zorganizowania procesu uczenia się online, niezbędne było błyskawiczne uzupełnienie wiedzy i umiejętności poruszania się w świecie mediów cyfrowych i narzędzi TIK, np. cyfrowe encyklopedie i słowniki, aplikacje Mindmaster, Learning-Apps.org, Animoto, Gloster, Acapela.tv, Kahoot.

⁸ Edukacja nieformalna różni się od edukacji pozaformalnej. Edukacja nieformalna odbywa się zwykle wśród przyjaciół, rodziny, współpracowników, natomiast pozaformalna w grupach społecznych czy organizacjach. Ten drugi termin używany jest zwykle na oznaczenie uczenia się w celu promowania kultury odporności na katastrofy i zrozumienia ryzyka katastrof, ale również w kontekście związanym ze wzajemnym wsparciem i międzyludzkim, wspólnym uczeniem się.

Nauczyciele szkolni i akademicy, zwłaszcza zajmujący się technologiami informacyjnymi, niemal natychmiast zorganizowali szybkie szkolenia z podstaw Microsoft Office 365, które udostępniane były w formie tutoriali na stronach szkolnych, wydziałowych lub w serwisie YouTube i innych. Z każdym dniem pojawiało się coraz więcej materiałów szkoleniowych w formie kilkuminutowych instruktaży z dokładnie rozpisanymi kolejnymi krokami w zastosowaniu wybranego narzędzia lub aplikacji, np. Forms na Teamsie; Zoom Video Communication, Skype, Google Classroom i inne platformy do uczenia się i kontaktów; biała tablica, Paint. Nauczyciele organizowali się również w grupach warsztatowych, ucząc się nawzajem od siebie i dzieląc się pomysłami, które mogłyby być przydatne w pracy zdalnej z uczniami/studentami, np. **Cisco Webex Teams, Google Hangouts, Quizizz, Quizlet**. Chcąc porozumieć się w grupie co do dogodnego terminu spotkania, można skorzystać np. z Doodle lub Kalendarza Google. Oprócz klasycznej wersji udostępniania dokumentów na Teamsie w załączniku Pliki korzystano np. z chmury Google (**Google drive**), **narzędzia Dropbox, serwisu społecznościowego Pinterest**. Dzięki różnego rodzaju formom edukacji nieformalnej i pozaformalnej jesteśmy więc w stanie szybko uzupełnić brakującą wiedzę oraz umiejętności.

Edukacja nieformalna składa się z działań edukacyjnych, które są dobrowolne i samodzielne, są motywowane głównie wewnętrznymi zainteresowaniami, ciekawością, eksploracją, wyobraźnią, rozwiązaniem konkretnych problemów w dobrze znanym sobie środowisku społecznym.

Zaletą edukacji nieformalnej jest to, że zazwyczaj nie wiąże się ona z narzucaniem sztywnych ram procesu uczenia się, choć może ona przybrać formę zajęć warsztatowych/instruktażowych dla wybranego grona rówieśników czy współpracowników. Niesie ona ze sobą duży potencjał emocjonalnego zaangażowania, zmotywowania i czystej radości z uczenia się (Smith 2002).

Edukacja nieformalna nabrała więc w początkowym okresie pandemii ogromnego znaczenia, co zaowocowało nie tylko wzrostem kompetencji cyfrowych, ale przede wszystkim nawiązaniem kontaktów społecznych, które bez nowych umiejętności byłyby niemożliwe. Przestały nas dziwić konferencje i konsultacje na odległość, organizowane nierzadko w gronie międzynarodowym. Pojawiły się możliwości ukończenia kursów i seminariów w międzynarodowym gronie specjalistów. Nie jest już problemem współpraca na odległość z badaczami z różnych ośrodków światowych.

Z pewnością zatem rozwój kompetencji cyfrowych przyczynił się do zwiększenia potencjału dydaktycznego i naukowego nauczycieli szkolnych oraz akademickich. W czasie pandemii powstało bowiem wiele wspólnych projektów, których liczbę można prześledzić choćby na stronie programu Erasmus+. Nauczyciele i uczniowie/studentenci stali się społecznością osób uczących się, które nawzajem sugerowały sobie najlepsze rozwiązania i inspirowały siebie do wykorzystywania nowych narzędzi IT.

Funkcjonowanie w erze cyfrowej, łatwy dostęp do różnych mediów, do publikacji dydaktycznych i naukowych, do wyników badań odnoszących się do zajęć na odległość z perspektywy wszystkich biorących w niej udział podmiotów, ułatwia nam poszukiwanie informacji i rozwiązań dotyczących kreatywnego wykorzystania TIK w edukacji. Zarówno uczniom, jak i nauczycielom rozwój technologii informacyjnych dał nowe narzędzia pracy i nauki, zainspirował do wprowadzenia nowych metod uczenia się i korzystania z otwartego dostępu do e-zasobów o różnej tematyce (*Through School...*, 2021). Niektórzy nauczyciele przestali postrzegać Internet jako źródło wszelkiego zła, zakazane do przeglądania w trakcie zajęć. Niejednokrotnie bowiem materiały internetowe w postaci filmów, zagadek, quizów, wyparły standardowe, historycznie wiodące źródła wiedzy oparte na ustępujących już mediach typu druk i pismo. Wyszukiwarki internetowe stały się znakomitą źródłem informacji niezbędnych do rozwiązywania problemów zadanych na zajęciach.

Wielu pedagogów i socjologów edukacji zwracało niejednokrotnie uwagę na zmianę, jaka zaszła w dostępie do informacji, banków danych, różnorodnych ocen i interpretacji zachodzących zdarzeń. Źródła dotychczasowe: książki, prasa, radio, telewizja, filmy i nagrania płytowe zostały zastąpione komputerami i Internetem, które w rewolucyjnym stopniu zwiększyły i przyspieszyły procesy globalizacji. Dzięki nim z jednej strony znacznie przybliżone zostały informacje i oceny zjawisk z zakresu życia społecznego, polityki, gospodarki i kultury, a z drugiej mamy szansę na edukację jutra, „na zapewnienie szkoły służącej potrzebom przyszłości” (Szymański 2021, s. 34). Radykalne zwiększenie dostępności do nowych mediów wiąże się nie tylko z szybkością pozyskiwania czy sprawdzania informacji, ile jest również źródłem „wzorców myślenia, wartościowania, rozumienia siebie, swoich potrzeb i oczekiwań” (Bałachowicz 2015, s. 24).

W badaniach przeprowadzonych nad postrzeganiem przydatności Internetu (Zbróg 2019) widać było dużą rozbieżność między oczekiwaniami nauczycieli akademickich a sposobem codziennego funkcjonowania komunikacyjnego studentów. Przekonanie wykładowców o niskiej wiarygodności niektórych źródeł internetowych oraz brak oznak krytycznego wyboru materiałów przez studentów połączonego z równie bezkrytycznym kopiowaniem danych, pomysłów, informacji, nie sprzyjał wynegocjowaniu spójnej reprezentacji społecznej Internetu. Zresztą standardy formalnego przygotowania do zawodu na zajęciach uczelnianych nie zawierają propozycji poszukiwania rozwiązań problemów na podstawie różnych źródeł, radzenia sobie ze szczególnymi przypadkami, na które nie ma prostych i jednoznacznych rozwiązań.

Dzięki pandemii i konieczności uczenia się online nauczyciele (akademiccy) mogli przekonać się, że cyfryzacja sprawia, iż łatwiej jest dziś zdobyć uwagę ucznia/studenta i pracować efektywnie z nowymi narzędziami. Odpowiednie ich zastosowanie

może nieść ze sobą szereg korzyści, w tym związanych z większym zmotywowaniem i zaangażowaniem uczących się, także uczących się w grupach.

Oczywiście nie obyło się bez negatywnych zjawisk związanych z wykluczeniem cyfrowym (brak sprzętu, brak podstawowych umiejętności) czy zachowaniami daleko odbiegającymi od norm etycznych i prawnych (np. nagrywanie nauczycieli i uczniów, rozpowszechnianie wizerunku i wypowiedzi bez zgody osoby zainteresowanej, mobbingowanie uczniów wykluczonych z grup społecznych, ośmieszanie wybranych osób). Nasiliły się także zjawiska niekorzystane, zwłaszcza dla rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci, młodzieży i nauczycieli, jak np. bezradność, niepokój, obniżony nastrój, depresja, apatia, samotność, przemęczenie, rozdrażnienie, pogorszenie relacji koleżeńskich, spadek motywacji, zwłaszcza podczas odrabiania prac domowych, nuda (Day i in. 2020; Poleszak, Pyżalski 2020) czy pogorszenie rozwoju/stanu fizycznego wynikającego z wielogodzinnego siedzenia przed ekranem (np. bóle oczu, kręgosłupa), regres w sprawności całego ciała. W wyniku zamknięcia szkół i zakłóceń w edukacji młodzi ludzie ponieśli długofalowe konsekwencje pandemii w wymiarze ekonomicznym, a zwłaszcza w emocjonalno-społecznej i kulturowej sferze ich życia (*Through School ...* 2021, s. 63).

Dobrostan fizyczny i psychiczny został poważnie naruszony, choć nie brakowało osób, zarówno wśród uczniów, studentów i nauczycieli, którym odpowiadał system uczenia się z domu, zwłaszcza po kilku kolejnych miesiącach wygodnego uczestnictwa w lekcjach czy wykładach (zob. Jaskulska, Jankowiak 2020; Poleszak, Pyżalski 2020; Śliwerski 2021). Niepublikowane badania własne dowodzą, że studenci UJK ze specjalności nauczycielskiej (przyszli nauczyciele w przedszkolach i klasach I–III) albo są zdecydowanymi zwolennikami uczenia się zdalnego, albo zdecydowanymi przeciwnikami. Bardzo rzadko zdarza się niezdecydowanie. Ponadto studenci, którzy przeżywają kryzys, mają dużo do powiedzenia, chcą dzielić się swoimi przeżyciami, chcą o nich mówić, ale przestrzenie do wyrażania sprzeciwu wobec codzienności są stale ograniczane, co powoduje, że nie widzą oni dla siebie pozytywnego rozwiązania w przyszłości. Analizy potwierdzają więc kryzys w dobrostanie emocjonalnym młodych ludzi, wyrażany w trakcie wywiadów fokusowych, który wymaga podjęcia kroków o charakterze całodobowego dostępu do placówek interwencji kryzysowej.

Podsumowanie

Edukacja cyfrowa to zagadnienie interdyscyplinarne i uwikłane w liczne konteksty, głównie społeczne, psychologiczne, polityczne, ekonomiczne, a także kulturowe i etyczne. Wiąże się z nim nie tylko szanse na rozwój, ale także liczne wyzwania

i zagrożenia, jak cyberstres, cyberwypalenie, cyberprzemoc (*cyberbullying*, *cybermobbing* itp.) czy uzależnienia od technologii zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów/studentów. Problematyka ta wymaga więc zaplanowanych i skoordynowanych działań, aby zmiany w edukacji cyfrowej zaprojektowane do realizacji w dokumentach polskich i unijnych na lata 2021–2027 zostały należycie spożytkowane i rozpowszechnione.

Sprzyjają temu wysiłki podejmowane na szczeblu UE na rzecz wspierania formalnych systemów kształcenia i szkolenia nauczycieli, aby umożliwić im sprostanie wyzwaniom, które spotęgowały się podczas pandemii COVID-19 i które pozwolą przygotować się do kolejnych pandemii. Nie ulega wątpliwości, że takie nastąpią. Epidemie towarzyszą przecież ludzkości od zarania dziejów, będą więc także częścią przyszłości ludzkości. Rozumiane jako zjawisko wywołujące trudne warunki życia w różnych obszarach i okresowo towarzyszące człowiekowi, pandemiczne zjawisko powinny być poddane refleksji w procesie edukacji i nauki, w tym zarządzania wiedzą, radzenia sobie z uczeniem się online, kontaktami społecznymi w sieci, odpowiedzialnością za innych.

Te elementy w pierwszym etapie pandemii zawiodły – jak wiemy z danych ZUS (sierpień 2020) nastąpił 10% wzrost wśród nauczycieli wykorzystania świadczeń kompensacyjnych lub urlopów zdrowotnych. Dlatego przygotowane i realizowane plany działania mają istotne znaczenie. Pozwalają bowiem na szybszą reakcję związaną ze zbudowanym już systemem generowania i rozpowszechniania konkretnych oraz skutecznych/zrozumiałych informacji.

Wielką wartością wypracowaną w ramach grup uczących się (uczniowskich, studenckich i nauczycielskich) jest umiejętność radzenia sobie w nowych warunkach. Przekonanie o własnej skuteczności/sterowności zaowocowało nie tylko zainteresowaniem kształceniem ustawicznym w ramach rozwoju kompetencji komputerowych i informacyjnych, ale przede wszystkim zainspirowało specjalistów do dzielenia się swoją wiedzą w gronie społeczności zainteresowanych uczeniem się. Spowodowało także nawiązanie nici współpracy nauczycieli z uczniami/studentami, którzy chętnie nawzajem wspierali się w rzeczywistej trudnej sytuacji. Jest to niewątpliwie przykład profesjonalizacji zawodowej nauczycieli pragnących realizować jeden z podstawowych celów indywidualnych i społecznych – uczenia się przez całe życie.

Pandemia ujawniła także konieczność znacznego zwiększenia wysiłków w zakresie wsparcia osób z grup defaworyzowanych, niewyposażonych w sprzęt IT. Sądzę, że należy postrzegać taką działalność/aktywność jako dobro publiczne, jako kapitał kulturowy, które są katalizatorami poprawy jakości życia dla nas wszystkich jako społeczności. Sprzyja ona bowiem wygenerowaniu zbiorowej odporności na różnego rodzaju katastrofy oraz wyzwala poczucie zbiorowej i indywidualnej sprawczości.

Zwłaszcza uczenie się i edukacja dorosłych mogą być podstawowymi narzędziami, jeśli myślimy o generowaniu kolektywnej sprawczości i odporności na trudne sytuacje/radzenie sobie w trudnych sytuacjach.

Trudna sytuacja epidemiczna w Polsce i na świecie kazała także zastanowić się nad deficytem nauczycieli posiadających jednocześnie zdolności pedagogiczne i potencjał opanowania umiejętności cyfrowych. Edukacja jako dziedzina zintegrowana z TIK to zupełnie nowa jakość procesu edukacyjnego, która wyłoniła się samoistnie, ujawniając zarówno swoje zalety, jak i wady. Skoordynowane działania w dziedzinie edukacji cyfrowej zaplanowane na lata 2021–2027 dają nadzieję na budowanie bardziej ekologicznej, cyfrowej i odpornej na trudności Polski i Unii Europejskiej, realizując idee raczej już kultury/edukacji postcyfrowej, której założenia każą zwrócić większą uwagę na interakcje człowieka z technologiami komputerowymi.

Bibliografia

- Bałachowicz J. (2015). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska. *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan* (2018). Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN> (dostęp: 11.11.2021).
- Day L., Percy-Smith B., Rizzo S., Erskine C., Monchuk L., Shah M. (2020). *To lockdown and back: young people's lived experiences of the COVID-19 pandemic*. Rotterdam: Ecorys. <https://pure.hud.ac.uk/en/publications/to-lockdown-and-back-young-peoples-lived-experiences-of-the-covid> (dostęp: 11.11.2021).
- Digital economy and society statistics – households and individuals* (2020). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals (dostęp: 13.11.2021).
- Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age* (2021). Brussels: European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pl (dostęp: 11.11.2021).
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*. <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 11.11.2021).
- Juszczak S. (2021). Otwarta edukacja i społeczne uczenie się wyznacznikami współczesnej edukacji postcyfrowej. W: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.). *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Plebańska M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa: EduAkcja.

- Plichta P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa: EduAkcja.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa: EduAkcja.
- Prensky M. (2005). Digital natives, digital immigrants. *Gifted*, 135, 29–31. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.141401> (dostęp: 13.11.2021).
- Smith M.K. (2002). Informal, non-formal and formal education: a brief overview of different approaches. W: *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/informal-non-formal-and-formal-education-a-brief-overview-of-some-different-approaches> (dostęp: 22.11.2021).
- Szempruch J. (2021). Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie. W: J. Szempruch, J. Smyła. M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Szymański M.J. (2021). Zmiana społeczna a edukacja przyszłości. W: J. Szempruch, J. Smyła. M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Śliwerski B. (2021). Edukacja w dobie COVID-19 w świetle międzynarodowych i krajowych raportów badawczych. W: J. Szempruch, J. Smyła. M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (2019) OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en (dostęp: 24.10.2021).
- The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS)* (2019). Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/icils-2018-policy-note.pdf> (dostęp: 13.11.2021).
- Through School Students Eyes: Impact and Challenges of Covid19 on Education Systems in Europe* (2021). <https://www.esha.org/news/through-school-students-eyes-impact-and-challenges-of-covid19-on-education-systems-in-europe/> (dostęp: 20.11.2021).
- Tomczyk Ł. (2020). Czego możemy nauczyć się od tych, którzy prowadzą zdalną edukację od dawna? W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa: EduAkcja.
- Zbróg Z. (2021). Profesjonalizacja działań pedagogicznych nauczycieli akademickich w procesie przygotowania studentów do prowadzenia działalności naukowej. W: J. Szempruch, J. Smyła. M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba¹

ORCID: 0000-0003-2215-1208

Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych

ICT in the education of gifted students

Streszczenie

Technologie informacyjne wzbogacają edukację uczniów zdolnych. Umożliwiają im na poszukiwanie interesujących ich treści, pogłębianie wiedzy, uczenie się we własnym tempie, wymianę pomysłów z innymi pasjonatami, znajdowanie mentorów, publikowanie swoich prac i analiz, motywowanie się do wysiłku. Media mogą jednak być także poważnym inhibitorem rozwoju zdolności, gdyż stanowią poważną konkurencję w aktywnościach wybieranych przez młode osoby.

Kryzysowa edukacja zdalna sprawiała, że uczniowie osiągnęli większą biegłość w posługiwaniu się technologiami, ale też zwiększyli ilość czasu spędzanego w sieci. W odniesieniu do uczniów zdolnych niesie to ze sobą wiele nowych szans i niebezpieczeństw, które obecnie muszą uwzględniać w swoich działaniach edukacyjnych nauczyciele i trenerzy.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, zdalna edukacja kryzysowa, ICT

Summary

Information technologies enrich the education of gifted students. It allows them to search for content that interests them, broaden their knowledge, learn at their own pace, exchange ideas with other enthusiasts, find mentors, publish their work and analysis, and motivate themselves to make an effort. However, the media can also be a serious inhibitor of the development of abilities, as they constitute a serious competition in the activities chosen by young people.

The crisis remote education made students more proficient in using technologies, but also increased the amount of time spent online. As far as gifted students are concerned, it brings with it many new opportunities and dangers, which teachers and trainers now have to take into account in their educational activities.

Keywords: gifted student, crisis remote education, ICT

¹ Joanna Łukasiewicz-Wieleba, dr hab., prof. APS – pracuje w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół pedagogiki zdolności, w szczególności obejmują rodzinne i środowiskowe uwarunkowania rozpoznawania oraz rozwoju zdolności dzieci i młodzieży, systemowe rozwiązania na rzecz wsparcia rozwoju zdolności uczniów, wykorzystanie nowych technologii w pracy ze zdolnymi oraz retrospektywne analizy całonocowego znaczenia zdolności. E-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl.

Wprowadzenie

Wyzwania związane z rozwojem technologii odnoszą się do wszelkich sfer życia. Jednak to właśnie edukacja stoi przed szczególnymi trudnościami, które wiążą się z faktem, że kolejne pokolenia podejmujące naukę w szkołach, charakteryzują się odmiennymi, niż mieli nauczyciele, doświadczeniami powiązanymi z technologiami informatyczno-komunikacyjnymi (ICT).

Już w 2001 roku Prensky zauważył, że nowe pokolenie uczniów i studentów to osoby, które dorastają w stałym otoczeniu technologii. Komputery, smartfony i narzędzia cyfrowe to dla nich naturalne wyposażenie otoczenia, z którego, bez względu na chęci, korzystają (Prensky 2001). Już małe dzieci wychowują się w otoczeniu mediów, oglądają bajki i spędzają czas z tabletem, a nawet udzielają się na portalach społecznościowych (Freeman 2016). Młodzi używają technologii, gdyż ta należy do części ich życia – jest to ich normalne narzędzie funkcjonowania w różnych obszarach edukacji, rozrywki czy kontaktów społecznych (Housand, Housand 2012). Wraz ze zmianą ich wczesnych doświadczeń, zmieniają się także wzorce myślenia, adekwatnie do konieczności stałego mierzenia się ze zdobywaniem i przetwarzanych informacji, w tych ich wielości, specyfiki i dostępności (Prensky 2001).

Obecnie, po blisko dwóch latach życia w pandemii SARS-CoV-2, mamy kolejne cyfrowe pokolenie dzieci i młodzieży. Pokolenie, które stanęło w obliczu przymusu wielomiesięcznego korzystania z technologii w edukacji, które doznało niespotykanej wcześniej na taką skalę intensywności obecności Internetu i technologii w ich życiu. Fakt ten stał się dla uczniów zarówno szansą, otwierając możliwości włączenia na stałe różnych form zdalnego nauczania do dydaktyki szkolnej, jak i zagrożeniem związanym z nadużywaniem technologii i większym prawdopodobieństwem zetknięcia się z cyberzagrożeniami.

Celem tego artykułu jest analiza oddziaływania technologii informacyjnych na edukację uczniów zdolnych. Ta grupa uczniów, posiadająca pewne wspólne, specyficzne cechy, wyróżniające ich na tle rówieśników, stanowi dla nauczycieli wyzwanie. To właśnie od nauczycieli i ich decyzji zależy, w jakim zakresie będą wykorzystywane narzędzia ICT, by te wzmacniały rozwój predyspozycji młodych ludzi, nie niszcząc przy tym ich wrażliwości, kreatywności i pasji uczenia się.

Uczeń zdolny w szkole

Mówiąc o zdolnościach, w kontekście dydaktyki szkolnej warto, za Tadeuszem Lewowickim (1986), rozróżnić ich dwa rodzaje: ogólne, rozumiane jako zdolność do uczenia się, rozwiązywania zadań i problemów, przystosowania się do nowych wa-

runków oraz specjalne (kierunkowe), które dookreślają poziom i zakres możliwości osoby do działalności w ramach jakiejś dziedziny. Podążając za takim ujęciem zdolności, te ogólne utożsamiane są często z wysokim ilorazem inteligencji oraz wysokimi wynikami w nauce. Z kolei zdolności kierunkowe stanowią o skuteczności działania w specyficznych dziedzinach życia: sporcie, matematyce, plastyce, informatyce czy tańcu. Ta druga kategoria jest bardzo szeroka, gdyż zdolności kierunkowe mogą się przejawiać w każdej dziedzinie życia ludzkiego (Renzulli 2011) i winny być stale aktualizowane, ze względu na wygasające, mało użyteczne społecznie dziedziny i pojawianie się nowych, niezbędnych do życia i rozwoju (Popek 1987). Tym samym rozwój nowych technologii wprowadza takie aktywności, które nie były znane pół wieku temu; dzięki nim pojawiają się dyscypliny, w których młodzi ludzie przejawiają wysoki poziom możliwości. To prowadzi do stwierdzenia, że zdolności kierunkowe uczniów mogą obejmować specyficzne dyscypliny powiązane z informatyką, w tym m.in.: korzystanie z konkretnego rodzaju oprogramowania (np. w obrębie grafiki komputerowej, tworzenia animacji lub filmów, miksowania muzyki); projektowanie i wdrażanie rozwiązań sprzętowych (np. łączenie urządzeń, reperowanie niedziałających komputerów lub smartfonów itp.); projektowanie interfejsów lub programowanie. Predyspozycje w tym zakresie mogą się ujawnić już we wczesnych latach życia dziecka i przy korzystnych warunkach mogą być rozwijane w domu lub w szkole.

Innej kategoryzacji dokonał Renzulli. Autor dzieli zdolności na szkolne, nazywane zdolnościami wysokich osiągnięć i twórcze, produktywne. Zdolności szkolne uwiadaczniają się w wysokich osiągnięciach szkolnych, które bazują na umiejętności rozwiązywania testów oraz działaniach odtwórczych. Uczniowie o zdolnościach szkolnych są doceniani przez nauczycieli jako ci, którzy chętnie się uczą, dobrze funkcjonują w szkole, spełniają oczekiwania oraz normy, wyróżniają się poprzez oceny i zachowanie. Z kolei zdolności twórcze manifestują się między innymi w poszukiwaniu problemów, które są wyzwaniem. Uczeń o takich zdolnościach będzie dążył do rozwiązywania zagadnień nietypowych, oryginalnych, niezależnie od oczekiwań i wymagań szkolnych. Zdolności twórcze dotyczą funkcjonowania odmiennego niż to, którego oczekuje się w szkole (Renzulli i in. 2009). Te dwie kategorie zdolności będą widoczne także w obszarze przedmiotu informatyka. Zdolności szkolne mogą ujawnić się na przykład w wykonywaniu zadań realizujących podstawę programową, związanych z wyszukiwaniem i przetwarzaniem informacji oraz rozwiązywaniem zadań wymagających myślenia analitycznego, np. szkolnych problemów algorytmicznych i programistycznych. Z kolei zdolności twórcze są niezbędne w zadaniach, które mają wiele rozwiązań, wymagających myślenia dywergencyjnego, inicjatywy, wykraczania poza treści programu szkolnego. W obszarze przedmiotu informatyki mogą to być przykładowo dziedziny artystyczne, takie jak fotografia cyfrowa, grafika komputerowa,

prowadzenie własnej strony/blogu/kanalu filmowego, ale też programowanie (Heller, 2013; Łukasiewicz-Wieleba, 2018b).

Analizując te dwie przywołane klasyfikacje zdolności, zauważa się, że nie wszyscy uczniowie posiadający zdolności kierunkowe, w tym twórcze, dobrze funkcjonują w szkole i w związku z tym wysokie wyniki w nauce nie mogą być jedynym lub głównym kryterium uznania kogoś za zdolnego².

ICT i możliwości wzmacniania rozwoju zdolności

Edukacja osób zdolnych powinna łączyć się z ich zainteresowaniami, ale też z wykorzystaniem technologii (Periathiruvadi, Rinn 2012), gdyż te od lat uznawane są za ważne dla rozwiania potencjału młodych ludzi (Renzulli 2005).

Już dzieci mogą korzystać z oprogramowania, które wzmacnia ich pasję, np. graficzne, z zakresie kodowania lub programowania, wspierające ich aktywność twórczą (Łukasiewicz-Wieleba 2018a; 2018b). Chętnie poszukują informacji, które wzbogacają ich zainteresowania, korzystają z filmów lub zdjęć, by inspirować się do własnych działań. Poprzez naśladownictwo wzbogacają swój warsztat, uczą się nowych technik, poszukują zadań, którymi chcą się zajmować. Internet stanowi więc dla nich źródło informacji, inspiracji, kontaktów i różnorodnych sposobów nieformalnego uczenia się.

Młodzi ludzie, dzięki ofercie dostępnej w Internecie, mogą uczestniczyć w zajęciach i kursach, które nie są dostępne w szkołach, uczyć się elastycznie, przyspieszyć naukę w tych obszarach, które są dla nich interesujące oraz uczestniczyć w kursach znacznie bardziej zaawansowane niż zajęcia oferowane im w szkole (Blair, 2010; Zimlich 2016; 2017). Mogą uczyć się szybciej i wydajniej, adekwatnie do swoich potrzeb i możliwości. Wykorzystanie narzędzi ICT przyczynia się do zwiększenia tempa i wydajności pracy oraz kształtowania myślenia krytycznego (Dixon, Cassidy, Cross, Williams 2005). Wspiera motywację, poprzez stworzenie dostępu do tematów, które aktualnie interesują uczniów. Ci zaś sami mogą decydować, jak głęboko poznają dane zagadnienie, jak szeroko i jak szybko będą je zgłębiać. Nie czują presji, by uczyć się bardzo szybko – mogą zwolnić wtedy, gdy znajdują dla siebie coś ważnego, co chcieliby poznać dokładniej. Decydują o intensywności swojej nauki, która staje się bardziej autonomiczna, samodzielna, elastyczna (Zimlich 2016). Dzięki kontrolowaniu zakresu i tempa uczenia się rośnie motywacja do dalszego poszerzania

² Z drugiej strony sama sprawność posługiwania się technologiami informacyjnymi, wyrażająca się w umiejętności prostego korzystania z kamery lub aparatu wbudowanego w smartfon lub stworzenie obrazu bazującego na gotowym szablonie, nie powinna być uznawana za wskaźnik wysokich zdolności, a jedynie pewnych kompetencji w korzystaniu ze sprzętu lub oprogramowania.

wiedzy (Clinkenbeard 2012; Mammadov, Topcu 2014). W Internecie można prowadzić własne badania, adaptować i dokumentować prowadzone wcześniej przez innych badania lub eksperymenty, poznawać literaturę przedmiotu. Można także dzielić się wiedzą z innymi osobami, bez ograniczeń wiekowych, tworzyć międzynarodowe sieci, które pozwalają na wymianę pomysłów i doświadczeń (Lamont 2012). Poprzez porządkowanie i strukturyzowanie własnych opracowań, uczniowie uświadamiają sobie znaczenie tego, czego się uczą (Zimlich 2016).

Dzięki Internetowi można także znaleźć mentora w interesującej dziedzinie (Zimlich 2016; Siegle 2017). Jest to istotne ze względu na potrzebę kontaktu zdolnych z osobami o dużej wiedzy, wysokim poziomie osiągnięć i specjalistycznych umiejętnościach (Housand, Housand 2012), w tym mentorów, którzy poprzez konstruktywną krytykę zachęcają do pracy nad sobą. Stosowanie e-mentoringu jest alternatywą dla mentoringu. Wzmacnia motywację do uczenia się, zaangażowanie i współpracę (Mammadov, Topcu 2014), a przy tym ogranicza bariery związane z czasem i przestrzenią, blokujące dostęp do wybitnych twórców, sportowców, specjalistów.

Elementem rozwoju w wielu dziedzinach jest rywalizacja. Technologia, w tym odpowiednie oprogramowanie, pozwala na systematyczne treningi w różnych dziedzinach (w szczególności w szachach). Wykorzystywane przez zdolnych technologie, sprawiają, że są oni bardziej efektywni (Sheffield 2007). Poprzez media uczniowie poszukują nowych wyzwań, na przykład konkursów, które pozwolą im się sprawdzić poza klasą szkolną (Zimlich 2016; 2017). Udział w konkursach o zasięgu wyższym niż lokalny, umożliwia im poznanie swojego potencjału poprzez porównanie do sposobu pracy i osiągnięć osób z innych regionów. To z kolei sprzyja budowaniu adekwatnej samooceny oraz umożliwia ocenę zasobów i koniecznego wkładu pracy niezbędnego do uzyskania wyższych wyników (Clinkenbeard 2012; Housand i Housand 2012).

Nowe technologie wspierają także twórczość uczniów (Zimlich 2016). Swoimi pomysłami artystycznymi mogą dzielić się w sieci, wykraczając poza ocenę zwyczajowych odbiorców dzieł uczniowskich, czyli społeczności szkoły: innych uczniów, rodziców i nauczycieli. Taka zewnętrzna ocena pracy daje przedsmak działań, w których wytwory są poddawane krytyce i recenzjom specjalistów (tamże). To także daje możliwość kształtowania samooceny, lecz także budowania odporności na krytykę, w szczególności jeżeli ma ona charakter niemerytoryczny. Internetowi odbiorcy dyskutując o pracach, podpowiadają kierunki udoskonalenia, przekierowują do innych, wartościowych ich zdaniem, autorów.

Nowe media umożliwiają komunikowanie się, prowadzenie kampanii wyborczej, a nawet przeprowadzenie wyborów do samorządów uczniowskich (Łukasiewicz-Wieleba, Romaniuk 2020). Osoby zaangażowane społecznie mogą rozwijać swoje

zdolności społeczne (Zimlich 2016), angażując się w akcje, organizując własne przedsięwzięcia i wspierając osoby potrzebujące. Powszechny dostęp do technologii zmienił nie tylko formę, lecz także zakres możliwości działań prospołecznych.

Internet pozwala także na planowanie kariery edukacyjnej, a nawet zawodowej (Greene 2006), gdyż dostarcza informacji na temat szkół wyższego szczebla, uczelni, umożliwia wyszukiwanie stypendiów i miejsca zatrudnienia z całego świata.

Pomimo wielości możliwości wykorzystania technologii w rozwoju uczniów zdolnych, nie można zignorować potencjalnych niebezpieczeństw, które są z nią związane.

ICT jako zagrożenie rozwoju zdolności

Już od najmłodszych lat dzieci chętnie spędzają czas przed komputerem, tabletem, smartfonem, grając lub udzielając się w mediach społecznościowych. Media odwracają uwagę dziecka od jego pasji. Narzędzia nowych technologii są konkurencją dla aktywności, mogących rozwijać dziecięcy potencjał (Łukasiewicz-Wieleba 2018a; 2018b). Dlatego młodsze dzieci powinny pozostawać pod opieką świadomych rodziców, którzy będąc pierwszym nauczycielem są w stanie pokazywać, jak w wartościowy sposób włączać media do życia.

Młodzi zdolni, analogicznie jak ich rówieśnicy, wykorzystując swoje smartfony do przeszukiwania Internetu, mediów społecznościowych, chętnie spędzają w sieci wiele godzin dziennie i nie wyobrażają sobie życia bez technologii (Ozcan, Bicen 2016). Tym samym są narażeni na zagrożenia pochodzące z Internetu, do których należy cyberprzemoc, sięganie do treści niekorzystnych dla rozwoju, uzależnienia, podejmowanie działań zabronionych i karalnych (Ozcan, Bicen 2016; Pyżalski 2011; Siegle 2017). Zagrożeniem są także negatywne wzorce zaczerpnięte z mediów, w tym wzmacnianie emocji, których nie potrafią rozładować i kopiowanie radzenia sobie z nimi poprzez złość i agresję (Łukasiewicz-Wieleba 2018b). Problemem jest także przeciążenie informacjami i bodźcami, których w Internecie jest nadmiar, a który prowadzi do przemęczenia fizycznego i psychicznego. Wśród potencjalnych niebezpieczeństw jest także pragnienie przekraczania ograniczeń narzuconych przez prawo i normy społeczne. Ciekawość, pragnienie sprawdzenia siebie, rywalizacja z innymi to czynniki, które mogą doprowadzić do podejmowania w Internecie aktywności mających negatywne konsekwencje dla zdrowia, psychiki czy sytuacji prawnej zdolnych uczniów.

Im dłużej młodzi ludzie przebywają w sieci, tym częściej z różnymi niebezpieczeństwami się stykają (Ghosh, Dubey, Chatterjee, Dubey 2020), co może mieć znaczenie dla ich funkcjonowania psychicznego.

Funkcjonowanie psychiczne uczniów zdolnych

Jak twierdzą badacze, bycie zdolnym nie zwiększa prawdopodobieństwa wystąpienia zaburzeń psychicznych (Pfeiffer 2015), gdyż zdolni są przystosowani do życia tak samo dobrze, jak ich mniej zdolni rówieśnicy (Neihart 2008). W wielu przypadkach posiadane zdolności wręcz pomagają im przewyżczać problemy psychiczne, trudności, stany depresyjne, stres, kłopoty z kontaktami społecznymi. W szczególności osoby o zdolnościach intelektualnych częściej dobrze rozumieją sytuacje społeczne i skuteczniej poszukują rozwiązań problemów, na które napotykają (Pfeiffer 2015).

Jednak szereg specyficznych właściwości, takich jak asynchronia rozwojowa, wysoka wrażliwość, wzmożone pobudliwości psychiczne, wyróżniają uczniów zdolnych na tle rówieśników. Cechy te mogą prowadzić do poczucia odosobnienia, inności, braku akceptacji wśród rówieśników, lęków, niepowodzeń w nauce i innych trudności. Młodzież zdolna częściej doświadcza „depresji egzystencjalnej”, która może być wynikiem poczucia odmienności, wyobcowania, osamotnienia, braku zrozumienia (Beljan i in. 2006). Problemem jest także presja społeczna, brak akceptacji społecznej, wykluczenie, obawa przed stygmatyzacją rówieśników (Davis i Rimm 1998) związane z wysokim poziomem osiągnięć. W szczególności młodzi zdolni mogą doznawać nieprzyjemności ze strony kolegów i koleżanek za pośrednictwem mediów społecznościowych, mogą być nagrywani, nękanii, hejtowani za to, że wyróżniają się, mają nietypowe zainteresowania, sukcesy, preferują towarzystwo dorosłych. Należy pamiętać, że osoby zdolne kierunkowo nie muszą posiadać wysokich kompetencji społecznych, które zagwarantują im akceptację lub popularność w klasie.

Zdolna młodzież może także podejmować działania ryzykowne, takie jak nadużywanie narkotyków, alkoholu, czego przyczyną najczęściej są doświadczenia traumatyczne w rodzinie, wykorzystanie, zaburzenia psychiczne, depresja i żaloba (Pfeiffer 2015). Za pośrednictwem Internetu zwiększa się dostęp do nielegalnych używek. Co więcej, uczniowie zdolni, którzy ukrywają swoje możliwości z obawy przed stygmatyzacją, także narażeni są na sięganie po używki, zarówno po to, by dopasować się do grupy, stać się akceptowanym przez rówieśników, jak i by radzić sobie z poczuciem inności.

Trudnością jest także celowa izolacja, związana z nadmiernym przebywaniem w sieci, która stanowi niebezpieczeństwo dla rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Także ona, prowadząca nawet do uzależnienia, może sprzyjać stanom lękowym, depresji, myślom samobójczym (Ghosh, Dubey, Chatterjee, Dubey 2020). Ponadto, podobnie jak u rówieśników, u zdolnych mogą występować poważne zaburzenia psychiczne, w tym zaburzenia osobowości, np. choroba dwubiegunowa (Pfeiffer 2015).

O szkole tradycyjnej, nauce online i uczniach zdolnych

Szkoła jako instytucja jest nastawiona na to, by realizować program adekwatny dla typowych uczniów w klasie. Uczniów, którzy dość sprawnie radzą sobie z nauką, nie wykraczając zbyttno ponad program. Także osiągnięcia uczniów są oceniane przede wszystkim na tle poziomu klasy lub szkoły. Stąd też najczęściej realizowane w klasie szkolnej programy nie stanowią wyzwania dla uczniów zdolnych (Little 2012), gdyż bazując na podstawie programowej, realizują zawarte w niej, ograniczone cele. Z kolei, z uwagi na stosunkowo niewielki czas przeznaczony na poszczególne przedmioty i rozłożenie materiału na poszczególnych etapach edukacyjnych, nauczycielom nie zostaje wiele możliwości, by sięgać do treści, które w podstawie programowej nie są zawarte. Dlatego edukacja w przeciętnej klasie szkolnej jest uznawana przez uczniów zdolnych za taką, w której dominują: wolne tempo pracy; ciągle powtórzenia; zatrzymywanie się w momencie zrealizowania pewnej partii materiału, bez możliwości przejścia dalej, na wyższy poziom; brak powiązania tematów z zainteresowaniami uczniów; konieczność pamięciowego uczenia się faktów, a nie myślenia lub analizowania (Gallagher i in. 1997). Taka szkoła, realizując przyjęty program, nie stawia wyzwań uczniom zdolnym, przez co przyczynia się do ich znudzenia oraz obniżenia motywacji do uczenia się (Little 2012; Zimlich 2016).

Obecnie, w dobie dostępności technologii, edukacja szkolna jest także mało konkurencyjna dla doświadczeń, które są udziałem cyfrowych tubylców (Prensky 2001). Nawet powszechne wprowadzenie (kryzysowej) edukacji zdalnej, upowszechniających korzystanie z technologii, nie tylko nie zmieniło na lepsze jakości edukacji, lecz raczej obnażyło jej słabości. Dosłowne powielanie stosowanych w klasie szkolnej metod i form dydaktycznych w pracy online rzadko się sprawdza. Braki w kompetencjach nauczycieli, wyposażeniu w sprzęt i dostępie do oprogramowania, a także poczucie fizycznego zagrożenia chorobą, doprowadziło do tego, że przez wiele miesięcy opieka i wsparcie uczniów zdolnych zostało zawieszone (Łukasiewicz-Wieleba 2020). Wielu młodych sportowców zaniechało treningów, obniżyło swoje aspiracje, a nawet na stałe zrezygnowało z uprawiania trenowanej przez lata dyscypliny (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2021). Inni musieli zrezygnować z przygotowań do konkursów i olimpiad przedmiotowych – bo te albo zostały odwołane, albo przeniesione do Internetu, gdzie realizowane były w atmosferze podejrzeń o nieuczciwości uczniów i ich rodziców. W miejsce rozwoju pasji i zdolności pojawiło się dociążenie uczniów samodzielną pracą niezbędną do zaliczenia przedmiotów, przez co zabrakło im czasu na aktywność fizyczną, wypoczynek czy hobby (Łukasiewicz-Wieleba 2020). Uczniowie i ich rodzice sygnalizowali przeciążenie nauką, szczególnie lekcjami prowadzo-

nymi w sposób mało interesujący, co doprowadziło do utraty motywacji. Zdolni uczniowie „wypadli z rutyny”, trudno im było zdyscyplinować się do pracy, czuli zniechęcenie, łatwo się rozpraszali, tęsknili za kontaktami z kolegami i koleżankami oraz nauczycielami w klasie (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2021; Łukasiewicz-Wieleba 2020; Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba 2021).

Jak więc wykorzystać doświadczenie edukacji zdalnej i możliwości technologii w pracy z uczniami zdolnymi?

Przede wszystkim rola nauczycieli uczniów zdolnych nie powinna się ograniczać jedynie do pokazania narzędzi ICT, lecz raczej do wskazania zastosowań komputera i oprogramowania w rozwoju zdolności w zakresie, który wykracza poza rozrywkę (Zimlich 2016).

Rola szkoły i nauczycieli w coraz mniejszym stopniu powinna opierać się na przekazywaniu informacji – bo te dostępne są w sieci. Ważniejsze jest ich rozumienie, tworzenie, zarządzanie i interpretacja. Cenna jest także praca na materiale wymagającym, stawiającym wyzwania, motywującym do rozwoju (Little 2012). Uczniowie zdolni muszą uczyć się sprawnego i krytycznego wyszukiwania oraz systematyzowania informacji dostępnych w Internecie, by budować swoją wiedzę ekspercką w dziedzinach, którymi chcą się zajmować. Taka edukacja powinna zaczynać się już we wczesnych latach szkolnych.

Uczniowie zdolni uczą się szybciej niż ich rówieśnicy w dziedzinach swoich zdolności kierunkowych. Dlatego nauczyciele widząc, że podstawowy materiał, przeznaczony dla klasy został już zrealizowany, powinni pozwolić im na głębsze wnikanie w treści lekcji, w kierunkach, które ich zaintrygowały, zainspirowały. Wykonywanie większej liczby analogicznych zadań nie służy rozwojowi takich uczniów (Housand, Housand 2012; Little 2012). Przykładowym rozwiązaniem jest testowanie wstępnej wiedzy uczniów zdolnych i zwolnienie ich z realizacji tych treści, które mają już opanowane. Takie elastyczne podejście nauczyciela z jednej strony daje mu pewność, że uczniowie już zrealizowali wymagania podstawy programowej, z drugiej – pozwala na przyspieszenie nauki w obszarach danego przedmiotu, w sposób, który będzie dla uczniów wyzwaniem (Zimlich 2016). Przy takim przesiewowym testowaniu pomocne mogą być testy online, które w szybki i automatyczny sposób pomogą w diagnozie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. Także elementy rozszerzające treści programowe mogą być zaczerpnięte z kursów dostępnych online.

Forma nauki zdalnej może przyczynić się do zbudowania lepszych relacji nauczyciela i ucznia (Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba 2021), a dobre poznanie możliwości i potrzeb ucznia – pozwala na dobranie odpowiedniego do poziomu programu kształcenia (Dykman, Davis 2008). Stąd wartościową propozycją działań skierowanych na zdolnych jest e-mentoring, w którym istotna jest rola mentora, kierującego

działaniami uczniów, zachęcającego do myślenia i wysiłku, dyskusowania w zespole, ale też planowania i strukturalizacji nauki, poprzez dzielenie materiału do opanowania na małe części. Mentor to osoba, która winna dbać o dobrą komunikację, reagować na pojawiające się problemy, udzielać informacji zwrotnej, ale nie przekazywać bezpośrednio rozwiązań. Powinna raczej inicjować i zachęcać do podejmowania decyzji niż prowadzić krok po kroku. Mentor musi być osobą zaangażowaną i skierowaną na rozwój indywidualności swoich podopiecznych. Ważnym elementem jest dobór zadań, złożonych, ale stymulujących i zakorzenionych w doświadczeniach uczniów. Istotną częścią e-mentoringu jest jego internetowy charakter, który sam w sobie jest interesujący dla uczniów, będąc alternatywą dla gier (Mammadov, Topcu 2014).

Ważną rolą nauczyciela uczniów zdolnych jest doradztwo w zakresie wartościowych treści, warsztatów, webinarów, kursów, które mogą rozwijać zdolności. Takie materiały mogą być wykorzystywane jako element indywidualizowania lekcji. Uczniowie będąc w klasie mogą realizować samodzielnie kursy online dla zaawansowanych w obszarach ich zdolności, jednocześnie ucząc się wspólnie z rówieśnikami innych przedmiotów (Olszewski-Kubilius, Corwith 2011). Tym samym nie są wykluczani z grona rówieśników, przynależą do grupy, co pomaga im rozwijać kompetencje społeczne. Jednocześnie mogą wspierać swoją klasę merytorycznie, podejmując działania w ramach tutoringu koleżeńkiego.

Uczniowie zdolni mogą łączyć zajęcia w klasie, w terenie i online, wykorzystując media do projektów międzyprzedmiotowych, tworząc własne materiały artystyczne (zdjęcia, filmy), naukowe (eksperymenty, obserwacje), wyszukując informacje do rozwoju zdolności społecznych (wolontariat, aktywności samorządowe) (Łukasiewicz-Wieleba 2020).

W odniesieniu do młodszych uczniów, edukacja zdalna wymaga dużego zaangażowania rodziców. W niektórych dziedzinach przejmują oni wręcz funkcje nauczycieli lub trenerów swoich dzieci (Baum, Łukasiewicz-Wieleba 2021). Dlatego wskazane jest, by nauczyciele w swoich oddziaływaniach uwzględniali rodziców, służyć im poradą, dbali o relacje z nimi, jako że to opiekunowie udzielają swoim dzieciom największego wsparcia organizacyjnego, finansowego, emocjonalnego – a te działania są nieocenione (Łukasiewicz-Wieleba 2018a). Utrzymanie dobrych stosunków z rodzicami uczniów zdolnych może być realizowane poprzez zapożyczone środki komunikacji, w tym komunikatory internetowe (Wiśniewska, Łukasiewicz-Wieleba 2021).

Konieczne jest także wdrożenie uczniów zdolnych do podejmowania odpowiedzialności za to, w jaki sposób funkcjonują online i do czego wykorzystują media w swoim życiu (Siegle 2017). Potrzeba by nabywali umiejętności związane z plano-

waniem nauki, samodzielnym przestrzeganiem ustalonych planów, realizacji założonych zadań. Pomocna może tu być metoda projektów indywidualnych lub zespołowych, realizowana według harmonogramu ustalonego wspólnie przez nauczyciela i uczniów.

Nie mniej ważne, niż troska o jakość edukacji włączającej narzędzia ICT, jest dbałość o to, by pokazywać uczniom jak dbać o swój dobrostan psychiczny. Chodzi tu zarówno o zaspokajanie potrzeby kontaktów rówieśniczych, jak i troszczenie się o zdrowie fizyczne, zapobieganie lub reagowanie na zagrożenia płynące z sieci, radzenie sobie ze stresem i trudnościami. Służyć temu mogą rozmowy prowadzone na żywo i online, dołączanie do grup internetowych zajmujących się wartościowymi aktywnościami oraz działania twórcze, również te z wykorzystaniem narzędzi ICT.

Chociaż wymienione przykłady rozwiązań nie wyczerpują puli dostępnych dobrych praktyk, łączących sferę ICT z edukacją uczniów zdolnych, mogą stać się inspiracją do przyjrzenia się własnemu warsztatowi dydaktycznemu nauczycieli.

Podsumowanie

Rola nowych technologii w edukacji stale wzrasta. Obecnie mamy do czynienia z upowszechnieniem hybrydowych form kształcenia, umożliwiających kontynuowanie nauki w obliczu zagrożenia zdrowia lub innych niebezpieczeństw. To sprawia, że na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za jakość wprowadzanych rozwiązań, w tym wypracowanie efektywnej metodyki pracy z uczniami, sposobu budowania relacji z nimi oraz ich rodzicami a w szczególności – metod rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności podopiecznych.

Wymienione powyżej przykłady rozwiązań nie wyczerpują puli dostępnych dobrych praktyk, łączących sferę ICT z edukacją uczniów zdolnych. Jednak mogą stać się inspiracją do przyjrzenia się własnemu warsztatowi dydaktycznemu nauczycieli.

Bibliografia

- Baum A., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021). Oddziaływania rodzicielskie w rozwijaniu uzdolnień sportowych dzieci w czasie izolacji społecznej spowodowanej pandemią Covid-19. *Horyzonty wychowania*, 20(53), 11–24. <https://doi.org/10.35765/hw.1967>.
- Beljan P., Webb J.T., Amend E.R., Webb N.E., Goerss J.F., Olenchak R. (2006). Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders, *Gifted and Talented International*, 21(2), 83–86. DOI: 10.1080/15332276.2006.11673478.
- Blair R. (2010). Online learning for gifted students from the parents' perspectives. *Gifted Child Today*, 34(3), 28–30.

- Clinkenbeard P.R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49, 622–630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>.
- Davis G.A., Rimm S.B. (2003). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Baco.
- Dixon F., Cassady J., Cross T., Williams D. (2005). Effects of technology on critical thinking and essay writing among gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 180–189.
- Dykman, C.A., Davis, C.K. (2008). Online education forum: Part two – Teaching online versus teaching conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 156–163.
- Freeman J. (2016). Possible effects of electronic social media on gifted and talented children's intelligence and emotional development. *Gifted Education International*, 32(2), s. 165–172. <https://doi.org/10.1177%2F0261429414557591>.
- Gallagher J.J., Harradine C.C., Coleman M.R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19(3), 132–136. <https://doi.org/10.1080/02783199709553808>.
- Ghosh R., Dubey M.J., Chatterjee S., Dubey S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72(3), 226–235. <http://dx.doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>.
- Greene M.J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34–42.
- Heller K.A. (2013). Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and Their Impact on Identification, Gifted Education and Counseling. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 51–64.
- Housand B.C., Housand A.M. (2012). The role of technology in gifted students motivation. *Psychology in the Schools*, 49, 706–715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>.
- Lamont R.T. (2012). The Fears and Anxieties of Gifted Learners: Tips for Parents and Educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271–276. <https://doi.org/10.1177%2F1076217512455479>.
- Lewowicki T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Little C.A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the schools*, 49, 695–705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018a). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018b). Media w życiu zdolnego dziecka w narracjach rodziców. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 32(2), 159–177.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020). WARS i SAWA na kwarantannie. O wsparciu uczniów zdolnych w czasie kryzysowej edukacji zdalnej. <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/wars-i-sawa-na-kwarantannie-czyli-o-wsparciu-uczniow-zdolnych-w-czasie-kryzysowej-edukacji-zdalnej-1>.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Romaniuk M.W., (2020). Student councils as an example of building school community – creating, way of functioning and cooperation with teachers.

- International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 7(2), 15–22. DOI: 10.5604/01.3001.0014.6855.
- Mammadov S., Topcu A. (2014). The role of e-mentoring in mathematically gifted students' academic life: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 220–244. <https://doi.org/10.1177%2F0162353214540824>.
- Neihart M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. W: (red.) S.I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer, 115–137.
- Olszewski-Kubilius P., Corwith S. (2011). Distance education: where it started and where it stands for gifted children and their educators. *Gifted Child Today*, 34(3), 16–65. <https://doi.org/10.1177%2F107621751103400306>.
- Ozcan D., Bicen H. (2016). Giftedness and technology. *Procedia Computer Science*, 102, 630–634. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.453>.
- Periathiruvadi S., Rinn A.N. (2012). Technology in Gifted Education: A Review of Best Practices and Empirical Research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782601>.
- Pfeiffer S.I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia. (Campinas)*, 32(4). <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>.
- Popek S. (1987). Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami. W: S. Popek (red.). *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 9–32.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *In the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Pyżalski J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańsk.
- Renzulli J.S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80–89.
- Renzulli J.S. (2011). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Kappan*, 92(8), 81–88.
- Renzulli J.S., Smith L.H., White A.J., Callahan R., S.M. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus On Students Strengths & Interests. W: J.S. Renzulli, E.J. Gubbins, K.S. McMillen, R.D. Ecker, C.A. Little (red.). *System and Models for Developing Programs for The Gifted & Talented*. Waco: Prufrock Press Inc, 323–352.
- Siegle D. (2017). The Dark Side of Using Technology, *Gifted Child Today*, 40(4), 232–235.
- Sheffield C.C. (2007). Technology and the Gifted Adolescent: Higher Order Thinking, 21st Century Literacy, and the Digital Native. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 10(2), 1–10.
- Wiśniewska J., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021). Budowanie i wzmacnianie relacji w edukacji zdalnej przez nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej. *e-mentor*, 1(88), 37–46. <https://doi.org/10.15219/em88.1501>.
- Zimlich S.L. (2016). Motivating Gifted Students: Technology as a Tool for Authenticity and Autonomy International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research*, 15(13), 1–11.
- Zimlich S.L. (2017). Technology to the Rescue: Appropriate Curriculum for Gifted Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(9), 1–12.

Kinga Lendzion¹

ORCID: 0000-0003-2809-0565

Edukacja domowa w Polsce jako przykład edukacji alternatywnej

Home education in Poland as an example of alternative education

Streszczenie

We wrześniu 2021 roku edukacja domowa w Polsce świętowała swoje 30-lecie. Ta forma edukacji alternatywnej, choć nadal jest niszowym zjawiskiem w naszym kraju od kilku lat prężnie się rozwija i z roku na rok powiększa się grono jej zwolenników. Edukacja domowa przyciąga z jednej strony rodziców sfrustrowanych obecnym systemem edukacji, który w ich przekonaniu charakteryzuje się brakiem podmiotowości relacji nauczyciela z dziećmi oraz zachwianiem proporcji między dążeniem do osiągnięcia celów dydaktycznych i wychowawczych. Z drugiej strony rodziców, którzy edukację dzieci rozumieją jako realizację podstawowych funkcji rodziny i obowiązków rodzicielskich.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja alternatywna, edukacja domowa, „homeschooling”, „odszkolnienie”, szkoły parasolowe

Summary

In September 2021, home education in Poland celebrated its 30th anniversary. This form of alternative education, although still a niche phenomenon in our country, has been developing rapidly for several years and the number of its adherents increases every year. On the one hand, home education attracts parents who are frustrated with the current education system, which they believe is characterised by a lack of subjectivity in the teacher-child relationship and an imbalance between the pursuit of didactic and educational goals. On the other hand, parents who understand the education of their children as the fulfilment of basic family functions and parental duties.

Keywords: education, alternative education, home education, homeschooling, unschooling, umbrella school

¹ Kinga Lendzion – doktor habilitowany, pracownik dydaktyczno-naukowy Katedry Socjologii Rodziny, Edukacji i Wychowania w Instytucie Nauk Socjologicznych UKSW. Zainteresowania badawcze to socjologia edukacji oraz socjologia rozwoju. Podejmowane badania koncentrują się wokół edukacji – jakości edukacji, języka edukacji oraz roli edukacji w rozwoju państw afrykańskich. Przedmiotem zainteresowań naukowych jest również edukacja domowa w Polsce. E-mail: k.lendzion@uksw.edu.pl.

Wprowadzenie

Wiek XX zapoczątkował gwałtowny postęp technologiczny, który trwa do dnia dzisiejszego i przyczynia się do nieustannych zmian w życiu społecznym. Postęp naukowo-techniczny wpłynął na poprawę jakości życia ludzi. Jego efektem jest również postępująca globalizacja i uniformizacja kulturowa. Splatanie się złożonych procesów zmiany z nimi związanych powodują gwałtowne, często nieoczekiwane zjawiska społeczne, które „oddziałują na zmianę świadomości społecznej, upowszechnianie się niespotykanych wcześniej stylów życia i nieznanymi dotąd orientacji życiowych” (Szymański 2021, s. 26). Wraz ze zmianą społeczną i zmieniającymi się warunkami życia zmieniają się również wymagania w stosunku do zakresu wiedzy i umiejętności, które powinien nabyć w trakcie edukacji młody człowiek. Szkoła na miarę XXI wieku powinna rozwijać w dzieciach i młodzieży kreatywność, pobudzać do samodzielnego myślenia i działania, do samorządnej aktywności poznawczej, wychowywać człowieka innowacyjnego, umiającego prowadzić twórczy styl życia (Kurowska, Łapot-Dzierwa 2019; Chojak 2018).

Polska szkoła od dawna nie potrafi sprostać stawianym przed nią oczekiwaniom wykształcenia nie tyle człowieka wyposażonego w określoną wiedzę, ale człowieka kreatywnego, umiającego wykorzystać w praktyce zdobytą w murach szkolnych wiedzę, otwartego na jej samodzielne zdobywanie i pogłębianie przez całe życie. Raporty o stanie polskiej oświaty przygotowane przez J. Szczepańskiego w 1973 roku i Cz. Kupisiewicza w 1989 roku wskazały, że szkoła była wyizolowana z życia społecznego, a w swojej działalności ograniczona i jednostronna, nie rozwijała samodzielności w myśleniu i działaniu uczniów (Okoń 1999). Po zmianie systemu niewiele się w tej kwestii zmieniło. Najnowsze raporty wskazują, że w szkołach nadal dominuje transmisyjny model edukacji oparty na przekazywaniu i odtwarzaniu wiedzy. Uczeń w takim procesie nauczania pozostaje bierny, aktywuje jedynie myślenie naśladownicze i mechaniczne (Czapliński i in. 2020). Szkoła tradycyjna tłumi aktywność uczniów, a przez nadmierne skoncentrowanie się na egzekwowaniu wiedzy i ocenianiu stopnia jej opanowania staje się „wylęgarnią» niedowartościowanych jednostek, osób o niższej samoocenie, lekceważących w następstwie tego procesu znaczenie zdobywania wiedzy” (Śliwerski 2008, s. 37).

W odpowiedzi na rosnące niezadowolenie z funkcjonowania tradycyjnych szkół niedostosowanych do przemian zachodzących we współczesnym świecie powstają szkoły alternatywne². Są one wyrazem buntu przeciw skostniałości systemu edukacji,

² Rozwój szkół alternatywnych miał miejsce w latach 60. XX wieku najpierw w USA, a potem w innych państwach. Ich propagatorami byli radykalni krytycy tradycyjnej szkoły, tzw. descholaryzatorzy, którzy uznali szkołę za instytucję anachroniczną i domagali się jej zlikwidowania lub przynajmniej jej

braku podmiotowych relacji nauczyciela z dziećmi oraz zachwiania proporcji między dążeniami do osiągnięcia celów dydaktycznych i wychowawczych (Aksman 2016). Jak zaznacza A. Nalaskowski: „Alternatywność edukacyjna może być pojmowana jako rodzaj »konstruktywnej krytyki«. Jest bowiem ekspresją niezgody na określony typ działań edukacyjnych z jednoczesną propozycją stosowania w ich obrębie innych rozwiązań” (2001, s. 73). Edukacja alternatywna to taki typ kształcenia i wychowania, który jest w jakiś szczególny sposób odmienny od powszechnie oferowanego przez placówki oświatowe, szczególnie te prowadzone przez organy administracji państwowej bądź gminnej. Szkoły alternatywne określane są także jako: wolne, otwarte, niezależne, nietradycyjne, prywatne, innowacyjne, doświadczalne (eksperymentalne), szkoły reform itp. Zalicza się do nich m.in. wolne szkoły typu Waldorff, szkoły odwołujące się do systemu pedagogicznego M. Montessori czy C. Freineta, a także część szkół prowadzonych przez stowarzyszenia społeczne bądź religijne (Melosik, Śliwierski 2010; Milerski, Śliwierski 2000).

W literaturze możemy spotkać różne definicje pojęcia „szkoła alternatywna”, które mogą obejmować wszystkie bądź tylko niektóre aspekty alternatywności w stosunku do szkoły tradycyjnej. W pierwszym przypadku alternatywnie do szkoły konwencjonalnej realizowane są przez placówkę zarówno cele i treści nauczania, jak i stosowane są w niej alternatywne metody, formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne. W wąskim rozumieniu alternatywności możemy mówić o szkole częściowo alternatywnej, czyli takiej, w której tylko niektóre składniki planowanego i systematycznego nauczania są realizowane inaczej, np. programy lub/i metody nauczania, tak jak np. w szkołach M. Montessori czy C. Freineta. Definicją, która najpełniej ujmuje istotę szkoły alternatywnej, jako wyraz niezgody na sposób realizacji funkcji wychowawczo-dydaktycznych w szkołach tradycyjnych jest definicja Cz. Kupisiewicza: „Szkoła alternatywna, w znaczeniu ogólnym, jest placówką oświatowo-wychowawczą, która w pełnym lub ograniczonym zakresie – stosownie do pełnej lub ograniczonej interpretacji zakresu terminu »alternatywności« – usiłuje zastąpić transmisyjno-reproduktywną doktrynę kształcenia, typową dla szkoły tradycyjnej, doktryną generatywną” (2010, s. 23).

Edukacja domowa w świetle prawa

Edukacja domowa jest pozaszkolną, nieformalną formą kształcenia, częściowo uniezależnioną od instytucji oświatowych. Polega na przekazywaniu dzieciom wiedzy bez ich pośrednictwa. W kontekście tradycyjnej edukacji odbywającej się w murach

zastąpienia przez alternatywne instytucje edukacyjne. Należy podkreślić, że szkoły alternatywne powstawały równolegle do szkół tradycyjnych już od początku XX wieku (zob. więcej Okoń 1999).

szkolnych określana jest jako alternatywna forma kształcenia (Minczanowska 2018), „w której rodzice lub prawni opiekunowie danego dziecka dobrowolnie przyjmują na siebie odpowiedzialność za zapewnienie mu adekwatnych warunków do uczenia się, i kształcą je najczęściej samodzielnie, bez korzystania z oświatowej ofert szkół, zarówno publicznych jak i niepublicznych” (Budajczak 2010a, s. 107). Rodzice zatem w pełni przejmują kontrolę i odpowiedzialność za kształcenie swoich dzieci, niemniej jednak wiedza przez nich przekazywana musi zostać zweryfikowana w sposób formalny. Każde dziecko podejmujące nauczanie domowe ma obowiązek zaliczenia każdego roku egzaminów przedmiotowych w placówce oświatowej.

Edukacja domowa podlega regulacji prawa danego kraju, jak i jest uwzględniona w prawie międzynarodowym. Warto zaznaczyć, że stopień akceptacji przez poszczególne państwa tej alternatywnej formy edukacji jest różny. W kilku państwach, takich jak Niemcy, Szwecja i Hongkong edukacja domowa jest zakazana, w innych zasadniczo wykluczona, ale możliwa po zezwoleniu władz, jak m.in. w Holandii, Grecji czy Hiszpanii. W Norwegii, Austrii, Czechach, Francji, Irlandii, Finlandii, Słowenii czy Słowacji, podobnie jak w Polsce edukacja domowa jest legalna, ale państwo kontroluje rodziców, wydaje specjalne zezwolenia oraz nakazuje dzieciom zdawanie egzaminów kwalifikacyjnych. Natomiast najbardziej liberalne w kwestii edukacji domowej są takie państwa, jak Nowa Zelandia, USA, Kanada, Australia i Wielka Brytania, która jest liderem edukacji domowej w Europie (Olearczyk 2016; Sielska 2016).

Edukacja domowa w obecnym kształcie została wprowadzona w Polsce zaledwie trzydzieści lat temu. Należy jednak zaznaczyć, że jej tradycja w naszym kraju jest znacznie dłuższa i sięga XVII/XVIII wieku. Prężnie się rozwijała zwłaszcza w okresie zaborów w XIX wieku. W trybie edukacji domowej uczyła się m.in. M. Skłodowska-Curie (Jakubiak 2017). W okresie II wojny światowej oraz PRL została prawnie zakazana. Na nowo została aktywowana dopiero w 1991 roku. Przepisy dotyczące realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą zawiera art. 16 ust. 8–14 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425 (por. Olearczyk 2016). Warunki, które polscy rodzice muszą obecnie spełniać w kwestii nauczania domowego regulują stosowne przepisy. W Ustawie o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. art. 16 ust. 8 czytamy: „Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko [...] obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą” (Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458). Do dnia 30 czerwca 2021 roku zgodnie z powyższą ustawą, dyrektor placówki oświatowej udzielał zgody na realizację obowiązku szkolnego przez dziecko poza szkołą tylko wówczas, gdy do wniosku rodziców zostały dołączone: po pierwsze, opinia poradni psychologiczno-

-pedagogicznej; po drugie, oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej, która obowiązuje na danym etapie kształcenia; po trzecie, zobowiązanie rodziców o przystępowaniu przez dziecko w każdym roku szkolnym do egzaminów klasyfikacyjnych. Ponadto ustawa wprowadzała wymóg, że dziecko musi być zapisane do szkoły znajdującej się na terenie województwa, w którym zamieszkuje (por. Śliwierski 2009; Helios 2014).

Od pierwszego lipca 2021 r. weszła w życie nowa Ustawa z dnia 17 marca 2021 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 762). W świetle nowej ustawy został zniesiony zapis o rejonizacji oraz obowiązku dostarczenia przez rodziców opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu uzyskania zgody na przejście dziecka na edukację domową. Przepisy te od dawna wywoływały wiele negatywnych emocji w środowisku edukatorów domowych. Pierwszy z nich ograniczał możliwość wyboru szkoły przyjaznej edukacji domowej, drugi natomiast zmuszał rodziców do poddania dziecka badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Warto zaznaczyć, że w tym samym czasie dzieci rozpoczynające edukację w tradycyjnych placówkach lub w innych placówkach alternatywnych, np. w szkołach Montessori, takim badaniom nie były poddawane. Zniesienie obowiązku dostarczenia dyrektorowi opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu uzyskania jego zgody na podjęcie przez dziecko nauki w domu nastąpiło *de facto* już rok wcześniej na mocy rozporządzenia MEN z dnia 20 marca 2020 r. (§ 13b ust. 5 pkt 1 w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 – Dz.U. Poz. 493 z późn. zm.).

Tabela 1.

Edukacja domowa – zmiany w ustawodawstwie w latach 2016 i 2021

Prawo oświatowe obowiązujące do 30 czerwca 2021 roku	Prawo oświatowe obowiązujące od 1 lipca 2021 roku
Art. 37 ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe	Ustawa z 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021, poz. 762).
Ust. 1. Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą.	Ust. 1. Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą.

Ust. 2. Zezwolenie, o którym mowa w ust. 1, może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli: 1) przedszkole, szkoła podstawowa lub szkoła ponadpodstawowa, do której dziecko zostało przyjęte, znajduje się na terenie województwa, w którym zamieszkuje dziecko; 2) do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: a) opinię publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 4.	Ust. 2. Zezwolenie, o którym mowa w ust. 1, może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli: 1) (uchylony) 2) do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono: a) (uchylona) b) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym, c) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 4.
--	--

Źródło: <https://epedagogika.pl/aktualnosci/edukacja-domowa-na-nowych-zasadach-weszla-w-zycie-nowelizacja-przepisow-5188.html>.

Edukacja domowa w liczbach

Edukacja domowa nadal stanowi zjawisko niszowe w polskiej edukacji, niemniej liczba uczniów nią objęta rośnie systematycznie od kilku lat. Nie bez znaczenia jest tu popularyzacja nowych technologii informatycznych, które umożliwiają tworzenie sieci wymiany między edukującymi rodzicami, stowarzyszeniami oraz szkołami przyjaznymi edukacji domowej. Ponadto Internet stał się źródłem wielu programów i materiałów dydaktycznych, które znacznie ułatwiają zdobywanie wiedzy z poszczególnych przedmiotów. O ile zatem na początku XXI wieku z nauczania domowego korzystało zaledwie kilkadziesiąt rodzin, to wg danych GUS w 2013 roku było ich już 389, a rok później w 2014 – 510 (Kochan 2016). Po raz pierwszy edukacja domowa została uwzględniona w statystykach publicznych w 2015 r., w grudniu tego roku pojawiła się na stronach MEN informacja, że liczba dzieci w edukacji domowej przekroczyła 6 tysięcy. We wrześniu 2017 roku, wg danych MEN, liczba dzieci edukowanych domowo gwałtownie wzrosła do 13 955. Wzrost liczby uczniów w edukacji domowej w roku szkolnym 2017/2018 był reakcją rodziców na wejście w życie reformy systemu oświaty dotyczącej likwidacji gimnazjów. W kolejnych latach liczba uczniów nieznacznie spadła i dwa lata później, we 30 września 2019 roku wynosiła – 12 230 (www.sejm.gov.pl).

Okres pandemii COVID-19 przyczynił się ponownie do gwałtownego wzrostu uczniów w edukacji domowej. Według danych Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku

szkolnym 2020/2021 w całej Polsce 19 966 dzieci i młodzieży korzystało z tej formy edukacji, co oznaczało wzrost o prawie 40% w skali całego kraju w stosunku do poprzedniego roku szkolnego. W samym województwie mazowieckim liczba uczniów uczących się w domu wzrosła prawie dwukrotnie – z 2853 do 5391 (www.dane.gov.pl).

Tabela 2.

Liczba dzieci w edukacji domowej w roku szkolnym 2020/2021

nazwa województwa	przedszkole	szkoła podst.– –zerówka	szkoła podst.	liceum	technikum	szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	branżowa szkoła pierwszego stopnia	SUMA
dolnośląskie	12	127	1 115	181	2	1	1	1 439
kujawsko-pomorskie	6	27	209	30	7	–	–	279
lubelskie	2	23	249	15	247	–	112	648
lubuskie	15	2	190	10	–	–	–	217
łódzkie	37	17	466	109	282	33	222	1 166
małopolskie	47	62	764	227	3	–	1	1 104
mazowieckie	78	305	3 639	1 279	71	3	16	5 391
opolskie	22	3	94	2	–	–	–	121
podkarpackie	17	10	313	7	2	–	–	349
podlaskie	7	30	897	79	1	1	–	1 015
pomorskie	46	38	1 129	156	6	–	1	1 376
śląskie	54	103	2 050	175	2	–	–	2 384
świętokrzyskie	1	4	210	770	–	–	1	986
warmińsko-mazurskie	5	16	488	45	–	1	1	556
wielkopolskie	41	48	1 544	144	19	1	1	1 798
zachodniopomorskie	4	35	1 059	37	1	–	–	1 136
RAZEM	394	850	14 416	3 266	643	40	356	19 966

Źródło: opracowanie własne na podst. danych www.dane.gov.pl.

Na wzrost zainteresowania nauczaniem domowym wpłynęło kilka czynników. Część z rodziców zrezygnowała z nauczania w placówkach oświatowych w obawie przed zarażeniem COVID-19. Nie bez znaczenia było tu również wspomniane wcześniej rozporządzenie MEN z dnia 20 marca 2020 roku znoszące na rok szkolny 2020/2021 wymóg uzyskania przed przejściem na edukację domową opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto zdalne nauczanie wywołało u wielu rodziców frustrację i niezadowolenie, ponieważ musieli współuczestniczyć

w edukacji swoich dzieci, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej. Część z nich podkreślała, że *de facto* są już na edukacji domowej. Pojawiały się również głosy, że „Wzrost zainteresowania edukacją domową może też wynikać z tego, że nauka zdalna nie we wszystkich szkołach wyglądała tak, jak byśmy sobie tego życzyli. Ale też z tego, że niektórym rodzicom rzeczywiście spodobała się taka forma nauczania i teraz razem z dziećmi chcieliby to kontynuować” (Kolet-Iciek 2020).

Istota edukacji domowej

Edukacja domowa, w nawiązaniu do modeli anglosaskich (Wielka Brytania, USA), nazywana jest często *homeschoolingiem*. Pojęcie to podkreśla rolę domu w procesie edukacji dziecka (Greer 2013). Amerykański socjolog edukacji R. Meighan ten typ nauczania określał jako *home-based-education* – edukację opartą na domu, tym samym wskazując, że nie tyle dom jest istotny jako miejsce edukacji, ale ważny jest jego wewnątrzrodzinny klimat stwarzający przyjazne dla dziecka środowisko edukacyjne (Kucharska 2014). Edukacja domowa zakłada naukę, „dla której dom rodzinny stanowi główną bazę i zaplecze” (Królikiewicz 2017, s. 164). Rodzice decydujący się na tą formę edukacji muszą zatem być gotowi na zmianę myślenia o edukacji oraz na zmianę stylu życia. Edukacja domowa dotyczy bowiem filozofii edukacji i metodyki pracy z dzieckiem (Królikiewicz 2016; Minczanowska 2018).

W trybie kształcenia domowego bardzo istotna jest współpraca rodziców ze szkołą, do której dziecko jest zapisane. Szkoły przyjazne nauczaniu domowemu określa się mianem *umbrella*, czyli tzw. szkół parasolowych, ze względu na to, że otaczają uczniów i ich rodziców pomocą formalną oraz przyjmują postawę służenia, towarzyszenia w procesie nauczania, a nie jedynie egzekwowania wiedzy (Heuer, Donovan 2017). „Szkoły określane jako »parasolowe« lub »przyjazne« edukacji domowej to placówki, których dyrekcja i grono pedagogiczne znają specyfikę nauczania dzieci poza szkołą i ją akceptują, co ma swój wyraz między innymi w przeprowadzanych egzaminach czy generalnie w przyjaznym podejściu do rodziców i dziecka uczącego się w domu” (Minczanowska 2018; por. Mazur, Rochowska, Klackova 2019).

Decyzja przejścia na edukację domową jest zazwyczaj poprzedzona refleksją rodziców nad funkcją i kondycją systemu edukacji oraz rolą rodziny w procesie wychowania. Przyczyny, dla których rodzice decydują się na uczenie swoich dzieci w domu można klasyfikować na wiele sposobów. Najprostszy podział to rozróżnienie motywacji pozytywnych (czynniki przyciągające – *pull factors*) i negatywnych (czynniki odpychające – *push factors*) (Bielecka-Prus 2018; Głowacka 2015). W przypadku pozytywnej motywacji rodzice wybierają edukację domową ze względu na dostrzegane przez nich jej walory. Są to rodzice, którzy swój wybór rozumieją jako realizację

podstawowych funkcji rodziny i obowiązków rodzicielskich. Według nich to rodzina jest w pełni odpowiedzialna za wychowanie i kształcenie potomstwa. Nie bez znaczenia są tu również kwestie światopoglądowe, pragnienie wychowania dziecka zgodnie z przyjętym w domu systemem aksjonormatywnym. Źródłem motywacji negatywnych najczęściej są złe doświadczenia w dotychczasowych placówkach oświatowych (Głowacka 2015; por. Slater, Burton, McKillop 2020).

M. Budajczak (2004) rozróżnia trzy grupy motywów wybierania przez rodziców edukacji domowej – motywy dydaktyczne, wychowawcze oraz opiekuńcze. Na motywy dydaktyczne składa się z jednej strony pozytywna ocena nauczania domowego ze względu na stwarzany przez nią komfort edukacyjny, z drugiej strony negatywna ocena efektywności dydaktycznej przeciętnej szkoły oraz problemy szkolne dzieci. Wśród motywów wychowawczych znajdują się kwestie światopoglądowe, zarówno religijne, jak i pedagogiczno-ideologiczne. Rodzice kierowani motywami opiekuńczymi przenoszą dziecko na edukację domową, aby je ochronić przed zagrożeniami moralnymi, fizycznymi, obciążeniami psychicznymi i stresem (por. Bielecka-Prus 2018). Warto tu również zaznaczyć, że na nauczanie domowe decydują się rodzice dzieci z zaburzeniami posttraumatycznymi oraz z różnymi deficytami rozwojowymi, zarówno o charakterze psychicznym, jak i fizycznym. Edukacja domowa – ze względu na założenia w pełni zindywidualizowane podejście do dziecka – zaspokaja potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które nie są w stanie z uwagi na swoje deficyty odnaleźć się w ustandaryzowanym nauczaniu w instytucjach oświatowych (Helios 2014; Bartnikowska 2014).

M. Głowacka (2015) nawiązując do teorii refleksyjności A. Giddensa pisze o trajektorii podejmowania decyzji o edukacji domowej oraz trajektorii wychodzenia z systemu szkolnego. Rodzice kierują się różnymi motywami przy podejmowaniu decyzji o nauczaniu domowym. Jednym z częstszych powodów są negatywne doświadczenia związane z placówkami oświatowymi, które prowadzą do diagnozy, a w dalszej kolejności do kryzysu zaufania wobec systemu oświaty. Decyzja o przejściu na edukację domową jest wynikiem refleksyjnego podejścia rodziców zarówno do roli edukacji, jak i do roli rodziny i jej funkcji wychowawczych. Podjęcie decyzji o przeniesieniu dziecka na edukację domową jest początkiem kolejnego procesu tzw. odszkolnienia (*unschooling*), czyli procesu wytwarzania nowych wzorców postępowania, konieczności zmian postaw wobec nauki, oderwania się od „rytmu szkolnego”, od dotychczasowych przyzwyczajeń i nawyków. Idea *unschoolingu*, na której swoje funkcjonowanie opierają tzw. szkoły demokratyczne zakłada, że rodzic czy nauczyciel nie tyle z góry narzuca dziecku sztywny program nauki, zestaw zagadnień do realizacji, ale stara się za nim podążać, delikatnie tylko ukierunkowywać proces jego nauki. Zadaniem rodziców jest stworzenie dziecku przestrzeni do samokształcenia. Istotą

jest tu nauka bez zewnętrznej presji, nauka przez doświadczenie i zabawę. Celem idei unschoolingu jest rozwijanie i podtrzymywanie w dziecku wewnętrznej motywacji do nauki, inicjatywy oraz kreatywności (Wheatley 2009; Riley 2018).

Edukacja domowa w Polsce w świetle badań

Rodziny, które decydują się na edukację domową najczęściej cechują się silnymi więziami wewnątrzrodzinnymi i podmiotowym traktowaniem swoich członków (Bartnikowska, Garbula, 2017). Według danych z reprezentatywnych badań prowadzonych w USA zazwyczaj są to rodziny pełne, wielodzietne (średnio na rodzinę przypada 3,5 dziecka), wykształcenie rodziców jest nieco wyższe od przeciętnej, a jedna czwarta dzieci uczonych w domu ma przynajmniej jednego rodzica będącego nauczycielem. Są to rodziny należące do wspólnot religijnych, a najczęstszym wyznaniem jest chrześcijaństwo (Ray 2009; Kucharska 2014; Budajczak 2010b). W Polsce niestety brak reprezentatywnych badań przeprowadzonych na próbie losowej wśród rodziców i uczniów uczących się w trybie edukacji domowej, które pozwoliłyby na pełną charakterystykę środowiska edukacji domowej. Najczęściej są to badania jakościowe obejmujące niewielkie próby i mające charakter lokalny³.

Na uwagę zasługują badania przeprowadzone przez J. Bielecką-Prus oraz A. Heleniak (2018) na próbie 305 rodziców oraz 477 uczniów. W badaniu uczestniczyli uczniowie zapisani do jednej ze szkół, która specjalizuje się we wspieraniu rodzin edukujących domowo. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość rodzin objętych edukacją domową (57%) to rodziny wielodzietne – średnia liczba dzieci w rodzinie wynosi 3,1. Warto jednak zauważyć, że najczęściej w próbie (30,2%) pojawiły się rodziny z dwójką dzieci. W większości rodzin osobą odpowiedzialną za edukację

³ Jak wykazuje w swoim artykule Aleksandra Tłuściak-Deliowska oraz Michał Krawiec w dorobku polskich naukowców można doszukać się zaledwie kilku artykułów naukowo-badawczych opublikowanych w recenzowanych czasopismach (Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020). Artykuły te zostały opublikowane na przestrzeni kilku ostatnich lat, co niewątpliwie świadczy o rosnącym zainteresowaniu edukacją domową wśród polskich badaczy. Oprócz artykułów opartych na badaniach empirycznych należy wskazać na kilka monografii i prac zbiorowych podejmujących kwestię edukacji domowej. Na uwagę zasługują pozycje pionierów edukacji domowej w Polsce Marka Budajczak i państwa Zakrzewskich oraz prace pod redakcją J. Bieleckiej-Prus czy D. Tomczyk i M. Zając, w których autorzy koncentrują się wokół tradycji edukacji domowej w Polsce (sięgającą XVII–XIX wieku), podstaw prawnych, istoty edukacji domowej (argumenty za i przeciw edukacji domowej) oraz praktyk edukacji domowej (Bielecka-Prus 2018; Budajczak 2004; Tomczyk, Zając 2018; Zakrzewscy 2009). A. Tłuściak-Deliowska i M. Krawiec zauważają, że powyższe publikacje opierają się na wywiadach i sondażach przeprowadzonych na niewielkich i niereprezentatywnych próbach. Są to badania lokalne, w których podmiotami badań są przede wszystkim rodzice, natomiast przedmiotem – ich doświadczenia i opinie na temat edukacji domowej. Autorzy powyższych publikacji często odwołują się do licznych badań amerykańskich, które w przeciwieństwie do polskich badań prowadzone są systematycznie od wielu lat i na szeroką skalę (Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020).

dzieci jest matka (82% badanych stanowiły kobiety), posiadająca wykształcenie wyższe (76%; wykształcenie średnie miało 22% badanych, a zawodowe zaledwie 3%), która nie pracuje zawodowo (31%) lub pracuje w branży edukacyjnej (29%). Rodziny uczniów rozproszone są po całej Polsce, lokując się najczęściej w dużych miastach (53%) lub na obszarach wiejskich wokół tych miast (18%). Jeżeli chodzi o czynniki, które zadecydowały o edukacji domowej to wśród przebadanych rodziców dominowały motywacje pedagogiczne – możliwość indywidualizacji toku kształcenia (82%) oraz realizowania własnych pomysłów edukacyjnych (75%). Wśród rodziców dominowały czynniki przyciągające do nauczania domowego, większość rodziców (62%) wskazywało na wadliwe funkcjonowanie szkoły. Zarzuty rodziców wobec tradycyjnych placówek oświatowych odnosiły się najczęściej do braku indywidualnego podejścia do dziecka, nieefektywności nauczania, przy jednoczesnym bardzo dużym absorbowaniu czasu oraz niewłaściwego środowiska społecznego. Warto podkreślić, że wśród badanych uczniów 21% stanowili uczniowie ze specjalnym potrzebami edukacyjnymi. „Badania wskazują, że wśród badanych rodzin dominują umiarkowani zwolennicy edukacji domowej, którzy nie są przeciwni szkołom, nie odrzucają też radykalnie ingerencji państwa w system edukacji (...) są to osoby otwarte na różne formy kooperacji z instytucjami szkolnymi, o ile zostanie zbudowana płaszczyzna dialogu między rodzinami a szkołami, pokonane zostaną stereotypy i uprzedzenia do tych rodzin” (Bielecka-Prus, Heleniak 2018, s. 166).

Edukacja domowa w praktyce

Na blogu „Więcej niż edukacja” (<https://wiecejnizedukacja.pl/>) prowadzonym przez dwie mamy – edukatorki z wieloletnim stażem można znaleźć podcast „Plusy i minusy edukacji domowej, czyli każdy kij ma dwa końce”. Tytuł zaproponowany przez autorki bardzo dobrze oddaje praktykowanie nauczania domowego na co dzień. Rodziny, które zdecydowały się na tę formę edukacji wskazują wiele jego zalet. Wśród nich na plan pierwszy wysuwa się odzyskany czas i wolność. Biorąc pod uwagę czas spędzany przez dziecko w placówce szkolnej, tradycyjna edukacja jest nieefektywna. W szkole dużo czasu traci się na rutynowe formalności związane z organizacją pracy w klasie. Dziecko uczące się w domu średnio na naukę poświęca zaledwie 3–4 godziny dziennie. Pozostały czas może wykorzystać na zabawę, dłuższy sen, rozwijanie swoich zainteresowań, spędzenie czasu z najbliższymi, czy na akcentowane przez rodziców „bycie razem” w gronie rodzinnym, którego często brakuje, gdy dzieci chodzą do tradycyjnej szkoły. Drugi ważny czynnik przemawiający za edukacją domową to wolność. Wolność zarówno w organizowaniu planu dnia, tygodnia czy roku, jak i w zakresie czego i jak dziecko będzie się uczyć. Co prawda z każdego przedmiotu

uczeń zdaje egzamin, ale ile czasu przeznaczy na dane zagadnienie, na które poświęci więcej czasu, a które zupełnie pominie zależy od niego samego i rodzica. Dziecko może się uczyć zgodnie z własnymi zainteresowaniami, przedmioty mniej lubiane wystarczy po prostu zaliczyć (Marszałek 2020; Heleniak, Bielecka-Prus 2018a).

Edukacja domowa wiąże się z holistycznym podejściem do edukacji. Dla rodziców uczących w domu istotny jest zarówno rozwój intelektualny, jak i społeczno-emocjonalny. W nauczaniu domowym edukacja jest ściśle związana z doświadczeniami życia codziennego oraz z potrzebami dziecka. „Zatarta jest też często granica między poszczególnymi dziedzinami wiedzy, a nauka nie polega na pospiesznym przyswajaniu kolejnych „porcji” i oderwanych od kontekstu informacji. Owo holistyczne podejście do edukacji stwarza idealne warunki, by nauka, która powszechnie jawi się jako uciążliwy obowiązek stała się pasją” (Heleniak, Bielecka-Prus 2018b, s. 200). Autorki wspomnianego blogu wskazują, że „darowany” czas i wolność wiąże się z nauką odpowiedzialności i dojrzałości. Celem edukacji domowej jest nauczanie dziecka samodzielnej nauki, odpowiedzialności za własną edukację i rozwój (Marszałek 2020).

Obok plusów edukacji domowej autorki blogu nie ukrywają, że są również minusy. Przede wszystkim problem stanowi motywowanie dzieci do nauki. Brak kartkówek, klasówek, publicznego odpytywania i rywalizacji między rówieśnikami z klasy z jednej strony eliminuje tzw. stres szkolny, z drugiej strony pozbawia rodziców narzędzi „motywatorów”, którymi dysponuje nauczyciel. Ponadto edukacja domowa jest dodatkowym obciążeniem zwłaszcza dla matek, które, jak wynika z badań, najczęściej zajmują się nauką dzieci. „Bycie razem z dziećmi”, możliwość wspólnego spędzania czasu jest zarówno plusem, jak i minusem tej formy kształcenia. Kobiety często skarżą się na brak czasu dla siebie, koniecznością rezygnacji bądź ograniczenia pracy zawodowej (Marszałek 2020; Głazewska 2018). Edukacja domowa, jak podkreśla w swojej książce A. Głazewska, edukatorka z jedenastoletnim doświadczeniem, to przede wszystkim styl życia. Autorka nie ukrywa, że nauczanie domowe choć jest „wspaniałą przygodą, bywa również trudne”. W jej opinii wytrwanie zależy przede wszystkim od motywacji rodziców i dzieci w momencie przejścia na tę formę nauki (2018, s. 9).

Zakończenie

Edukacja domowa jest zaliczana do edukacji alternatywnej i niewątpliwie spełnia wskazany przez Cz. Kupisiewicza jej warunek definicyjny, czyli „usiłuje zastąpić transmisyjno-reproduktywną doktrynę kształcenia, typową dla szkoły tradycyjnej, doktryną generatywną” (2010, s. 23). Celem zarówno edukacji szkolnej, jak i rodziców

edukujących dzieci w domu jest wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przygotowanego do samodzielnego funkcjonowania w różnych obszarach życia społecznego. Jednak tym co różni tradycyjną szkołę od edukacji domowej jest holistyczne podejście do edukacji. Edukatorzy domowi nie ograniczają edukacji tylko do zaplanowanego i systematycznego zdobywania wiedzy, ale podkreślają znaczenie nieintencjonalnych aktów poznawczych oraz równoczesne rozwijanie dziecka we wszystkich sferach zarówno w sferze intelektualnej, jak i społeczno-emocjonalnej. Edukacja domowa nie jest chowaniem dziecka pod kloszem, chronieniem go przed nieprzyjawnym środowiskiem szkolnym, jak niektórzy jej przeciwnicy sugerują, ale wychowaniem młodego człowieka w sprzyjającym edukacji środowisku rodzinnym, do wolności i odpowiedzialności w życiu dorosłym.

Bibliografia

- Aksman J. (2016). Alternatywne metody nauczania w szkole, poza szkołą i na uczelni – na przykładzie współpracy Uniwersytetu Dzieci i Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. *Państwo i Społeczeństwo*, (XVI), 2, 173–182.
- Bartnikowska U. (2014). Edukacja domowa jako alternatywa w kształceniu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 3, 13–22.
- Bartnikowska U., Garbula J.M. (2017). „E-wsparcie” dla rodziców w edukacji domowej dzieci. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 31–46.
- Bielecka-Prus J. (2018). Dlaczego rodzice edukują dzieci w domu? Typologia motywacji w świetle badań empirycznych. W: J.J. Bielecka-Prus (red.). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów” Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.
- Bielecka-Prus J., Heleniak A. (2018). Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców. W: J.J. Bielecka-Prus (red.). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów” Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.
- Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa, wyzwania pedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budajczak M. (2010a). Edukacja domowa. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Budajczak M. (2010b). O naukowym podejściu do edukacji domowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 95–104.
- Chojak M. (2018). Neuropedagogika i edukacja alternatywna w oświacie XXI wieku. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVII, 3, 151–160.
- Czapliński P., Dynowska-Chmielewska K., Federowicz M., Giza-Poleszczuk A., Gorzeńska O., Karwińska A., Traba R., Wiśniewski J., Zwierżdżyński M. (2020). *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.

- Głowacka M. (2015). Edukacja domowa a przemiany nowoczesności, *Zoon Politikon*, 6, 229–246.
- Głazewska A. (2018). *Edukacja domowa jako styl życia*. Ćwiklice: Iosephicum.
- Heleniak A., Bielecka-Prus J. (2018a). Sposób organizacji edukacji domowej. W: J.J. Bielecka-Prus (red.). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów” Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.
- Heleniak A., Bielecka-Prus J. (2018b). Jaka jest edukacja domowa? Charakterystyka rodzinnych praktyk edukacyjnych. W: J.J. Bielecka-Prus (red.). *Rodzina w edukacji domowej*. Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia „Gotów” Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.
- Helios J. (2014). Edukacja domowa: kilka uwag w kontekście dyskursu o edukacji demokratycznej. *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 3(2), 180–198.
- Heuer W., Donovan W. (2017). *Homeschooling: The Ultimate School Choice*. Boston: Pioneer Institute.
- Jakubiak K. (2017). Polskie tradycje edukacji domowej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 19–30.
- Kochan K. (2016). Edukacja domowa w Polsce – pedagogiczne inspiracje współczesnych edukatorów domowych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, XXXII, 45, 115–136.
- Królikiewicz R. (2016). Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1, 4(42), 115–128.
- Królikiewicz R. (2017). Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji maturzysty, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(3), 161–181.
- Kucharska A.M. (2014). Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły. *Wychowanie w Rodzinie*, X(2), 205–224.
- Kupisiewicz Cz. (2010). Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju. W: Z. Melosik, B. Śliwierski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (2019). Tradycyjna czy twórcza – jaka jest polska szkoła? *E-mentor*, 4(81), 31–38.
- Mazur P., Rochowska I., Klackova B. (2019). The Issue of Homeschooling in Poland, the Czech Republic and Slovakia from Perspective of Parents of Homeschooled Children. *The New Education Review*, 58(4), 54–71.
- Melosik Z., Śliwierski B. (2010). Wstęp. W: Z. Melosik, B. Śliwierski (red.). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski B., Śliwierski B. (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Minczanowska A. (2018). Homeschooling po polsku, czyli kilka refleksji o stanie edukacji domowej w Polsce. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4), 129–140.
- Nalaskowski A. (2001). Obsesja alternatyw? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 71–79.
- Okoń W. (1999). *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: WSiP.

- Olearczyk T. (2016). Edukacja domowa – alternatywa dla nauczania zinstytucjonalizowanego, *Państwo i Społeczeństwo*, 2(XVI), 27–38.
- Ray B.D. (2009). *Homeschool Progress Report 2009. Academic achievements and demographics*. Purcellville: HSLDA.
- Riley G. (2018). Unschooling: a direct educational application of Deci and Ryan's (1985) self determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(1), 54–62.
- Sielska A. (2016). Edukacja domowa a obowiązek szkolny na przykładzie Polski i Niemiec: analiza ekonomiczna obu form nauczania. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6, 207–214.
- Slater E.V., Burton K., McKillop D. (2020). Reasons for home educating in Australia: who and why? *Educational Review*, 2, 1–18.
- Śliwerski B. (2008). Dlaczego edukacja bez stopni? W: W. Śliwerska, B. Śliwerski (red.). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2009). O pewnych okolicznościach zmian prawnych dla potrzeb ruchu edukatorów domowych w Polsce. W: M. i P. Zakrzewscy (red.). *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Szymański M.J. (2021). Zmiana społeczna a edukacja przyszłości. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.). *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Tłuściak-Deliowska A., Krawiec M. (2020). Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektyw badawczych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 191–202.
- Tomczyk R., Zajac M. (2018). *Edukacja domowa: teoria i praktyka*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Wheatley K. (2009). Unschooling: An oasis for development and democracy, *Encounter*, 22, 27–32.
- Zakrzewscy M. i P. (red.) (2009). *Edukacja domowa w Polsce: teoria i praktyka*. Warszawa: Marzena Zakrzewska: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

Netografia

- Greer B. (2013). *Unschooling or homeschooling*. http://www.swaraj.org/shikshantar/resources_greer2.htm.
- Kolet-Iciek A. (2020). *Efekt pandemii: coraz więcej dzieci przechodzi na edukację domową*, <https://www.miestopociech.pl/aktualnosci/efekt-pandemii-coraz-wiecej-dzieci-przechodzi-na-edukacje-domowa>.
- Marszałek A. (2020). *WNE 057: Plusy i minusy edukacji domowej, czyli każdy kij ma dwa końce*. <https://wiecejnizedukacja.pl/wne-057-plusy-i-minusy-edukacji-domowej/>, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BN79VL&view=5>.

Agnieszka Klimska¹

ORCID: 0000-0002-9115-9492

Marcin Leźnicki²

ORCID: 0000-0002-0855-146X

Ekofilozofia jako odpowiedź na kryzys pandemiczny

Ecophilosophy as an answer to a pandemic crisis

Streszczenie

W artykule przedstawiono propozycje rozwiązań, jakie ekofilozofia proponuje w kontekście kryzysu pandemicznego, stawiając pewne rekomendacje w zakresie przyszłej edukacji. Artykuł składa się z trzech rozdziałów. Część pierwsza, tj. wpływ pandemii COVID-19 na dzieci w wieku szkolnym – przegląd wybranych zagadnień, poświęcona została na przybliżenie negatywnych skutków oddziaływania pandemii COVID-19 i związanej z nią społecznej izolacji dzieci w wieku szkolnym. Wśród omawianych w tej części zagadnień znalazły się, w kolejności ich dalszego omówienia, stres (powiązany z lękiem), poczucie chronicznego osamotnienia oraz nadwaga prowadząca do otyłości. Dodatkowo wyszczególniono takie konsekwencje, jak m.in. smutek, zdenerwowanie, poczucie bezsilności, osamotnienie i wykluczenie, złość, deficyt emocjonalny, a wreszcie dyskutowane w gronie eksperckim (wśród m.in. psychologów, lekarzy i socjologów medycyny) zaburzenia kreatywności oraz deficyt odpowiedzialności. Wymienione problemy omówiono w „zderzeniu” z rzeczywistością pandemiczną, z którą mierzą się dzieci, w tym z nauczaniem typu online. W drugiej części, tj. ekofilozofia wobec kryzysu pandemicznego wyjaśniono pojęcie ekofilozofii i ukazano warianty ekofilozofii zainteresowane kluczowym dla artykułu kryzysem w rozumieniu szerokim,

¹ Agnieszka Klimska – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii i Instytucie Pedagogiki, wykładowca akademicki w Centrum Ekologii i Ekofilozofii UKSW. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą zrównoważonego rozwoju (jego aspektów edukacyjnych, etycznych, aksjologicznych i implikacji praktycznych), filozofii środowiska, etyki i edukacji globalnej. E-mail: a.klimska@uksw.edu.pl.

² Marcin Leźnicki – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Historii Filozofii, Filozofii Systemowej i Etyki Instytutu Filozofii UMK w Toruniu. Specjalizuje się w etyce, bioetyce, aksjomedycynie, filozofii medycyny oraz deontologii lekarskiej a także ekofilozofii (filozofii zrównoważonego rozwoju) i etyce na rzecz ochrony środowiska społeczno-przyrodniczego. E-mail: lemahr@umk.pl.

w tym kryzysem pandemicznym, tzn. ekofilozofii jako filozofii kryzysu ekologicznego (środowiskowego), ekologii głębokiej oraz praktycznej filozofii przyrody. Dalszą część rozdziału poświęcono na omówienie przyczyn kryzysu środowiskowego, jako kryzysu cywilizacyjnego. Z uwagi na fakt, że wypadkową wspomnianego kryzysu cywilizacyjnego jest omawiany w artykule kryzys pandemiczny, jako następstwo kryzysu klimatycznego, to jemu właśnie poświęcono najwięcej uwagi. W ostatniej części artykułu przybliżone zostały praktyczne rozwiązania, które ekofilozofia proponuje w celu ograniczenia negatywnych skutków kryzysu pandemicznego. Jest to ważny rozdział z uwagi choćby na fakt, że o ile rozdział drugi, prognostyczny w założeniu wskazuje rozwiązania na „czas postpandemiczny”, o tyle w rozdziale trzecim uwaga autorów zwrócona została na wskazanie niezwłocznych, a przy tym skutecznych rozwiązań na czas wciąż trwającej pandemii, jako czas „tu i teraz”, z którym mierzą się m.in. uczące się dzieci w warunkach izolacji społecznej i wciąż trwającej pandemii COVID-19.

Słowa kluczowe: ekofilozofia, skutki pandemii COVID-19, kryzys pandemiczny, edukacja

Summary

The article presents proposals for solutions that eco-philosophy proposes in the context of the pandemic crisis, making some recommendations for future education. The article consists of three chapters. The first part, i.e. the impact of the COVID-19 pandemic on school-age children - an overview of selected issues, was devoted to the negative effects of the COVID-19 pandemic and the related social isolation of schoolchildren. The topics discussed in this section include, in order of their further discussion, stress (related to anxiety), a sense of chronic loneliness, and overweight leading to obesity. In addition, there are listed consequences such as, inter alia, sadness, nervousness, a sense of helplessness, loneliness and exclusion, anger, emotional deficit and finally discussed in a group of experts (among others psychologists, doctors and medical sociologists) creativity disorders and a deficit of responsibility. These problems are discussed in the „clash” with the pandemic reality faced by children, including online learning. In the second part, i.e. ecophilosophy in the face of the pandemic crisis, the concept of ecophilosophy is explained and variants of ecophilosophy are presented which are interested in the broadly understood crisis, including the pandemic crisis, i.e. ecophilosophy as a philosophy of ecological (environmental) crisis, deep ecology and practical philosophy of nature. The rest of the chapter is devoted to discussing the causes of the environmental crisis as a civilization crisis. Due to the fact that the resultant of the aforementioned civilization crisis is the pandemic crisis discussed in the article, as a consequence of the climate crisis, it is this crisis that has received the most attention. The last part of the article presents the practical solutions proposed by eco-philosophy in order to limit the negative effects of the pandemic crisis. This is an important chapter due to the fact that, while the second, prognostic chapter in principle indicates solutions to the „post-pandemic time”, in the third chapter the authors’ attention was paid to the identification of immediate and effective solutions for the duration of the pandemic, which is still ongoing, as the time „here and now” faced by, among others children learning in conditions of social isolation and the ongoing COVID-19 pandemic.

Keywords: eco-philosophy, effects of the COVID-19 pandemic, pandemic crisis, education

Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 silnie dotknęła dzieci i znacząco wpłynęła na ich funkcjonowanie, dobrostan oraz kondycję psychofizyczną. Jak podkreślają naukowcy, szczególnie obciążający i trudny był czas zamknięcia szkół, który istotnie przyczynił się do doświadczania przez część młodocianych kryzysów o zmiennym pochodzeniu (Pyżalski 2021; Bilicki 2020). Wobec złożonych, a przy tym wielowymiarowych skutków pandemii autorzy artykułu stawiają sobie za cel ukazanie rozstrzygnięć proponowanych przez ekofilozofię (zasadniczo w wymiarze praktycznym, w mniejszym zaś teoretycznym) problemów, jakie wywołała pandemia COVID-19 przy równoczesnym oszacowaniu ryzyka pogłębiającego się kryzysu pandemicznego i sposobów jego zapobiegania.

1. Wpływ pandemii COVID-19 na dzieci w wieku szkolnym – przegląd wybranych zagadnień

Ponad wszelką wątpliwość właściwy rozwój psychofizyczny, w tym społeczny, u dzieci związany jest bezpośrednio z prawidłowym rozwojem emocjonalnym, jak też niepozostającym bez znaczenia rozwojem fizycznym najmłodszych. Gwarantem prawidłowego rozwoju (w każdej z wymienionych powyżej postaci) z jednej strony pozostają rodzice dzieci, z drugiej zaś obecne na każdym etapie socjalizacji (w tym pierwotnej i wtórnej) ich najbliższe otoczenie. Mówiąc prościej, nawiązywane relacje społeczne pełnią fundamentalną rolę w życiu młodego człowieka, stanowiąc źródło bezpośredniego wsparcia, wysłuchania i zrozumienia, wpływają na dobre samopoczucie dzieci, obniżają poczucie dyskomfortu u najmłodszych, finalnie zaś oddziałują na ich rozwój. Jak łatwo się domyślić izolacja od otoczenia, w tym ograniczenie kontaktów społecznych, szerzej zaś środowiskowych w związku z obserwowaną od ponad półtora roku w Polsce sytuacją epidemiologiczną i idącą w ślad za nią izolacją pandemiczną wpłynęły destrukcyjnie na rozwój dzieci, prowadząc do zaburzeń psychosomatycznych, w tym rozwoju chorób z którymi borykają się najmłodszy. Ci bowiem, „wyłączeni *lockdownem*” z życia społeczno-środowiskowego warunkującego i sprzyjającego szczęśliwemu, pełnemu i zdrowemu rozwojowi obciążeni zostają zarówno psychicznie (w tym emocjonalnie, adaptacyjnie czy poznawczo), jak też fizycznie, czego dobrym przykładem jest obserwowany w okresie pandemii COVID-19 wzrost otyłości u najmłodszych.

Wśród problemów omawianych w literaturze branżowej z zakresu m.in. psychologii, nauk medycznych, kognitywistyki, czy choćby socjologii medycyny, z którymi już teraz musimy się mierzyć wyszczególnić możemy liczne zaburzenia diagnozowane

coraz częściej u dzieci. W zakresie zdrowia psychofizycznego dominują: natężenie objawów psychopatologii (zaburzeń depresyjnych w ok. 80% przypadków), nasilenie zaniepokojenia i zdenerwowania (ok. 70% przypadków), a także wzrost napięć i lęków (w ok. 35% przypadkach). Wśród wskazanych przez respondentów skutków pandemii COVID-19 i izolacji pandemicznej, jako następstwa tej pierwszej znalazły się m.in. uczucie smutku, strachu i zdenerwowania, poczucie bezsilności, osamotnienia i wykluczenia, złość, deficyt energii, redukcja pragnień i oczekiwań, trudności z koncentracją, zaburzenia w obszarze podejmowanych decyzji, utratę zainteresowań, bezsenność, utratę bądź nadmierny apetyt prowadzący do przejadania się, a w konsekwencji otyłości, ból fizyczny (np. ból głowy) czy wreszcie zaburzenia żołądkowo-jelitowe.

Jako pierwsze na liście negatywnych skutków pandemicznych znalazły się, w kolejności ich dalszego omówienia: stres (powiązany z lękiem), poczucie chronicznego osamotnienia oraz nadwaga prowadząca do otyłości otyłości (Dragan, Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19; Lubera, Ukryte koszty pandemii, czyli co lockdown robi z dziećmi? Jak pomóc najmłodszym – radzą eksperci; Mielcarek, Czy i jak rozmawiać z dziećmi o sytuacji kryzysowej, która dotyka nas wszystkich – o epidemii koronawirusa, która obejmuje już cały świat?).

Z badań przeprowadzonych na przełomie 2020 i 2021 roku jednoznacznie wynika, że stres u dzieci stanowi jeden z głównych skutków wprowadzenia na terenie Polski *lockdownu*, tj. przymusowej izolacji pandemicznej mającej na celu ograniczenie kontaktów społeczno-środowiskowych w następstwie zamknięcia placówek oświatowo-edukacyjnych i odejścia od nauczania w formule stacjonarnej na rzecz nauczania zdalnego typu online. Jeśli nawet przyjąłoby się, że na kondycję psychiczną młodocianych wpływa wiele czynników, jak choćby stan psychofizyczny poszczególnych dzieci, ich wiek rozwojowy, zróżnicowanie potrzeb życiowych, charakter dziecka, status ekonomiczny oraz edukacyjny, to i tak pandemia COVID-19 i związana z nią izolacja społeczna niezaprzeczalnie wpłynęły na zdrowie psychiczne dzieci w wieku szkolnym, z tą może jedynie różnicą, że u części młodzieży zauważono łagodniejsze następstwa izolacji epidemicznej i radzenia sobie z *lockdownem*, u innych zaś były one zdecydowanie poważniejsze. Z badań ankietowych w ramach projektu „Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19” jednoznacznie wynika, że ponad 50% badanych (w tym dzieci w wieku szkolnym) uskarża się na załamanie codziennego funkcjonowania, w tym realizacji zwyczajowych obowiązków w trakcie trwania pandemii. Ponad 60% respondentów wskazało na nasilające się objawy lęku uogólnionego. 38% sposób ankietowanych stwierdziło u siebie symptomy objawów depresji, w tym strach, poczucie paniki, wycofanie, stany napięcia, odrętwienie, nawroty wspomnień i odtwarzanie wydarzeń sprzed pandemii, brak snu, marazm, zaburzenia adaptacyjne,

wymioty i biegunkę. Tylu samo badanych uskarża się i wskazuje na objawy zespołu stresu pourazowego (PTSD, Post-Traumatic Stress Disorder) jako następstwa doświadczanego przez długi czas chronicznego stresu. Warto przy tym dodać, że doznawanie silnego i przewlekłego stresu, w sytuacji przerastającej codzienne, negatywne przeżycia może stać się przyczyną zaistnienia i rozwoju PTSD. Co więcej, syndrom stresu pourazowego nie musi się pojawić w wyniku nagłego, czy też gwałtownego przeżycia (które wywołać może np. wypadek komunikacyjny, śmierć bliskiej osoby, diagnoza nieuleczalnej choroby itp.), ale może się również rozwinąć jako następstwo trwającego przez długi okres, mniej dramatycznego, czy też spektakularnego wydarzenia. Co ciekawe, u większości ludzi doświadczanie gwałtownych wydarzeń, nad którymi w momencie ich zaistnienia nie jesteśmy w stanie zapanować wywołuje nagły wzrost zaniepokojenia (stres), które jednak z czasem mija. W przypadku dzieci sytuacja jest jednak dużo bardziej złożona. Pandemia COVID-19 i izolacja społeczna, w której pozostają ma zdecydowanie większy wpływ na pojawiające się dysfunkcje i kryzys niż ma to miejsce w przypadku dorosłych z reguły lepiej radzących sobie z kryzysem pandemicznym. Od prawidłowego rozwiązania przedstawionych powyżej problemów, w tym znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak radzić sobie ze wspomnianym kryzysem zależeć będzie prawidłowy rozwój psychiczny (emocjonalny) oraz społeczny dzieci. Jak wskazują tymczasem badania kwestionariuszowe przeprowadzone z rodzicami w ramach „Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations” (Shweta S., Deblina R., Krittika S., Sheeba P., Ginni S., Gunjan J., Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations) w okresie izolacji pandemicznej młodsze dzieci odczuwają m.in. lęki, niepewność i strach, doświadczają bezsenności, nieuwagi i wyszczególnionego w ankiecie rozdrażnienia. Dzieci starsze (tj. w wieku szkolnym), próbując zrozumieć sytuację, w której się znalazły, pytają konsekwentnie z jednej strony o powód izolacji rozumianej (w ich odczuciu) jako społeczna separacja i oddzielenie od grupy rówieśniczej, z drugiej zaś kwarantanny. Chcą również wiedzieć zdecydowanie więcej na temat pandemii COVID-19, w tym przyczyn jej zaistnienia, przebiegu, rozwoju, możliwości zapobiegania, a przy tym możliwości pojawienia się kolejnych (możliwych czy też prognozowanych) epidemii w przyszłości.

Zadowalającej odpowiedzi na postawione pytania często jednak nie otrzymują, czy to na skutek docierających do nich sprzecznych informacji prowadzących do dezinformacji, czy też w następstwie braku kompetencji i przygotowania osób występujących w roli quasi-ekspertów udzielających błędnych odpowiedzi na stawiane przez dzieci pytania. To z kolei wpływa na poczucie dyskomfortu poznawczego u dzieci, które nie mogąc zrationalizować pustki poznawczej odczuwają niepokój, bezradność,

lęk, a wreszcie stres. Zakładając nawet, co podkreślają m.in. psycholodzy rozwojowi, że z dziećmi szczególnie w sytuacji kryzysowej, jaką bez wątpienia jest stan epidemii COVID-19 należy rozmawiać, powinniśmy się zastanowić nad tym kto powinien i kto może udzielić młodocianym zadowalających odpowiedzi bądź informacji na temat kryzysu pandemicznego? Rozmówca taki powinien nie tylko wyjaśnić wszelkie wątpliwości najmłodszych, ale również o ile to tylko możliwe wesprzeć je emocjonalnie i pokazać, co należy zrobić żeby w przyszłości uniknąć sytuacji, z którymi przyszło się nam mierzyć dzisiaj. To również ktoś, kto w sposób wyważony pokaże dzieciom w jaki sposób i w jakim zakresie mogą realizować swoje, tj. ludzkie potrzeby i pragnienia bez naruszenia dobrostanu czy wprost destabilizacji świata, w którym przyszło nam żyć.

Wśród blisko ze sobą powiązanych i wynikających z sytuacji pandemicznej czynników stresogennych wymienić należy ponadto osamotnienie prowadzące do psychicznego wycofania, na które uskarżają się dzieci, uzależnienie od ekranu (m.in. komputerów, tabletów, smartfonów, telewizora) oraz nadwagę prowadzącą do otyłości, jako następstw izolacji epidemiologicznej, w tym obostrzeń związanych z wprowadzanymi *lockdownami*. Te z kolei przyczyniły się do odejścia od znanych nam, tradycyjnych (tj. bezpośrednich) relacji społecznych na rzecz relacji zdalnych w formie online i takiej również edukacji.

Wspomniane osamotnienie dzieci skazanych na zdalne funkcjonowanie przyczyniło się ponad wszelką wątpliwość do wzrostu stresu u młodocianych, jako następstwa zaburzenia procesu nabywania przez nich kompetencji społecznych lub prościej prawidłowej socjalizacji, dla której kluczowe pozostają bezpośrednie kontakty z rówieśnikami zarówno w czasie wolnym od nauki, jak i w trakcie zajęć. Wpływają bowiem na właściwy rozwój behawioralny dzieci. Co więcej, zaburzenie wspomnianego rozwoju w następstwie długotrwałej izolacji pandemicznej, jako izolacji społecznej, prowadzić może do poczucia chronicznego osamotnienia i stanowiącego jego wypadkową wycofania psychicznego. Obydwa stany (tj. przewlekłe osamotnienie, jak też wycofanie) w sposób zauważalny wpływają na osłabienie wśród ludzi (w tym dzieci) wzajemnej życzliwości, czy zrozumienia oraz przyczyniają się do dotykającej ludzi dezintegracji. Zarysowany dysonans społeczny przejawia się w poczuciu narastającej obcości czy wręcz niechęci pomiędzy poszczególnymi ludźmi oraz grupami społecznymi. Zauważalne zaburzenie stosunków międzyludzkich w okresie pandemii będzie tymczasem miało w prostej linii niekorzystny wpływ na zdrowie psychiczne dzieci. Już dzisiaj specjaliści obserwują spadek poziomu emocjonalnego u najmłodszych w wieku szkolnym w związku z zaburzonymi rutynami, wśród których wymienić można regularne zajęcia w szkole i zajęcia pozalekcyjne czy choćby uczestnictwo w spotkaniach z przyjaciółmi, jako grupą rówieśniczą. Wszystkie one

(tj. rutyny) są konieczne, ponieważ wszystkie dostarczają różnorodnych bodźców niezbędnych do prawidłowego rozwoju dzieci. Wprowadzenie izolacji pandemicznej i zamknięcie młodocianych w domach doprowadziło do drastycznego, a przy tym gwałtownego ograniczenia bodźców płynących z otoczenia, skazując dzieci na monotonię wciąż od nowa powtarzanych, a przy tym niezmiennych czynności wykonywanych w znacznym stopniu z konieczności. Tym samym dobrowolność podejmowanych przez dzieci działań w okresie przedpandemicznym zastąpił przymus działania w izolacji. Pułapka przymusu, w którą wpadliśmy wraz z dziećmi doprowadziła tymczasem do deprawacji czy też wynaturzenia wartości przyjemności, która przestała istnieć jako wartość sama w sobie, tj. poza jakimkolwiek przymusem. Przymus sytuacji epidemiologicznej wpłynął jednocześnie na zauważalny u dzieci brak motywacji i niechęć do działania, zastąpione go przez nudę, która bardzo szybko stała się zakulisowym oponentem uczenia się w trybie zdalnym. Równocześnie jednak nuda wzmocniła doznawanie lęków, niepokoju, smutku czy strachu, doprowadzając (przynajmniej niektóre) dzieci do podenerwowania, zniechęcenia, frustracji, rozdrażnienia i poczucia osamotnienia. Pozostające bowiem w izolacji, nudzące się dzieci doświadczają absolutnej deregulacji czasu, jego upłynięcia czy zaniku poczucia czasu, tj. zatarcia granic między poszczególnymi porami dnia (i nocy), zagubienia rozróżnienia między czasem pracy, nauki i odpoczynku, czy choćby czasem teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. Moment uświadomienia sobie rozmycia czasu i jego bezsensownej utraty implikuje frustrację, zaniepokojenie, stres czy poczucie winy u osamotnionych w jej przeżywaniu dzieci.

Na poczucie narastającego stresu, w tym osamotnienie i wycofanie psychiczne wpływ miały w przypadku dzieci również techniczne warunki, w jakich realizowano pandemiczne rutyny. Z jednej strony wymóg prowadzenia lekcji w formule zdalnej wymusił na uczniach konieczność spędzania wielu godzin przed ekranem komputera, tabletu, smartfona, czy monitora mającego umożliwić prowadzenie zajęć w formule online. Z drugiej zaś około 60% dzieci w wieku do dwunastu lat zwiększyło czas korzystania z Internetu w trakcie trwania epidemii COVID-19 w związku z aktywnością niezwiązaną z nauką zdalną, ale dla rozrywki i przyjemności. Czy to jednak w przypadku nauki zdalnej, czy też realizacji rozrywek w formule online uwidoczniły się opisane powyżej mechanizmy, jak brak motywacji i zniechęcenie, znudzenie nie tylko nauką, ale także rozrywką, poczucie bezsensownie traconego, a przy tym płynnego czasu, tkwienie w pułapce przymusu (konieczności) wypełniania z reguły mało przyjemnych obowiązków, które bez reszty zajmowały życie dzieci domkniętych *lock-downem*. Co ciekawe, kompulsywne korzystanie z gier komputerowych czy pozostające nagminnie poza jakąkolwiek kontrolą życie w mediach społecznościowych, surfowanie po Internecie czy pochłaniające dzieci coraz to nowsze aplikacje telefo-

niczne nie tylko nie rozwiązały problemu wszechobecnej nudy, ale również nie stanowiły skutecznego panaceum na frustrację czy stres. Wszystkie natomiast wciągnęły dzieci w nałóg domagający się wciąż to kolejnych dawek „onlinowych używek”. Ostatecznie nudnych i stresogennych, gdyż zbudowanych na powielanych bez końca identycznych pomysłach czy zasadach, jak ma to miejsce w przypadku gier, filmów czy aplikacji. Uzależnienie od przysłowiowego ekranu to zatem nie błahostka, ale wyzwanie dla rodziców, psychologów i pedagogów, którzy jak najszybciej powinni zadbać o profilaktykę zdrowotną dzieci w zakresie prawidłowego korzystania z komputerów, tabletów czy smartfonów. Negatywne skutki chorobliwego uzależnienia od wspomnianych urządzeń widać niezwykle wyraźnie w badaniach nad dziećmi korzystającymi „z ekranu” w trakcie pandemii. U młodocianych, którzy „narkotycznie” korzystali z ekranu zauważono występowanie takich objawów, jak bezsenność, bóle głowy o zmiennym pochodzeniu (m.in. w okolicy potylicy, bóle o podłożu migrenowym), pogłębiające się problemy ze wzrokiem, bóle pleców (w tym m.in. ból kręgosłupa na odcinku szyjnym i lędźwiowym), utratę lub przyrost masy ciała czy wreszcie nasilenie się lęków, stresu i poczucie osamotnienia dzieci zamkniętych w wyimaginowanej rzeczywistości komputera lub smartfona. Wśród długoterminowych skutków uzależnienia od ekranu wskazano możliwość uszkodzenia mózgu dziecka w następstwie jego obkurczania lub utraty tkanki w płacie czołowym.

Wymienione powyżej zaburzenia (jak bezsenność, bóle głowy, pleców, kończyn, czy narządów ruchu) stanowią równocześnie pokłosie pojawienia się kolejnej aberracji zdrowotnej, jako następstwa izolacji epidemicznej i obostrzeń związanych z wprowadzeniem *lockdownów*, tj. nadwagi prowadzącej często do chronicznej otyłości u dzieci. Nawet jeśli zgodzilibyśmy się, że nadwaga i otyłość pojawiły się przed nastaniem pandemii COVID-19 stanowiąc przy tym ogólnoswiatowy problem społeczny, polityczny, a także ekonomiczny, prowadzący do rozwoju chorób dietozależnych i degeneracji układu kostno-szkieletowego (w tym narządu ruchu) to dodać powinniśmy, że aktualnie problem ten jest zdecydowanie poważniejszy niż miało to miejsce kiedyś i dotyczy w równym stopniu wszystkich dzieci, w tym dzieci żyjących w Polsce. Na zastaną sytuację bezdyskusyjnie wpływ miały skutki izolacji społecznej i związane z nią obostrzenia. Wprowadzenie *lockdownu* wpłynęło bowiem na zmniejszenie aktywności fizycznej dzieci, przy jednoczesnym pogłębianiu złych nawyków oraz błędów żywieniowych. Kompulsywne jedzenie bez jakiegokolwiek harmonogramu, czy kontroli tego kiedy, jak, co i w jakich ilościach jemy zamiast poprawiać dzieciom dobre samopoczucie (odebrane im m.in. przez zdalne nauczania, o czym wspomniano wcześniej) przyczyniło się finalnie do wzrostu frustracji, wycofania psychicznego i stresu u dzieci. Te bowiem próbując uporać się ze stresem społecznym wynikającym z izolacji zaczęły praktykować bezrefleksyjne „jedzenie z nudów”.

Ostatecznie zatem ograniczenie lub w skrajnych przypadkach brak ruchu i siedzący tryb życia w powiązaniu z rażącymi błędami żywieniowymi, czego dobrym przykładem jest nadmierne spożycie w okresie pandemii tzw. jedzenia na wynos, często pod postacią jedzenia śmieciowego, doprowadziły znaczący odsetek młodzieży do nadwagi i otyłości.

Wśród dyskutowanych w gronie specjalistów skutków pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji społecznej, istotnych z punktu widzenia prawidłowego funkcjonowania i rozwoju nie tyle psychofizycznego, co społecznego dzieci wskazano ponadto na zaburzenia w poczuciu odpowiedzialności u młodocianych i zanik kreatywności. Diagnoza ta jest niewątpliwie trafna, chociaż zdarzają się także opinie odrębne wyrażane przez niektórych badaczy. Podkreślają oni, że pandemia wykształciła u dzieci większą samodzielność, ucząc ich myślenia krytycznego i kreatywności. Dodają także że współczesne pokolenie dzieci stosunkowo łatwo dostosowuje się do zachodzących zmian, w tym zmian, które wymusiła pandemia. Co więcej, twierdzą że spędzany wspólnie z rodzicami czas w okresie pandemii sprzyjał rozwijaniu zainteresowań u dzieci oraz wzmocnieniu relacji z dziećmi w rezultacie wprowadzenia zdalnej edukacji z asystą rodziców. Podkreślają przy tym, że zdalne nauczanie pobudziło dzieci do przyjęcia większej odpowiedzialności za proces nauczania. W tym m.in. za samodzielne poszukiwanie, dobór czy porządkowanie odpowiednich materiałów i źródeł wiedzy. Zakładają wobec powyższego, że izolacja pandemiczna i nauka zdalna sprzyjały młodocianym, którzy mogą wykazać się dzięki nauce zdalnej większą samodzielnością a ostatecznie dojrzałością i odpowiedzialnością.

Z przedstawioną diagnozą nie sposób się jednak zgodzić i to co najmniej z kilku powodów.

Jak zostało to omówione wcześniej, okres izolacji pandemicznej, jako izolacji społecznej, wpłynął destrukcyjnie na rozwój dzieci, prowadząc młodocianych do szeregu zaburzeń psychosomatycznych, z którymi nie wszystkie sobie skutecznie poradziły. Świadczy o tym choćby odsetek samobójstw wśród młodocianych, jako krańcowy skutek stresu związanego z zamknięciem. W okresie tym dzieci doświadczały lęków, złości i rozdrażnienia, towarzyszyła im niepewność, strach oraz poczucie bezsilności (w powiązaniu ze zniechęceniem), cierpiały na bezsenność, wykazywały znaczne deficyty energii, zaś ich pragnienia i oczekiwania zostały znacznie zredukowane. Co więcej, w izolacji były nieuważne, miały trudności z koncentracją, wykazywały zaburzenia w obszarze podejmowanych decyzji, a także uskarżały się na załamanie codziennego funkcjonowania, w tym realizacji zwyczajowych obowiązków, jak nauka zdalna. Ponad wszelką wątpliwość izolacja pandemiczna nie sprzyjała zatem rozwijaniu zainteresowań u dzieci, nie wykształciła u nich samodzielności, myślenia krytycznego czy też kreatywności.

Izolacja pandemiczna skazała dzieci na monotonię powtarzanych bez końca czynności niewykonywanych dobrowolnie czy z własnej woli, lecz bardzo często z przymusu, jak ma to miejsce w przypadku zdalnego nauczania. Epidemiologiczny przymus działania w izolacji nie tylko nie sprzyjał zatem rozwijaniu zainteresowań u dzieci, ale je w znacznym stopniu zastopował. Wpłynął bowiem na zauważalny u dzieci brak motywacji i niechęć do niedającego satysfakcji działania, zastąpionego przez apatię, bierność, letarg, marazm, pasywność w działaniu czy wspomnianą już nudę. Wszystkie one stanowiły przeciwwagę dla zdalnego nauczania. Warto przy tym dodać, że m.in. nuda wzmocniła doznawanie lęków, niepokoju i smutku u dzieci, pomnażając ich zdenerwowanie, zniechęcenie, rozdrażnienie, frustrację czy zagubienie bezpośrednio prowadzące do wycofania i osamotnienia.

Co więcej, nie sposób zgodzić się również co do tego, że zdalne nauczanie pobudziło dzieci do przyjęcia większej odpowiedzialności za proces nauczania. Żeby bowiem przyjąć na siebie odpowiedzialność powinniśmy wiedzieć, za co mamy być odpowiedzialni lub inaczej zastanowić się nad motywami (tj. dobrymi racjami) naszego działania. Przyjmując za Bernardem Williamsem, że dobra racja ma służyć do wyjaśnienia (tj. racjonalizacji) naszych działań (Williams 1981) zauważyć powinniśmy, że przekonanie o podjęciu działania lub jego zaniechaniu jest kluczowe dla podejmowanych przez nas działań (Leźnicki 2010, s. 210). Jacek Filek dodaje do powyższego, że nabywanie „kompetencji ocennej” niezbędnej dla zaistnienia (postulowanej m.in. przez ekofilozofów) odpowiedzialności subiektywnej (która wytwarza się w nas i przez nas) możliwe jest na drodze edukacji, m.in. ekologicznej. W trakcie kształcenia jednostki nabywają bowiem czy też przyswajają stopniowo, a przy tym aktywnie, refleksyjnie, z zainteresowaniem, jak też z ciekawości, nie z przymusu, a tym samym dobrowolnie dobre racje leżące u podstaw naszego działania.

Należałoby w tym miejscu zadać w takim razie pytanie dlaczego ludzie, w tym także dzieci, nie nabywają wspomnianych „kompetencji ocennych” leżących u podstaw intersującej nas odpowiedzialności subiektywnej? Z jednej strony, jak słusznie zauważają m.in. Thomas H. Eriksen, John Gleick i Alfred Toffler (por. Eriksen 2001; Gleick 2003; Toffler 1998), na proces porzucenia odpowiedzialności (subiektywnej), przez człowieka współczesnego wpłynęło nagłe przyspieszenie procesów prędkości, które zachodzą na wszystkich bez wyjątku płaszczyznach rozwoju cywilizacji, przy jednoczesnym skróceniu czy też ograniczeniu jednostki czasu, tzw. „wypracowanego” (w epoce informacji), jako „czasu wolnego”, który człowiek mógłby spożytkować m.in. na edukację, niezbędną dla nabywania „kompetencji ocennej”, jako probierza ludzkiej odpowiedzialności (Leźnicki 2010, s. 211). Wspomniani wyżej badacze zauważają tym samym, że „pęd cywilizacyjny” w znacznym stopniu utrudnia, żeby nie powiedzieć, że wyklucza wszelaki namysł moralny nad podejmowanymi działaniami.

Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że refleksja moralna i podążająca za nią konieczność przyjęcia postawy moralnej wymaga czasu – czasu wolno płynącego, w którym z uwagą, cierpliwością, zainteresowaniem i zaangażowaniem moglibyśmy zwrócić się ku światu, który nas otacza, w tym innemu (drugiemu), także możliwemu i w sytuacji podmiotowego otwarcia, wyjść im naprzeciw (Leźnicki 2010, s. 212). Tak się jednak, jak dodają m.in. Eriksen i Zygmunt Bauman, nie dzieje, gdyż każde zwrócenie się w stronę otaczającego nas świata, w tym drugiego człowieka tożsame jest z zatrzymaniem naszych własnych działań, bez których nasza egzystencja traci sens. Na domiar złego wzrost prędkości procesów cywilizacyjnych znalazł przełożenie na podejmowane przez nas działania, w tym ich wzmożenia i dostosowanie do postulowanego i premiowanego współcześnie ilościowego, nie zaś jakościowego, kryterium wydajności życiowej. Mówiąc prościej wymóg intensyfikacji wszelkich działań kłóci się z możliwością nie tylko podjęcia odpowiedzialnego działania, ale także a może przede wszystkim z uprzednim wobec działania myśleniem – krytycznym i kreatywnym, wymagającym czasu wolno płynącego. Tylko bowiem taki czas sprzyja podjęciu odpowiedzialnego namysłu. W przypadku uczących się dzieci jest to jednocześnie czas umożliwiający przyjęcie większej odpowiedzialności za nauczanie, a także rozwijanie pasji i zainteresowań oraz nabywanie dojrzałości.

Na proces porzucenia odpowiedzialności subiektywnej przez uczące się dzieci w trakcie trwania izolacji pandemicznej wpłynęła ponadto monotonia i przymus powtarzanych bez końca czynności, m.in. w ramach zdalnego nauczania. Przymus działania w izolacji, który zastąpił autonomiczne i z założenia aktywne działania przynoszące małodzieciom zadowolenie wypaczył proces przyswajania wiedzy. Proces ów z samoistnego, samorządowego czy też mimowolnego stał się działaniem z „przykrej konieczności”. Co więcej, *lockdown* wpłynął bezpośrednio na zauważalny u dzieci brak motywacji oraz niechęć do działania. Działanie z kolei zastąpiła nuda, prowadząc do porzucenia odpowiedzialności bądź też odwołując się do Baumana (por. Bauman 2007) upłynięcia (rozmycia) odpowiedzialności pomiędzy wszystkimi uczestnikami zdalnego nauczania. Widać to na przykładzie zdalnych lekcji prowadzonych z wyłączonymi mikrofonami i kamerami, przez co uczestnicy zajęć stają się anonimowi czy choćby w wynikającej z anonimowości absencji znacznej części dzieci na zdalnym nauczaniu. Warto w tym miejscu sięgnąć również do pracy *Psychologia tłumu* Gustava Le Bona, który pisze w niej, że w anonimowym tłumie znika (a na pewno zmniejsza się) poczucie odpowiedzialności, dając jego uczestnikom poczucie bezkarności. Anonimowy tłum jest zatem nieodpowiedzialny. Zbiorowa odpowiedzialność podlega natomiast efektowi rozmycia, który sprowadza się do tego, że jeśli przykładowo mamy do czynienia z grupą osób mających podjąć określone działanie to jest ono rozmywane na całą grupę, która w obliczu podjęcia bądź zaniechania

działania pozostaje anonimowa i bezkarna. I analogicznie można pokusić się o stwierdzenie, że na deficyt odpowiedzialności u dzieci uczących się zdalnie wpływa fakt, że uczą się one w stanowiącej zbiorowość anonimowej grupie. Wobec powyższego, trudno jest zgodzić się co do tego, że izolacja pandemiczna i nauka zdalna sprzyjają młodocianym, którzy mają się dzięki niej wykazać samodzielnością, dojrzałością czy odpowiedzialnością. Podkreślić przy tym należy, w nawiązaniu do Eriksena, Gleicka czy Tofflera, że o ile refleksji moralnej, w tym konieczności przyjęcia postawy moralnej sprzyja czas wolno płynący, w którym z uwagą, cierpliwością, zainteresowaniem i zaangażowaniem moglibyśmy podejmować interesujące nas odpowiedzialne działania, to czasu takiego nie przyniesie nam *lockdown* i związana z nim izolacja społeczna. Dzieje się tak dlatego, że pozostające w izolacji dzieci nie doświadczają czasu wolno płynącego, lecz deregulacji czasu, tj. zaniku poczucia czasu, zatarcia granic rytmu dniowego czy też zagubienia rozróżnienia między czasem pracy, nauki i odpoczynku. Poczucie takiego czasu wywołuje w dzieciach, m.in. wspomnianą wcześniej apatię, frustrację i niepokój, które z kolei prowadzą m.in. do wycofania psychicznego nieletnich. Nauczanie zdalne nie musi natomiast stymulować uczących się w poczuciu anonimowości i skrytych za ekranami komputerów dzieci do przyjęcia większej odpowiedzialności za proces nauczania.

Z omówionymi powyżej negatywnymi skutkami pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji, wśród których znalazły się m.in. lęki, stres, niepewność, osamotnienie i wykluczenie u dzieci, z zanikiem odpowiedzialności oraz deficytem kreatywności, redukcją potrzeb, z zaburzeniami fizycznymi (m.in. z palącym problemem otyłości), czy wreszcie z wymuszonym sytuacją kryzysową nauczaniem zdalnym, które bezpośrednio przyczyniło się nie tylko do nadmiernego wykorzystywania nowych technologii, co uzależnienia od nich (np. uzależnienie od komputera) zajęli się w ramach świadczonej, profesjonalnej pomocy m.in. psychoterapeuci, w pewnym zakresie również ekofilozofowie.

2. Ekofilozofia wobec kryzysu pandemicznego

Ekofilozofia w najbardziej podstawowym rozumieniu jest nauką o ekosystemie i jego otoczeniu. To refleksja filozoficzna nad kierunkami przemian oraz czynnikami stymulującymi rozwój cywilizacyjny współczesnego świata (Skowroński 2006, s. 8). W ramach ekofilozofii analizuje się relacje i oddziaływania zachodzące w środowisku społeczno-przyrodniczym postrzeganym jako harmonijna całość. Zwraca się przy tym uwagę na potrzebę wykraczania poza dotychczasowe schematy myślenia o człowieku i przyrodzie w ich wzajemnych relacjach (Tyburski 2011, s. 42). Dodać przy tym należy, że z powodu współistnienia szeregu stanowisk ekofilozoficznych,

nie doczekały się one jednej, tj. bezdyskusyjnej, bezwzględnej czy absolutnej wykładni rozstrzygnięć zagadnień, którymi interesuje się ekofilozofia. Tym niemniej wszystkie je łączy z jednej strony dążność do uporania się z długofalowymi skutkami sytuacji kryzysowych, w tym m.in. z kryzysem ekologicznym rozpatrywanym aktualnie w kontekście kryzysu klimatycznego, czy omawianym w artykule kryzysem pandemicznym. Z drugiej zaś potrzeba wskazywania nie tyle teoretycznych, co praktycznych, a jednocześnie skutecznych i niezwłocznych rozwiązań naglących problemów. Innymi słowy, w kontekście omawianej w tekście pandemii COVID-19 i związanej z nią izolacji społecznej ekofilozofię interesować będą z jednej strony rozwiązania długofalowe, tj. postpandemiczne, które wykraczają poza sytuację, z którą aktualnie mamy do czynienia, z drugiej zaś rozwiązania naprawcze „na czas trwającej pandemii”. Te z kolei powinniśmy wdrożyć jak najszybciej w celu uporania się, m.in. z opisanym w pierwszej części tekstu negatywnym wpływem epidemii na dzieci, które doświadczają lęków, częstokroć chronicznego stresu, niepokoju, niepewności, poczucia osamotnienia i wykluczenia, bezsilności, spadku zainteresowań, redukcji oczekiwań, zaburzeń poznawczych, jak również związanych z destabilizacją funkcjonowania fizycznego i wielu innych.

W ekofilozofii zasadniczo wyróżnia się dwa warianty jej uprawiania: światopoglądowy oraz integracyjny. W pierwszym z nich dążąc do jak największej precyzji, w tym spójności analizuje się w sposób możliwie jak najszerszy poglądy filozoficzne odnoszące się do pojęcia ekofilozofii. Wariant integracyjny, istotniejszy m.in. z praktycznego punktu widzenia dla problematyki poruszanej w artykule, syntetyzuje natomiast treści nauk szczegółowych, w tym m.in. przyrodniczych, humanistycznych i społecznych, wskazując przy tym na ich wzajemną korelację widoczną choćby podczas wyjaśniania problemów poruszanych w tekście. Celem tak uprawianej ekofilozofii jest m.in. refleksja nad aktywnością ludzką w perspektywie skutków tego oddziaływania na środowisko społeczno-przyrodnicze, ocena podejmowanych przez nas decyzji oraz wyborów, pogłębiona analiza kierunków dalszego postępu technologicznego oraz proponowanych rozwiązań służących przeciwdziałaniu negatywnym konsekwencjom naszego wpływu na środowisko społeczno-przyrodnicze, którego jesteśmy integralną częścią. To właśnie w ramach tej opcji ekofilozofii proponowane są konkretne zalecenia mające służyć m.in. ochronie zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka aktualnie żyjącego, jak również prognozowanego w przyszłości, tj. przykładowo w okresie postpandemicznym.

Zagadnienia te ekofilozofia precyzuje m.in. w ramach filozofii kryzysu ekologicznego (środowiskowego), ekologii głębokiej czy choćby praktycznej filozofii przyrody, dla których problem kryzysu (w szerokim rozumieniu) ma fundamentalne znaczenie. I tak w kolejności ich wskazania ekofilozofia, jako filozofia kryzysu ekologicznego

(Piątek 1995; Phillips 1990), „dotyczy przede wszystkim zagadnień etycznych, prawnych, politycznych i ekonomicznych związanych z kryzysem ekologicznym oraz ekologii jako nowego paradygmatu polityki” (Dołęga 2006, s. 19). Ekofilozofia jako ekologia głęboka (Kiełczewski 1993; Waloszczyk 1996; Skolimowski 1999) stanowi przykład koncepcji, która „zawiera zagadnienia filozoficzne nie tylko w założeniach, ale również w rozwiązaniach problemów szczegółowych związanych z kryzysem i katastrofami ekologicznymi oraz z kryzysem moralnym człowieka” (Dołęga 2006, s. 19). Z kolei ekofilozofia, jako praktyczna filozofia przyrody (Łepko 1994; tenże 2003; Le-mańska 1997; Klimska 2019), „akcentuje zagadnienia przede wszystkim praktyczne i bioetyczne związane z kryzysem ekologicznym” (Dołęga 2006, s. 19). Mówiąc prościej, ekofilozofowie omawiając kwestię kryzysu ekologicznego rozpatrują go po pierwsze ze świadomością, że należy go analizować w szerokim znaczeniu, tzn. zdają sobie sprawę z tego, że jest on powiązany (a tym samym przenika się) z innymi formami kryzysu, jak ma to np. miejsce w przypadku kryzysu cywilizacyjnego oraz klimatycznego. Po drugie podkreślają zgodnie, że kryzys ekologiczny powinien nas zobligować do namysłu nad kwestiami blisko z kryzysem związanymi, w tym m.in. prawnopolitycznymi i ekonomicznymi, do refleksji nad kryzysem moralnym współczesnego człowieka czy kryzysem analizowanym z perspektywy bioetyki. Tę bowiem interesuje nie tylko określenie kondycji zdrowotnej (tj. psychofizycznej) człowieka wystawionego na działanie kryzysu (w tym analizowanych w tekście małoletnich pozostających pod wpływem oddziaływania kryzysu pandemicznego COVID-19), ale także wskazanie sposobów w jakich można utrzymać dobrostan człowieka.

Warto w tym miejscu podkreślić praktyczne ukierunkowanie ekofilozofii, pomocne nie tylko w dostrzeganiu potrzeby ludzkiego współistnienia z przyrodą z uwagi na troskę o wyczerpujące się zasoby naturalne, ale także na istotny dla tej gałęzi wiedzy dobrostan człowieka, w tym chęć poprawy jakości ludzkiego zdrowia i życia. Żeby jednak wspomniany dobrostan utrzymać ekofilozofia, po wstępnym opisie rzeczywistości, z uwzględnieniem zmian czy procesów, które w niej zachodzą (w tym źródeł kryzysów), poszukuje rozwiązań służących wdrożeniu pożądaných interakcji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym. Obejmują one kierunek analiz ogólnofilozoficznych, antropologicznych, aksjologicznych oraz edukacyjnych, które z kolei są uszczegóławiane m.in. w oparciu o koncepcje filozoficzno-społeczne.

W przypadku ogólnofilozoficznej problematyki ekofilozoficznej (Zięba 1995; Dębowski 1996) ekofilozofowie pytają o naturę środowiska społeczno-przyrodniczego, jego własności oraz zachodzące w nim zmiany. „Chodzi tutaj przede wszystkim o zdanie sprawy z aktualnego stanu środowiska, źródeł zmian zachodzących w tym środowisku, jego wpływu na życie i zdrowie człowieka, jak również szukanie podstaw filozoficznych ochrony tego środowiska. Podstawą do prowadzenia badań

w tym zakresie są dane z przyrodniczych nauk szczegółowych i antropologicznych” (Dołęga 2006, s. 20). Wśród omawianych zagadnień filozoficznych w ekofilozofii znajdziemy zatem problematykę dotyczącą ekobezpieczeństwa, uwarunkowań przyczynowych zmian zachodzących w otaczającym nas środowisku społeczno-przyrodniczym, jak też pytania dotyczące źródeł destrukcji środowiska naturalnego czy choćby globalnych oddziaływań środowiskowych.

Antropologiczna problematyka ekofilozofii (Kowalczyk 1990; Wójcik 1998; Wołański 2005) „dotyczy przede wszystkim zagadnień filozoficznych związanych z demografią, ontogenezą, antropopresją, migracją oraz ze strukturalnymi elementami antroposfery, do których zalicza się przede wszystkim naukę, technikę i technologię, sztukę i religię. Punktem wyjścia do tego rodzaju badań są dane (z zakresu szeroko rozumianej) antropologii” (Dołęga 2006, s. 20). Wśród interesujących zagadnień omawianych w ramach ekoantropologii wskazać należy na dyskutowany problem zdrowia człowieka, w tym jego zagrożenia w środowisku społeczno-przyrodniczym. Dyskusja ta prowadzona jest m.in. w kontekście rozwoju nauk bioinżynieryjnych oferujących możliwość modyfikacji genetycznych organizmów żywych.

Aksjologiczna problematyka ekofilozofii (Tyburski 1996a; tenże 1996b; Piątek 1996), kluczowa dla tematu artykułu, bliska jest „wartościowaniu życia, zdrowia człowieka, środowiska. Podstawy wartościowania wypracowywane są w aksjologii związanej z filozofią bytu i antropologią. (W koncepcji tej) życie i zdrowie człowieka ujmujemy jako wartości najwyższe, ale nie absolutne. Natomiast środowisko społeczno-przyrodnicze traktuje się jako wartość podstawową i dobro wspólne” (Dołęga 2006, s. 20). Wśród zagadnień interesujących ekoaksjologów znalazły się tym samym kwestie bliskie nie tylko aksjologii, ale również np. bioetyce, która pytając o wartość życia ludzkiego czy też nasz dobrostan zestawia go z interesem, stanowiącego dobro wspólne środowiska, którego zniszczenie w prostej linii doprowadzi w pierwszej kolejności do pogorszenia, finalnie zaś zagłady, m.in. naszego gatunku.

Na koniec wreszcie edukacyjna problematyka ekofilozofii (Frątczak 1995; Dołęga 1999), która jest zwrócona w stronę kształtowania postaw proekologicznych, m.in. w rodzinie, szkole czy choćby w ramach edukacji pozaszkolnej. Co ważne, „kształtowanie świadomości wrażliwej na wartość środowiska społeczno-przyrodniczego zależy również od programów nauczania w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich i na uczelniach wyższych oraz od powszechnej edukacji ekologicznej dorosłych. Ponadto jest to zadanie dla wszystkich zdających sprawę z jakości aktualnego środowiska i jego wpływu na życie na naszej planecie oraz z jego wpływu na życie i zdrowie człowieka” (Dołęga 2006, s. 20). Wśród zagadnień interesujących ekoedukatorów znalazły się, poza tworzeniem rudymetów edukacji prośrodowiskowej czy wyszczególnionego wychowania ekologicznego, również kwestie związane z tym kto

powinien przekazywać informacje na temat przemian (w szczególności niebezpiecznych) zachodzących w środowisku społeczno-przyrodniczym i gdzie taka edukacja miałaby być prowadzona. To z kolei doprowadziło do powstania opisanych w dalszej części tekstu projektów outdoorowych w ramach ekoszkół, jak również powoływania ekspertów tłumaczących m.in. dzieciom jakie zagrożenia środowiskowe grożą nam w perspektywie dalszego, dynamicznego i bardzo często pozostającego poza jakąkolwiek kontrolą rozwoju świata. Te bowiem nie wzięły się znikąd i tak jak zostało to już wskazane we wcześniejszej części tekstu, kryzysy (w tym kryzys środowiskowy, czy pandemiczny) nie powinny być rozpatrywane rozdzielnie.

Współczesny kryzys środowiskowy, co podkreśla Z. Łepko, nie jest kryzysem przyrody, jak powszechnie się przyjmuje. Jest to kryzys wysoko rozwiniętej kultury – kryzys cywilizacji, który zasadniczo przejawia się w zaburzeniach naturalnych procesów przyrodniczych w wyniku niszczycielskiej działalności człowieka (Łepko 2013, s. 7–8). Jego istotą jest naruszenie równowagi między przyrodą a cywilizacją. Równowagę określa się jako „(...) kategorię służącą optymalizacji wzajemnego oddziaływania przyrody i cywilizacji, przy czym oznacza taki układ związków między potrzebami społeczeństwa i gospodarki (i sposobami ich zaspokajania) a środowiskiem, który przyczynia się do realizacji przyjętych celów (optymalnego zaspokojenia danych potrzeb), a jednocześnie nie wywołuje zmian w środowisku, które zagrażałoby trwałości realizacji tychże celów” (Dobrzański 2009, s. 78). Naruszanie tej równowagi skutkuje zaistnieniem ilościowych i jakościowych ograniczeń w dostępie do zasobów przyrody, co realnie oddziałuje na jakość ludzkiego życia, pogarszając warunki egzystencji człowieka. Okazuje się ponadto, że bariery z jakimi musi konfrontować się ludzkość nie dotyczą wyłącznie zasobów naturalnych, ale mogą wymuszać hamowanie rozwoju gospodarczego czy stwarzać reperkusje społeczne, np. w postaci wywoływania stanów zagrożenia.

Ekofilozofie uświadamiają, że poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania środowiskowe należy zacząć od analizy zjawisk cywilizacyjnych, tj. z uwzględnieniem omówionych wcześniej kontekstów ogólnofilozoficznego, antropologicznego, jak też aksjologicznego. Po uwzględnieniu tych perspektyw okazuje się, że kryzys środowiskowy rozumiany jest jako zewnętrzna manifestacja kryzysu wewnętrznego – kryzysu wartości i przekonań warunkujących sens życia i sposób bycia we wszechświecie (Gore 1996, s. 11). Człowiek jest zatem ofiarą tego kryzysu, ale jednocześnie jego inicjatorem i głównym sprawcą, czemu pokrótce przyjrzymy się poniżej.

Wypadkową wspomnianego kryzysu cywilizacyjnego jest omawiany w artykule kryzys pandemiczny, jako następstwo kryzysu klimatycznego. Temu z kolei sprzyjają takie czynniki, jak przemysłowa hodowla zwierząt oraz pogłębiający się efekt cieplarniany, tj. obserwowany od dłuższego czasu wzrost ocieplania klimatu. Dodatkowo

warto wspomnieć, że na kryzys klimatyczny wpływ mają również takie czynniki, jak: wzrost liczby ludności w powiązaniu ze wzrostem konsumpcji, której z kolei sprzyja rozwój przemysłu i rolnictwa, szerzej zaś rozwój cywilizacyjny. Ten z kolei przyczynił się do zniszczenia większości naturalnych ekosystemów (przekształconych na potrzeby rolnictwa, rozbudowę infrastruktury miejskiej i przemysłowej), zanieczyszczenia środowiska przyrodniczego (w następstwie niepohamowanego stosowania pestycydów i nawozów sztucznych w rolnictwie, zanieczyszczenia środowiska spalinami, związkami metali ciężkich, np. rtęcią, pofabrycznymi związkami ropopochodnymi, związkami ołowiu oraz detergentami) i niepohamowanej eksploatacji zasobów przyrodniczych, co z kolei doprowadziło do skurczenia się zasobów surowców nieodnawialnych.

Opisane powyżej procesy doprowadziły do zainicjowania kryzysu klimatycznego, który szczególnie wyraźnie widać w dwóch obszarach. Z jednej strony we wspomnianym powyżej wzroście ocieplenia, które jak wskazują specjaliści, w tym ekofilozofowie skutkować będzie bądź to brakiem możliwości prowadzenia upraw roślinnych, bądź też pogorszeniem się jakości tychże upraw. To z kolei znajdzie przełożenie na ograniczenie ilości produkowanej żywności oraz spadkiem jej jakości, co z całą pewnością znajdzie przełożenie na pogorszenie się jakości zdrowia i życia ludzi z niej korzystających. W konsekwencji natomiast skutkować będzie licznymi deficytami zdrowotnymi u ludzi coraz bardziej podatnych na choroby zakaźne, zwłaszcza odzwierzęce (tj. zoonozy), które coraz częściej przekształcają się w epidemię. Z drugiej strony „w najbliższych latach ryzyko (epidemii) będzie znacznie większe, głównie ze względu na wzrost populacji zwierząt hodowlanych” przebywających w zuniformizowanych hodowlach sprzyjających rozprzestrzenianiu się chorób. Jeżeli do powyższego dodamy zjawisko globalizacji chorób odzwierzęcych, na co wpływ mają m.in. międzynarodowy handel i transport zwierząt, w tym choćby eksport mrożonych zwierząt (m.in. kurczaków), to ryzyko wywoływania kolejnych epidemii przez zoonozy wzrasta, a wraz z nim wzrasta ryzyko kolejnych kryzysów pandemicznych, przed którymi ostrzegają ekofilozofowie. Czynnikiem sprzyjającym rozprzestrzenianiu się chorób i przekształcaniu ich w epidemię sprzyja również wspomniane wcześniej ocieplanie klimatu. Stąd już dzisiaj mówi się m.in. o zagrożeniu ze strony komarów tropikalnych, które mogą przynieść m.in. denge (gorączkę tropikalną), jak również liczne choroby wirusowe (m.in. zikę) do Europy. Warunki klimatyczne (m.in. średnie temperatury czy wilgotność powietrza) panujące w Europie są korzystne dla ich występowania. Dzieje się tak dlatego, że nisze środowiskowe, w których żyją komary (choć dotyczy to również innych zwierząt) rozciągają się na tereny o klimacie dotychczas umiarkowanym. A skoro mowa o klimacie, to warto nadmienić, że stopniowo czeka nas migracja ludzi z terenów, w których temperatury gwałtownie rosną (co

uniemożliwia im funkcjonowanie, w tym uprawę roli czy hodowlę zwierząt, jako wypadkową braku wody i susz) na tereny oferujące lepsze warunki do życia. Wspomnieć na koniec warto, że ryzyko pojawienia się kolejnych pandemii, a wraz z nimi śmiertelnych dla człowieka chorób wzrasta wraz z pojawieniem się odpornych na antybiotyki bakterii, które możemy transmitować na cały świat, m.in. na mrożonym drobiu.

Opisane powyżej ryzyko wybuchu kolejnych pandemii jest znaczne, a opisywana przez ekofilozofów rzeczywistość postpandemiczna wypełniona kolejnymi pandemiąmi szybko może stać się faktem. Zatem to od nas jedynie zależy czy zawczasu zostaną podjęte określone działania na skalę globalną, w celu ograniczenia ryzyka pojawienia się kolejnych pandemii i odsunięcia widma kryzysu pandemicznego.

3. Praktyczny wymiar ekofilozofii na rzecz ograniczania skutków kryzysu pandemicznego – wskazania dla edukacji

W odpowiedzi na kryzys, w tym przypadku kryzys pandemiczny, ekofilozofia może proponować rozwiązania, które wpłyną na poprawę jakości życia ludzi w różnym stopniu dotkniętych skutkami zaistniałej sytuacji.

W ramach rozwijanych koncepcji ekofilozofii szczególnie ważne są projekty z zakresu edukacji ekologicznej, ekologii humanistycznej czy zrównoważonego rozwoju, mogące przyczynić się do zniwelowania negatywnych skutków pandemii. Jednym z nich jest coraz częściej dyskutowana m.in. przez ekofilozofów, ekopedagogów i filozofów zrównoważonego rozwoju „pedagogika lasu” (ang. *forest pedagogy*). Może być ona rozumiana jako edukacja leśna służąca przybliżeniu społeczeństwu środowiska leśnego (relacji i procesów zachodzących w ekosystemie leśnym) z uwzględnieniem treści z zakresu leśnictwa, jego zadań i celów. W tym znaczeniu jest to obszar edukacji realizowanej również w ramach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju czy edukacji ekologicznej. Bardziej humanistyczne spojrzenie pozwala natomiast rozpoznać w pedagogice lasu obszar działań ukierunkowany na określone doświadczanie natury, w tym zmysłowe postrzeganie przyrody i co istotne dla problematyki poruszanej w poniższym artykule, rozwijanie u odbiorców przyrody i wychylenie ich na wartość troski, empatii, wyciszenia i spokoju (m.in. wewnętrznego), kreatywności, odpowiedzialności (w szerokim ujęciu) i innych, jakże ważnych dla prawidłowego funkcjonowania młodocianych dotkniętych epidemią COVID-19 i związanej z nią izolacją społeczną. Narrację tę utrzymuje B. Śliwerski, posługując się terminem „pedagogika filozoficzna lasu”, zwracając przy tym uwagę, że „las z pedagogiką łączy bezcenne i niewymiernie dziedzictwo nauk leśnych i nauk o wycho-

waniu, które to jest ich immanentną cechą. Las, podobnie jak pedagogika, nie jest jednorodny. Nie ma też jednego typu relacji człowieka z przyrodą, monogamicznych form jego życia. Duch lasu jednoczy ludzkość. Budzi piękno, marzenia, głębię własnych myśli, ale zdarza się, że wyolbrzymia w nas lęki czy budzi poczucie grozy” (Śliwerski 2021). Ekofilozofia pomaga uzmysławiać istniejące zależności pomiędzy człowiekiem i lasem, rozwijać odpowiedzialne postawy wobec zasobów leśnych. Ponadto włącza się w analizy możliwych konfliktów na styku człowiek – las, podkreślając jednocześnie wartości i znaczenie lasu dla życia człowieka, z uwzględnieniem m.in. funkcji kulturowych, społecznych, ekologicznych, ekonomicznych, edukacyjnych, usług ekosystemowych. W końcu pomaga w odkrywaniu lasu, doświadczaniu przyrody zmysłami, rozbudzaniu ciekawości lasu i interakcji ludzi z lasem. Z jednej strony kształtuje relacje między człowiekiem a środowiskiem naturalnym, dyskutując problemy egzystencjalne i etyczne w zakresie tej relacji. Z drugiej natomiast ukazuje pozytywne oddziaływanie przyrody na człowieka, co jest szczególnie ważne w niwelowaniu skutków pandemii. W odpowiedzi na zaistniały kryzys pandemiczny wzmacnianie relacji człowieka z przyrodą ekofilozofowie będą dostrzegać w praktykach outdoorowych. Warto podkreślić, że człowiek może tę relację rozwijać dwutorowo. W pierwszym przypadku będzie chodziło o odpowiedzialne i racjonalne korzystanie z zasobów naturalnych. Drugi wymiar tej relacji ukazuje zaś człowieka jako świadomego uczestnika, „biorcę”, a przyrodę jako przestrzeń terapeutyczną.

Można to zobrazować coraz popularniejszą praktyką obcowania człowieka w lesie. Dawcą tej relacji jest las, a biorcą człowiek. Spotkanie to ma charakter terapii i polega na przebywaniu w lesie np. na spacerze lub uczestnictwie w zorganizowanych przez nauczyciela lub animatora zajęciach. Terapia lasem (ang. *forest therapy*, jap. *Shinrin-yoku*) określana również jako „kąpiel leśna”, leczenie lasem jest terapią, która wykorzystuje leczniczą moc przyrody. Koncepcja ta rozwinęła się w Japonii w latach 80. XX wieku i nabrała dużego znaczenia w innych regionach Azji. Powstały liczne organizacje zaangażowane w propagowanie tej formy terapii, takie jak: Forest Therapy Society, International Society of Nature and Forest Medicine. W Polsce terapię lasem promuje m.in. Centrum Terapii Lasem oraz Lasy Państwowe. Centrum oferuje następujące rodzaje terapii lasem: „kąpiel leśną”, sylwoterapię (drzewolecznictwo), techniki wyobrażeniowe oraz techniki oddechowe. „Kąpiel leśna” określana jest jako zanurzanie się w atmosferę lasu i jego doświadczanie wszystkimi zmysłami. Terapia ta polega na uważnym, milczącym spacerowaniu w powolnym tempie lub przebywaniu w nim ograniczając aktywność fizyczną na rzecz kontemplowania z wykorzystaniem wszystkich zmysłów, trwając w tym doświadczeniu w odpowiednim nastawieniu. Sylwoterapia polega natomiast na przebywaniu w przestrzeni drzew i relaksowaniu się poprzez fizyczny kontakt z drzewem, głównie za sprawą dotyku. Techniki wyobrażeniowe

polegają z kolei na wzmacnianiu indywidualnej relacji z przyrodą. Mogą potęgować doznania, relaksację i ułatwiać obserwację procesów zachodzących w ekosystemie leśnym. Techniki oddechowe wykorzystywane są w lesie w celu lepszego dotlenienia, rozluźnienia mięśni, co wspomaga koncentrację uwagi, minimalizują stres i napięcia, pomagają się odprężyć (Simonienko, Centrum Terapii Lasem). Lasy Państwowe wspomagają realizację projektu „Leczymy Lasem” skierowanego do dzieci z niepełnosprawnością. Po kilkuletniej praktyce w tym zakresie Fundacja Przyjazna Planeta koordynująca program dostrzegła pozytywny wpływ terapii lasem zarówno na uczestników, jak również ich rodziców i opiekunów. Jak podkreśla K. Barczyńska, udział w terapii lasem ma pozytywny wpływ zarówno dla psychiki, jak też kondycji fizycznej dzieci, dzięki wykorzystaniu dendroterapii, czyli naturalnej metody leczenia za pomocą energii drzew. Autorka w lesie dostrzega potencjał terapeutyczny. Terapia lasem poprzez zabawę może implikować pożądane reakcje, rozwijać wrażliwość, niwelować skutki stresu, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych pozwala zapominać o ich własnych ograniczeniach. W efekcie dzieci poprawiają swoją kondycję fizyczną i psychiczną, są otwarte na integrację z innymi i stają się bardziej samodzielne (Barczyńska 2020).

A. Zawadza i E. Bieliniś przeprowadzili badania pilotażowe w celu sprawdzenia czy przebywanie w środowisku leśnym będzie wpływało pozytywnie na parametry psychologiczne badanych osób. Uzyskane przez nich wyniki potwierdziły, że spacer terapeutyczny w lesie korzystnie wpłynął na samopoczucie uczestników badania. Rezultatem było obniżenie się wskaźników negatywnego nastroju, a podwyższenie pozytywnego, co wpływa na minimalizowanie efektu zmęczenia psychicznego (Zawadzka, Bieliniś 2019).

K. Simonienko, M. Jakubowska i B. Konarzewska, dokonując przeglądu literatury z zakresu terapii lasem, wskazały na badania, które potwierdziły, że uważne, a zatem celowe, a nie bezrefleksyjne i przypadkowe spędzanie czasu w lesie ma pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne oraz fizyczne. Przyczynia się bowiem do redukcji uczucia niepokoju, lęku, złości, stresu a wspomaga witalność, regenerację organizmu, podnosi odporność oraz pomaga w walce z otyłością. Zdaniem badaczek korzyści płynące z terapii lasem są wielowymiarowe i dotyczą psychiki, somatyki, jak również ogólnego funkcjonowania organizmu (Simonienko, Jakubowska, Konarzewska 2020).

Często podkreśla się, że przyroda ma służyć człowiekowi, co oznacza, że powinna dostarczać mu określone usługi. Dobra, które człowiek może otrzymać dzięki funkcjonowaniu ekosystemów, można podzielić na trzy powiązane ze sobą kategorie (uwzględniając odbiorcę tych oddziaływań): „funkcje służące rozwojowi i poprawnemu funkcjonowaniu wewnątrz systemu, obejmujące zdolność samoorganizacji, stabilność i odporność, funkcje i struktury niezbędne dla innych ekosystemów i elementów

krajobrazu, wpływające na ogólną integralność systemu krajobrazowego, wytwory i struktury użyteczne dla społeczeństwa ludzkiego” (Solon 2008, s. 26). Trzecia z wymienionych funkcji charakteryzuje się podejściem antropogenicznym i staje się fundamentem dla terminu „usługi ekosystemowe”. Determinując ich znaczenie w orientacji tej usługi ekosystemowe określa jako funkcje ekosystemu oraz jego produkty, które są człowiekowi pomocne i potrzebne w życiu. Będzie chodziło zatem o dobra, z których ludzie bezpośrednio korzystają. Do funkcji ekosystemów, które można uznać za ważne dla społeczeństwa zalicza się przykładowo funkcje przytrzymujące nasze życie, czyli m.in. funkcje oczyszczające powietrze, jak również zwiększające jego jakość (Solon 2008, s. 38). W sytuacji pandemii funkcje środowiska przyrodniczego nabierają szczególnej wartości. W mieście są to zaplanowane obszary zieleni – miejsca publiczne, ogólnodostępne dla każdego mieszkańca oraz tereny prywatne i półprywatne. Będą to więc parki, skwery oraz zieleń przyuliczna. Półprywatne i prywatne to natomiast ogródki działkowe oraz zieleń występująca na osiedlach mieszkalnych. Istotną rolę w mieście pełnią ponadto naturalne skupiska zieleni z gatunkami synantropijnymi, czyli takimi, które przystosowały się do życia w środowisku przeobrażonym przez człowieka. Mimo postępującego procesu urbanizacji utrzymują się one w przestrzeni miejskiej w postaci względnie trwałej. Do takich obszarów należą miejskie lasy i zespoły drzew, zieleń występująca w okolicach cieków wodnych oraz ziemie wykorzystywane rolniczo w mieście (Solon 2008, s. 62). Obszary zieleni miejskiej spełniają różne funkcje. Podczas pandemii i w celu ograniczania jej skutków kluczowe będą te o charakterze społecznym, bowiem wpływają na poprawę jakości życia. Spełniają one ważną rolę, jaką jest podtrzymywanie więzi międzyludzkich i wpływają na kształtowanie relacji społecznych, tak bardzo zaburzonych m.in. poprzez *lockdown*.

Wzmacnianiu relacji dzieci doświadczonych skutkami odizolowania od rówieśników służy wszelka aktywność na świeżym powietrzu. W tym zakresie warto realizować koncepcję *outdoor education* określaną w literaturze także jako: edukację przygodą czy też pedagogikę przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, edukację przygodową, pedagogikę przeżyć, zajęcia w terenie, warsztaty prośrodowiskowe, ekoszkolę, zielone zajęcia czy edukację poza klasą. Wśród wypracowanych zasad prowadzenia *outdoor education* szczególnie ważne, w kontekście pandemii COVID-19, są: uczenie się przez działanie (ang. *learning by doing*), obecnie zwłaszcza działanie wspólne, które buduje więź, umożliwia wspólne przeżywanie i tworzenie wspólnych wspomnień; uczenie świadomości ciała poprzez aktywność fizyczną postrzeganą jednak nie tylko jako cel sam w sobie, lecz także jako środek wychowawczy; refleksja nad przeżywaniem; tworzenie rytuałów, które łączą wspólnotę i pomagają przetrwać kryzys; stwarzanie przestrzeni, w której może zawiązać się wspólnota; wykorzystywanie

gier przygodowych i inicjowanie sytuacji problemowych wymagających od uczestników szukania rozwiązania (Jagodzińska, Strumińska-Doktór). *Outdoor education* realizowana jest najczęściej w ramach edukacji nieformalnej. Ekofilozofowie rekomendują jednak wprowadzanie elementów tej koncepcji do formalnego systemu kształcenia. Wychodzenie poza klasę szkolną, organizowanie lekcji umożliwiających kontakt z przyrodą, ale też lekcji w muzeach, teatrach, centrach i ośrodkach edukacji przyrodniczej i leśnej, parkach narodowych itp. może przyczynić się do wzmacniania relacji i pozytywnie wpływać na dzieci minimalizując stres, napięcia, lęki, poczucie osamotnienia, bezsilności czy wykluczenia.

Współczesne możliwości technologii cyfrowej okazały się pomocne w stworzeniu „nowych warunków” do edukacji podczas izolacji społecznej. Zintensyfikowały jednak proces odchodzenia dziecka od przyrody – od środowiska, w którym mogło czuć się naturalnie i doświadczać siebie w kontakcie z otoczeniem społeczno-przyrodniczym. W czasie pandemii wzmocniło się przywiązanie do komputerów, tabletów, smartfonów, przewartościowały się potrzeby i nasiliły formy spędzania czasu przy użyciu technologii cyfrowych. Konsekwencje tego zjawiska są dobrze znane i docierają do opinii publicznej różnymi ścieżkami.

Wobec wyszczególnionych powyżej zagrożeń psychofizycznych i zaburzeń psychosomatycznych oraz prognozowanego ryzyka pojawienia się kolejnych epidemii uwidaczniają się nowe wyzwania, którym musi sprostać edukacja. Nie można odkładać działań na przyszłość, bowiem, co pokazała pandemia COVID-19, może ona przynieść kolejne scenariusze, na które człowiek nie będzie przygotowany. Kształtowanie świadomości w zakresie możliwych następstw kryzysu klimatycznego oraz pandemicznego jest niezbędne, bowiem może zintensyfikować reakcje prewencyjne obejmujące kwestie higieniczne, ochronne i edukacyjne. Zadania te wpisane są w edukację klimatyczną, ekologiczną, edukację w zakresie bezpieczeństwa oraz edukację na rzecz konsumpcji zrównoważonej. Holistyczne ujmowanie wskazanych problemów w obecnej sytuacji wydaje się być wyzwaniem dla szkół i rodzin, na których spoczywa odpowiedzialność za przyszły stan emocjonalny i kondycję fizyczną dzieci mocno doświadczonych dotychczasowymi skutkami pandemii COVID-19.

Zakończenie

Pandemia COVID-19 ze względu na swój zasięg, intensywność i szereg negatywnych skutków szczególnie dotknęła dzieci. Stały one w obliczu nagłej konieczności przystosowania się do nowej rzeczywistości edukacyjnej i musiały się zmierzyć z trudnościami wynikającymi z izolacji społecznej. W konsekwencji niektóre z nich doświadczyły stresu, poczucia osamotnienia czy wykluczenia, smutku, zdenerwowania

i złości. Zaobserwowano także zaburzenia kreatywności oraz deficyt odpowiedzialności. Ekofilozofia, która bada kierunki przemian oraz czynniki stymulujące rozwój cywilizacyjny współczesnego świata, analizując relacje zachodzące w środowisku społeczno-przyrodniczym z jednej strony ukazuje zagrożenia wynikające z zaistniałego kryzysu pandemicznego, a z drugiej proponuje praktyczne rozwiązania i daje wskazania dla edukacji. Mobilizując do podjęcia konkretnych działań edukacyjnych na rzecz minimalizowania skutków pandemii proponuje ponadto inicjowanie aktywności dzieci w środowisku naturalnym. Obcowanie z przyrodą, m.in. poprzez doświadczanie lasu i poddawanie się terapii lasem np. przez zabawę, rozwija wrażliwość, minimalizuje skutki stresu, poprawia kondycję fizyczną i psychiczną. Samo przebywanie w środowisku leśnym może stać się dobrą profilaktyką wielu zaburzeń i chorób cywilizacyjnych.

Ekofilozofowie dostrzegają nagłą potrzebę zarówno działań na skalę globalną, celem ograniczania ryzyka pojawienia się kolejnych pandemii, jak też dynamicznego reagowania na obecne potrzeby dzieci wykazujących jakiegokolwiek symptomy zaburzeń psychosomatycznych.

Możemy oczywiście nic nie robić, możemy jednak, jak zauważają ekofilozofowie, nie tylko mówić o skali zagrożenia zdrowia i życia ludzkiego w perspektywie rozpatrywanego kryzysu pandemicznego, lecz również stymulować do współdziałania z innymi na rzecz opanowania kryzysu pandemicznego, z którym mamy do czynienia aktualnie, jak również do prognozowanego w przyszłości. Do tego właśnie nawołuje ekofilozofia zwracając się zarówno do osób dorosłych, jak również dzieci, które, co podkreślono w artykule, próbowały zrozumieć przyczyny kryzysu pandemicznego, pytając jednocześnie o możliwe kolejne pandemie, w tym sposoby radzenia sobie z nimi, w dalszej zaś perspektywie zapobiegania epidemiom.

Bibliografia

- Barczyńska Kinga (2020). *Leczymy lasem*, <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/aktualnosci/leczymy-lasem>.
- Bauman Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wyd. Literackie, Kraków.
- Bilicki T. (2020). *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?* W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Coping with Stress* (Centers for Disease Control and Prevention). https://www.cdc.gov/mentalhealth/stress-coping/cope-with-stress/index.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fdaily-life-coping%2Fmanaging-stress-anxiety.html (dostęp: 10.10.2021).
- Dębowski J. (1996). *Filozoficzne źródła refleksji ekofilozoficznych*. Olsztyn: WSP.

- Dołęga J.M. (2006). *Ekofilozofia – nauka XXI wieku (Ecophilosophy – a science for the 21st century)*. „Problemy Ekorozwoju”, 1(1), 17–22.
- Dołęga J.M. (1999). *Znaczenie sozologii i ekofilozofii w systemie edukacji ekologicznej*. W: J.L. Krakowiak, M.M. Dołęga (red.). *Hipoteza ekologii ekologicznej*, Warszawa BD, 53–65.
- Dragan M., *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19*. <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> (dostęp: 15.11.2021).
- Eriksen T.H. (2001). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frątczak J. (1995). *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*. Bydgoszcz: WSP.
- Gleick J. (2003). *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Jagodzińska M., Strumińska-Doktor A. (2019). *Outdoor education wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, 17/4, s. 55–67.
- Kiełczewski D. (1993). *Wybrane nurty filozofii ekologicznej*. Białystok: WFUW, 5–32.
- Kowalczyk S. (1990). *Zarys filozofii człowieka*. Sandomierz: WD.
- Leźnicki M. (2010). *Problem płynnej odpowiedzialności w perspektywie badań nad rozwojem zrównoważonym*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, 8(1), 207–215.
- Lubera P. *Ukryte koszty pandemii, czyli co lockdown robi z dziećmi? Jak pomóc najmłodszym – radzą eksperci*. <https://ladnebebe.pl/ukryte-koszty-pandemii/> (dostęp: 25.11.2021).
- Łepko Z. (1994). *Ku ekofilozofii*, „Studia Philosophiae Christianae” 30/1, s. 21–34.
- Łepko Z. (2003). *Antropologia kryzysu ekologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Mielcarek D. *Czy i jak rozmawiać z dziećmi o sytuacji kryzysowej, która dotyczy nas wszystkich – o epidemii koronawirusa, która obejmuje już cały świat?* https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/materialy_edukacyjne/Rozmowa_z_dzie%C4%87mi_w_sytuacji_kryzysowej_Dorota_Mielcarek.pdf (dostęp: 28.10.2021).
- Phillips E. (1990). *Crisi in Atmosphere: The greenhouse factor*, D. B. Clark and Co. Phoenix.
- Piątek Z. (1995). *Filozoficzne korzenie kryzysu środowiskowego*. W: *Człowiek i środowisko. Humanistyka i ekologia*. J. Dębowski (red.), Olsztyn: Wydawnictwo WSP w Olsztynie, 43–50.
- Piątek Z. (1996). *Dylematy etyki środowiskowej*. W: W. Tyburski (red.). *Ekofilozofia i Bioetyka. Materiały VI Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Toruniu, Sekcja Bioetyki i Ekofilozofii, Toruń 5–9 września 1995 roku*. Toruń: Wydawnictwo Top Kurier, 43–64.
- Pyżalski J. (2021). *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 20(2). <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.

- Shweta S., Deblina R., Krittika S., Sheeba P., Ginni S., Gunjan J. *Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7444649/> (dostęp: 22.11.2021).
- Simonienko K. *Centrum Terapii Lasem*. <https://www.forest-therapy.pl/>.
- Simonienko K., Jakubowska M., Konarzewska B., 2020, *Shinrin-yoku i terapia lasem – przegląd literatury*, „Psychiatria”, 17(3), 145–154.
- Skolimowski H. (1999). *Wizje Nowego Millenium*. Kraków: Wydawnictwo EJB.
- Solon J. (2008). *Koncepcja „Ecosystem Services” i jej zastosowania w badaniach ekologiczno-krajobrazowych*, „Problemy Ekologii Krajobrazu”, 21.
- Śliwerski B. (2021). *Pedagogika filozoficzna lasu w świetle nauk przyrodniczych, literatury, sztuki i architektury*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2021/10/filozofia-lasu-w-naukach-przyrodniczych.html>.
- Toffler A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Tyburski W. (1996a). *Etyka środowiskowa a paradygmat antropocentryzmu*. W: W. Tyburski (red.). *Ekofilozofia i Bioetyka. Materiały VI Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Toruniu, Sekcja Bioetyki i Ekofilozofii, Toruń 5–9 września 1995 roku*. Toruń: Wydawnictwo Top Kurier, 65–72.
- Tyburski W. (red.) (1996b). *Ekonomia, ekologia, etyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Waloszczyk K. (1996). *Kryzys ekologiczny w świetle ekofilozofii*. Łódź: WPL, 207–228.
- Wolański N. (2005). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: PWN.
- Williams B. (1981). *Internal and External Reasons*. W: B. Williams. *Moral Luck*, Cambridge University Press.
- Wójcik M. (red.) (1998). *Człowiek – osoba – płeć*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Zawadza A., Bielinis E. (2019). *Możliwości wykorzystanie terenów leśnych do terapii lasem – czy dzięki drzewom możemy stać się szczęśliwsi i zdrowsi?* „Studia i Materiały CEPL w Rogowie”, 21, 58(1), 84–88.
- Zięba S. (1995). *Życie w aspekcie ekologicznym*, „Człowiek i Przyroda”, 2, 5–21.

Ewa Pawłowicz-Sosnowska¹

ORCID: 0000-0001-9391-7886

Aktywność fizyczna uczniów w dobie pandemii COVID-19 z perspektywy Celów Zrównoważonego Rozwoju

**Physical activity of students during the COVID-19 pandemic
from the perspective of the Sustainable Development Goals**

Streszczenie

Izolacja społeczna w czasach pandemii COVID-19 od 2020 roku zakłóciła działania człowieka w dążeniu do zrównoważonego rozwoju środowiska społeczno-przyrodniczego, potęgując zjawisko niekorzystnej zmiany stylu życia współczesnego człowieka, a tym bardziej młodych ludzi. Bierny styl życia ze zmniejszoną aktywnością fizyczną staje się poważnym zagrożeniem dla rozwoju człowieka w aspekcie nie tylko zdrowotnym: fizycznym czy psychicznym. Współczesna sytuacja pandemiczna wymaga zatem odnalezienia drogi do zrównoważonego rozwoju – rozwoju w harmonii pomiędzy zewnętrznymi uwarunkowaniami środowiskowymi, wpływającymi na stan psychofizyczny człowieka, jego rozwojem osobowym a wnętrzem osoby. Integralny rozwój człowieka jako osoby, dokonuje się w płaszczyźnie indywidualnej i społecznej, a gdy następuje zanik kontaktów międzyludzkich w czasach pandemicznych, warto zacząć od wzmożenia aktywności fizycznej w celu zachowania równowagi psychofizycznej, by móc wspierać kolejne warstwy rozwojowe w wychowaniu.

Proces wychowawczego rozwoju człowieka traktujemy jako zadanie do wykonania przez osobisty wysiłek wychowanka przy pomocy zachęty wychowawców, poczynawszy od motywacji do podejmowania aktywności fizycznej.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań opinii uczniów szkoły ponadpodstawowej metodą sondażu diagnostycznego, technikami wywiadu i ankiety własnego autorstwa, potwierdzono że aktywność fizyczna stanowi podstawę do homeostazy funkcjonowania człowieka w sferze zachowania zdrowia ciała i ducha w czasach pandemicznych.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, aktywność fizyczna, pandemia

Summary

Social isolation in times of the COVID-19 pandemic, which broke out in 2020, disrupted human activities in the pursuit of sustainable development of the social and natural environ-

¹ Ewa Pawłowicz-Sosnowska – doktor w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. E-mail: e.pawlowicz@dydaktyka.pswbp.pl.

ment, exacerbating the phenomenon of unfavourable changes in the lifestyle of modern people, especially young people. A passive lifestyle along with decreased physical activity are becoming a serious threat to human development not only in terms of health: physical or mental.

Therefore, the contemporary pandemic situation requires finding the way to sustainable development, namely the development in harmony between external environmental conditions that affect the psychophysical state of a person, his personal development and the inside of a person. Integral development of a human being as a person takes place both on an individual and social level, and when there is a loss of interpersonal contacts in pandemic times, it is worth starting with increasing physical activity in order to maintain psychophysical balance so as to be able to support subsequent levels of development in a pupil.

The process of educational human development is treated as a task to be performed by the pupil's personal effort with the help of educators' encouragement, starting from motivation to undertake physical activity.

On the basis of the results obtained from the research carried out among secondary school students by means of a diagnostic survey, interview techniques and self-authored questionnaires, it was confirmed that physical activity is the basis for homeostasis of human functioning in the sphere of maintaining the health of the body and spirit in pandemic times.

Keywords: sustainable development, physical activity, pandemic

Wprowadzenie

II Światowy Szczyt Ziemi (konferencja ONZ) w Brazylii w 1992 roku pt. Środowisko i rozwój (UNCED – ang. *United Nations Conference on Environment and Development*), na którym przyjęto Deklarację z Rio de Janeiro, stanowi wielkie osiągnięcie humanistyczne – wszelkie działania prośrodowiskowe rozpatruje w pryzmacie człowieka i jego prawa do zdrowego, twórczego życia w harmonii z przyrodą, z troską o obecne i przyszłe pokolenia. Pokój, rozwój i ochrona środowiska są współzależne i niepodzielne, tak że ideały, twórczość i odwaga młodych całego świata powinna zostać zmobilizowana do rozwijania światowego partnerstwa – trwałego i zrównoważonego rozwoju w celu zapewnienia lepszej przyszłości i współpracy państw w dobrej wierze (Kozłowski 1997 60–62). Hans Jonas podkreślał, że groźba nadchodzącej klęski ekologicznej „wymaga zmiany naszych nawyków konsumpcyjnych, a więc i stylu życia nas wszystkich” (Nowicka-Włodarczyk, Sztombka 1995a, s. 162–164). Szansa rozwiązania problemów ekologicznych istnieje w doprowadzeniu do „zasadniczych zmian w filozofii życia i wzorach zachowań” (Sadowski 1995, s. 18–20).

W dążeniu do zrównoważonego rozwoju środowiska społeczno-przyrodniczego zakłóciła izolacja społeczna w czasach pandemii COVID-19, wywoływanej przez koronawirusa SARS-CoV-2, która od 11 marca 2020 roku została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO 2020) za pandemię, potęgując zjawisko niekorzystnej zmiany stylu życia współczesnego człowieka, a w tym bardziej młodych

ludzi. Bierny styl życia ze zmniejszoną aktywnością fizyczną staje się poważnym zagrożeniem dla rozwoju człowieka w aspekcie nie tylko zdrowotnym: fizycznym, a w następstwie psychicznym. Współczesna sytuacja pandemiczna wymaga zatem odnalezienia drogi do zrównoważonego rozwoju człowieka – rozwoju w harmonii pomiędzy zewnętrznymi uwarunkowaniami środowiskowymi, wpływającymi na stan psychofizyczny człowieka, jego rozwojem osobowym a wnętrzem osoby. Integralny rozwój człowieka jako osoby dokonuje się w płaszczyźnie indywidualnej i społecznej, a gdy następuje zanik kontaktów międzyludzkich warto zacząć od aktywności fizycznej na świeżym powietrzu dla równowagi psychofizycznej by móc rozwijać dalsze warstwy rozwojowe.

Zrównoważony rozwój człowieka

Humanistyczne reformy w trosce o zrównoważony i autentyczny rozwój człowieka były podejmowane podczas pontyfikatu papieża Pawła VI (1897–1978) w latach 1963–1975 (egzemplifikację stanowi encyklika *Populorum Progressio*, podpisana w dniu 26 marca 1967 roku). Także podczas pontyfikatu Jana Pawła II, kierującego Kościołem od 1978 roku, współtwórcy ekologii zintegrowanej, łączącej ochronę środowiska naturalnego z troską o duchowe środowisko ludzkie – Jana Pawła II (1920–2005) w aspektach: uporządkowanych relacji między ludźmi, relacji społecznych między obywatelami a władzą danego państwa, relacji między państwami oraz relacji między ludźmi i państwami a władzą ogólnoswiatową – kształtowanych na fundamencie wartości: prawdy, sprawiedliwości, miłości, wolności. Zrównoważony rozwój (ekorozwój) w koncepcji Jana Pawła II prowadzi do „cywilizacji miłości”.

Teoria warstwicowego rozwoju człowieka

Proces wychowawczego rozwoju człowieka doskonale ujmuje Stefan Kunowski (1909–1977) w tzw. teorii warstwicowej, w nawiązaniu do koncepcji Wilhelma Flitnera (1889–1990) i Sergiusza Hessena (1887–1950). Teoria warstwicowa nie wyobcowuje się z rzeczywistości przyrodniczej, liczy się z aktualnymi systemami wychowawczymi społeczeństwa, bierze pod uwagę stan działania wychowawców, a losowe trudności wraz z historycznymi warunkami cywilizacji i epoki, takie jak niszczenie naturalnego środowiska życiowego człowieka, traktuje jako zadanie do wykonania przez osobisty wysiłek wychowanka przy pomocy zachęty wychowawców i przy pomocy postępu wiedzy pedagogicznej. Teoria warstwicowa stanowi ważki element tego postępu, gdyż wynika z analizy fenomenologicznej rzeczywistości współczesnego wychowania i opiera się o doświadczenie pedagogiczne (Kunowski 2011, s. 164–259).

Właśnie S. Kunowski, jako reprezentant kierunku poszukiwań integralnej koncepcji wychowania, zauważył wieloaspektowość i wielokierunkowość zmian dokonujących się w wychowaniu, począwszy od warstwy rozwoju biologicznego, poprzez warstwę psychologiczną, socjologiczną, kulturologiczną, aż do duchowej.

Teoria wychowania w ujęciu warstwowym wskazuje na uwarunkowania rozwoju jednostki i społeczeństwa: 1) zdrowy *bios* jednostki; 2) obyczajowy *etos* społecznego otoczenia i narodowej kultury, przekazujący ogólnoludzkie zasady moralne, prawa naturalnego zgodnie ze sumieniem jednostki i urabiający jej doświadczenie, postawy i cechy nabyte; 3) ideowy *agos* współpracujących ze sobą wychowawców; 4) *los* – korzystny układ sytuacji losowych (tamże).

Personalistyczna koncepcja wychowania, jak zauważa Dziekoński, jest bowiem zainteresowana całą osobą, jej wiecznym przeznaczeniem, a równocześnie wspólnym dobrem społeczeństwa. „W praktyce wymaga to zadbania o fizyczne, moralne, intelektualne dobro wychowanków, tak żeby mogli zdobywać coraz doskonalszy zmysł odpowiedzialności, właściwie korzystając z wolności i przygotowywać się do czynnego udziału w życiu społecznym”.

Aktywność fizyczna i jej funkcje w rozwoju człowieka

Aktywność fizyczna jest definiowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) jako każdy ruch ciała wytwarzany przez mięśnie szkieletowe, który wymaga wydatkowania energii. Aktywność fizyczna odnosi się do wszystkich ruchów, w tym w czasie wolnym, w celu dotarcia do miejsca i z powrotem lub jako część pracy danej osoby. Zarówno aktywność fizyczna o umiarkowanej, jak i intensywnej intensywności poprawia stan zdrowia. Popularne sposoby na aktywność obejmują spacer, jazdę na rowerze, jazdę na kółkach, sport, aktywną rekreację oraz zabawę i mogą być uprawiane na każdym poziomie umiejętności i dla przyjemności każdego. Udowodniono, że regularna aktywność fizyczna pomaga zapobiegać i zarządzać chorobami niezakaźnymi, takimi jak choroby serca, udar, cukrzyca i kilka nowotworów. Pomaga również zapobiegać nadciśnieniu, utrzymać zdrową masę ciała i może poprawić zdrowie psychiczne, jakość życia i samopoczucie (World Health Organization 2020).

U dzieci i młodzieży aktywność fizyczna poprawia: sprawność fizyczną (sprawność krążeniowo-oddechową i mięśniową), zdrowie kardiometaboliczne (ciśnienie krwi, dyslipidemia, glukoza i insulinooporność, otyłość), zdrowe kości, zdrowie psychiczne (zmniejszone objawy depresji) oraz wyniki poznawcze (wyniki w nauce, funkcje wykonawcze) (World Health Organization 2020).

Dostosowania poziomu aktywności fizycznej ludzi do Celów Zrównoważonego Rozwoju

Światowa Organizacja Zdrowia opracowała globalny plan działania dotyczący aktywności fizycznej 2018–2030: bardziej aktywni ludzie dla zdrowszego świata. W 2018 roku Światowe Zgromadzenie Zdrowia uzgodniło globalny cel ograniczenia braku aktywności fizycznej o 15% do 2030 roku i dostosowania do Celów Zrównoważonego Rozwoju. Zobowiązania światowych liderów do opracowania ambitnych krajowych odpowiedzi na cele zrównoważonego rozwoju dają możliwość ponownego ukierunkowania i wznowienia wysiłków na rzecz promowania aktywności fizycznej (World Health Organization 2018).

Aktywność fizyczna zapewnia zdrowy wzrost i rozwój młodych ludzi, a ponad 80% młodzieży na świecie jest niewystarczająco aktywna fizycznie podaje WHO. Według zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia z 2020 roku dzieci i młodzież w wieku 5–17 lat powinni:

- wykonywać co najmniej średnio 60 minut dziennie o umiarkowanej lub dużej intensywności, głównie aerobowej, aktywności fizycznej przez cały tydzień;
- zawierać energiczne ćwiczenia aerobowe, a także wzmacniające mięśnie i kości, co najmniej trzy dni w tygodniu;
- ograniczać ilość czasu spędzanego w pozycji siedzącej, w szczególności ilość czasu spędzanego przed ekranem rekreacyjnym.

Cel badań

W niniejszych badaniach empirycznych chcemy potwierdzić to, że aktywność fizyczna stanowi podstawę do homeostazy funkcjonowania człowieka w sferze zachowania zdrowia ciała i ducha, tym bardziej w czasach pandemicznych.

Metodologia badań

Badaniami pedagogicznymi objęto grupę 126 uczniów klas I–III Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w listopadzie 2021 roku – ponad rok od początku pandemii COVID-19 w Polsce: 72 dziewcząt (57%) oraz 54 chłopców (43%).

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego – techniki wywiadu i ankiety z narzędziami badawczymi: kwestionariusze wywiadu i ankiety własnego autorstwa pt. Czy cenisz życie w ruchu? w celu zebrania opinii uczniów szkoły ponadpodstawowej na temat znaczenia aktywności fizycznej w zrównoważonym rozwoju człowieka w cza-

sach pandemicznych. Wyniki przeprowadzonych badań pedagogicznych poddano szczegółowej analizie ilościowej oraz jakościowej.

Wyniki i wnioski z przeprowadzonych badań

W przeprowadzonych badaniach pedagogicznych respondenci w większości – 83% traktują pojęcie zrównoważonego rozwoju – ekorozwoju jako dążenie do równowagi pomiędzy działaniami człowieka, a możliwościami środowiska (tabela 1).

Tabela 1.

Zrównoważony rozwój w opinii badanych

LP.	Czy według Ciebie ekorozwój – zrównoważony rozwój to:	odpowiedzi [%]
1.	dostosowywanie się populacji do warunków środowiskowych	1
2.	dążenie do równowagi pomiędzy działaniami ludzkimi a możliwościami środowiskowymi	83
3.	proces ewolucji w przyrodzie	1
4.	nie wiem	1
5.	inaczej, np. ochrona środowiska	14

Źródło: badania własne.

Uczniowie (98%) uważają, iż zrównoważony rozwój człowieka jest optymalnym sposobem na przetrwanie gatunku ludzkiego przy tak wielu zmieniających się czynnikach środowiskowych, tym bardziej w czasach pandemicznych (tabela 2).

Tabela 2.

Zrównoważony rozwój człowieka według respondentów

LP.	Czy zrównoważony rozwój człowieka jest optymalnym sposobem na przetrwanie gatunku ludzkiego przy tak wielu zmieniających się czynnikach środowiskowych, tym bardziej w czasach pandemicznych?	odpowiedzi [%]
1.	tak	8
2.	raczej tak	90
3.	raczej nie	0
4.	nie	0
5.	nie wiem	2

Źródło: badania własne.

Według wyników przeprowadzonego wywiadu z uczniami oraz jednoczesnej obserwacji pedagogicznej ich zachowań stwierdzamy, iż wszyscy badani potwierdzają,

że aktywność fizyczna jest bardzo ważna dla zdrowia i prawidłowego funkcjonowania organizmu i że ruch na świeżym powietrzu jest czynnikiem hartującym młody organizm oraz zapobiegającym występowaniu różnych chorób, a w dodatku regularnie uprawiany sport wyrabia także charakter człowieka – uczy systematyczności i sumienności w podejmowaniu działań sportowych.

Jednakże pomimo wysokiej świadomości prozdrowotnej i potrzeby uprawiania sportów respondenci (91%) wykazują niski poziom aktywności fizycznej oraz preferują siedzący tryb życia w czasach pandemicznych (tabele 3 i 4).

Tabela 3.

Częstotliwość aktywności fizycznej respondentów

LP.	Jak często podejmujesz aktywność fizyczną?	odpowiedzi [%]
1.	trzy razy dziennie	20
2.	kilka razy dziennie	5
3.	dwa razy w tygodniu	61
4.	trzy razy w tygodniu	8
5.	kilka razy w tygodniu	5
6.	kilka razy w miesiącu	1
7.	inne	0

Źródło: badania własne.

Tabela 4.

Samooceana poziomu aktywności fizycznej respondentów

LP.	Jak oceniasz swój poziom aktywności fizycznej ?	odpowiedzi [%]
1.	wysoki poziom aktywności fizycznej	2%
2.	średni poziom aktywności fizycznej	4%
3.	niski poziom aktywności fizycznej	91%
4.	brak ruchu	3%

Źródło: badania własne.

Następnie na podstawie wywiadu i ankiety uzyskano odpowiedzi na temat sposobów spędzania wolnego czasu z uwzględnieniem różnic preferencji ze względu na płeć:

Większość chłopców odpowiedziało, że najczęściej wolny czas spędzają grając w gry komputerowe i internetowe, a często też oglądają filmy. Natomiast większość dziewcząt wybiera na pierwszym miejscu oglądanie telewizji, a w tym szczególnie seriali, a na drugim miejscu spotkania z przyjaciółmi (tabela 5).

Wyniki niniejszych badań pokazują, że konieczne są działania mające na celu zachęcenie uczniów do rozszerzania możliwości aktywnego spędzania wolnego czasu.

Tabela 5.

Sposoby spędzania wolnego czasu – odpowiedzi badanych uczniów

LP.	Jak spędzasz wolny czas?	K	M
1.	chodzę na spacer z psem	18	10
2.	jeżdżę rowerem	15	33
3.	gram w piłkę	5	9
4.	biegam	5	9
5.	spotykam się z przyjaciółmi	38	29
6.	oglądam filmy	48	58
7.	gram na komputerze lub telefonie	32	88
8.	facebook/ instagram	75	41
9.	oglądam telewizję, seriale	69	53
10.	upraviam sport	5	9
11.	pływanie	61 w-f	61 w-f
12.	jeżdżę na nartach	8	14
13.	czytam książki, gazety	44	39
14.	słucham muzyki	100	100
15.	inne, np. obozy letnie, zimowe	78	88

Źródło: badania własne.

Następne pytanie zadano w celu inspiracji badanej młodzieży do podejmowania większej aktywności fizycznej ukazano możliwość łączenia przyjemnego z pożytecznym poprzez tworzenie dobrej atmosfery nauki, pracy czy ćwiczeń przy muzyce, którą młodzież lubi (tabela 6).

Tabela 6.

Czy lubisz coś robić, działać, ćwiczyć, odrabiać lekcje, sprzątać przy muzyce?

LP.	Czy lubisz działać przy muzyce?	%
1.	tak	13
2.	raczej tak	87
3.	nie wiem	0
4.	raczej nie	0
5.	nie	0

Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie zadano w celu zainspirowania badanej młodzieży do podejmowania aktywności fizycznej wraz z członkami rodziny poprzez chociażby wspólne spacery 60-minutowe nie tylko z psem na świeżym powietrzu (tabela 7).

Tabela 7.

Rodzinna aktywność fizyczna w opinii badanych uczniów

LP.	kto podejmuje aktywność fizyczną w rodzinie?	%
1.	rodzeństwo – szczególnie młodsze według badanych	38
2.	ojciec	25
3.	matka	15
4.	nikt	17
5.	inni	5

Źródło: badania własne.

Tabela 8.

Rola aktywności fizycznej w zrównoważonym rozwoju młodego człowieka

LP.	Jaką rolę odgrywa aktywność fizyczna w realizacji zrównoważonego rozwoju współczesnego człowieka w czasach pandemicznych?	%
1.	ważną	68%
2.	raczej ważną	31%
3.	nie wiem	1%
4.	raczej nieważną	0%
5.	nieważną	0%

Źródło: badania własne.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań opinii uczniów szkoły ponadpodstawowej metodą sondażu diagnostycznego, technikami wywiadu i ankiety własnego autorstwa, potwierdzono że aktywność fizyczna stanowi podstawę do homeostazy funkcjonowania człowieka w sferze zachowania zdrowia ciała i ducha w czasach pandemicznych (tabela 8).

Respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, iż aktywność fizyczna wpływa na hartowanie ciała i ducha oraz podkreślają, że ruch, sport rzeczywiście obniża napięcie emocjonalne i permanentny stres w czasach trwającej pandemii COVID-19.

Rzeczywiście według wielu autorów aktywność fizyczna uważana jest za bardzo skuteczną naturalną metodę ochrony zdrowia oraz zapobiegania i leczenia depresji. Zdrowie jest obecnie postrzegane nie tylko jako brak choroby, ale także jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny.

Potrzeba zwiększenia świadomości podejmowanych wyborów dotyczących uczestnictwa w aktywności fizycznej w kontekście poczucia jakości życia i dobrostanu psychicznego jest ważnym celem nie tylko w ochronie zdrowia, lecz także w integralnym rozwoju człowieka w czasach pandemicznych. W związku z powyższymi rozważaniami motywowanie uczniów do samowychowania poprzez między innymi aktywność fizyczną oraz uczenie się zarządzania czasem by wyodrębnić tak ważny czas na relaks i zabawę staje się pilną potrzebą w dzisiejszych czasach pandemicznych.

Wychowanie określone przez Jana Pawła II można zatem zrozumieć jako proces samowychowania, który zaczyna się po osiągnięciu przez człowieka pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej i domaga się obecności wychowawcy. To spostrzeżenie potwierdza wypowiedź w *Liście apostolskim do młodych całego świata* z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży: „Jeśli bowiem nie ulega wątpliwości, że rodzina wychowuje, że szkoła kształci i wychowuje, to równocześnie tak działanie rodziny, jak i szkoły pozostanie niekompletne (a może nawet zostać wręcz zniweczone) – jeśli każdy i każda z Was, Młodych, sam nie podejmie dzieła swojego wychowania. Wychowanie rodzinne i szkolne może tylko dostarczyć Wam elementów do dzieła samowychowania”, które należy rozumieć jako cierpliwe, wytrwałe, trudne budowanie „od wewnątrz”.

Dążenie do harmonii między środowiskiem wewnętrznym a zewnętrznym w zrównoważonym rozwoju człowieka w czasach pandemicznych

Mówiąc, za Sandnerem, o harmonii, myślimy zarówno o harmonii wewnętrznej, tej budującej się wewnątrz człowieka, jak i zewnętrznej z otoczeniem i transcendentną rzeczywistością. Człowiek harmonijny, żyjący pełnią człowieczeństwa żyje w harmonii wewnętrznej i jednocześnie pozostaje w harmonii z otoczeniem. Środowisko zewnętrzne to procesy biologiczne, fizjologiczne i psychologiczne. O harmonii decyduje jedność psychofizyczna i duchowa. Równowaga wewnętrzna to harmonia, którą należy osiągnąć między elementami na różnych poziomach, poczynawszy od aktywności fizycznej (2010).

Wspieranie młodzieży poprzez aktywizację fizyczną stwarza podstawę do odpowiedniego ich przygotowania do radzenia sobie z problemami, wyposażenie ich w umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji i racjonalnych wyborów. Ważne jest także nauczanie pracy i wyboru trafnych rozwiązań w stresie oraz umiejętność wykorzystania czasu wolnego w celu odreagowania sytuacji trudnych dla zachowania zdrowia psychofizycznego.

W wielu miejscach na świecie (np. w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Finlandii, Holandii czy Australii) zauważa się tę perspektywę i proponuje wdrażanie konkretnych programów na rzecz dobrostanu szkolnych społeczności. Programy te są oparte na psychologii pozytywnej i wspierane przez treningi uważności (*mindfulness*), kursy redukcji stresu czy pracę z emocjami. Kulesza-Tałań (2021) podkreśla, w jaki sposób budowanie relacji i pozytywnej atmosfery wpływa na bezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Przyszłość odnosi się do możliwości oddziaływania nauczycieli i nauczycielek na kształtowanie aktywnej, twórczej i prospołecznej postawy uczniów oraz uczennic. Przekonuje, że uczący mogą wzmacniać młodych ludzi i wyposażać ich w kompetencje pozwalające im budować mądrą przyszłość – nie tylko zawodową, ale również osobistą. Dzięki temu uczniowie i uczennice będą umieli właściwie oceniać i rozwijać osobiste pasje i talenty, a także zasoby wzmacniające samoregulację, rozumienie własnych emocji i tworzenie satysfakcjonujących relacji ułatwiających społeczne funkcjonowanie. Proponuje również ćwiczenia, które mogą być wykorzystywane przez każdą osobę uczącą, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Są to ćwiczenia z treningów twórczego myślenia/ kreatywności, ponieważ to one służą wzmacnianiu postawy twórczej otwierającej drogę do budowania osobistego dobrostanu (Kulesza-Tałań 2021).

Bibliografia

- Bołoz W. (red.) (1995). *Edukacja ekologiczna rodziny, stan, możliwości, programy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Braun K., Łobacz M., Rynio A. (red.) (2010). *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dołęga J.M., Sandner J. (red.) (1998). *Świadomość i edukacja ekologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Dziekoński S. (2000). *Wychowanie w nauczaniu Kościoła. Od początku wieku XIX do Soboru Watykańskiego II*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dziekoński S. (2001). Przewodnie idee wychowania młodzieży w nauczaniu Jana Pawła II. W: J. Stala (red.). *Dzisiejsza młodzież*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Dziekoński S. (2002). Wychowanie ekologiczne w religii chrześcijańskiej. W: J.M. Dołęga (red.). *Podstawy kultury ekologicznej*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet „Człowiek i środowisko”.
- Dziekoński S. (2004). Wychowanie ekologiczne w perspektywie personalistycznej. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 1.
- Grochowska I. (2009). Wychowanie do zrównoważonego rozwoju w kontekście katolickiej nauki społecznej. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 7(2).

- Kasprzak S. (2003). *Normatywny wymiar ekologicznych i sozologicznych idei w systemie prawa państwowego i kościelnego*. Lublin: „BRAMKA” Studio Komputerowo-Wydawnicze.
- Kozłowski S. (1993). *Rio początek ery ekologicznej. Szczyt Ziemi*. Łódź: Akapit Press.
- Kozłowski S. (1997). *W drodze do ekorozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza-Tań D. (2021). *Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole? Przewodnik*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/dobrostan-przewodnik.pdf> (dostęp: 31.03.2021).
- Kunowski S. (2011). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowicka-Włodarczyk E., Sztombka W. (red.) (1993). *Prawda moralna, dobro moralne. Księga jubileuszowa dedykowana prof. Iji Lazari-Pawłowskiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyłka-Gutowska E. (1996). *Ekologia z ochroną środowiska. Przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Oświata.
- Sadowski Z. (1995). Przedmowa do książki D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers. *Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość*. Warszawa: CUUW i PTWKR.
- Sandner J. (2010). Wybrane problemy holistycznej edukacji środowiskowej w świetle idei zrównoważonego rozwoju. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 8(1).
- Urbański S. (red.) (2000). *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II. (1978–1999)*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego.
- Walczak M. Tomczak M. (2011). Struktura psychologicznych uwarunkowań wybranych aspektów aktywności fizycznej w świetle teorii samodeterminacji. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług*, 689(78).
- Wojnarowska B. (2017). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: PWN.
- Wolnicka K. (2021). Aktywność fizyczna w okresie pandemii COVID-19 i izolacji domowej. *Narodowe Centrum Edukacji Żywnościowej*. <https://necz.pzh.gov.pl/abc-zywienia/aktywnosc-fizyczna-w-okresie-pandemii-covid-19-i-izolacji-domowej/> (dostęp: 31.03.2021).
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *Emergency use ICD codes for COVID-19 disease outbreak*. <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases/emergency-use-icd-codes-for-covid-19-disease-outbreak> (dostęp: 18.07.2020).
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization.

Zakończenie

Negatywne skutki pandemii SARS-CoV-2 dotyczą między innymi edukacji i stanowią wyzwanie dla polskiej szkoły. Autorzy reprezentujący różne dyscypliny naukowe w tekstach tu przedstawionych zwrócili uwagę na pewne problemy dotyczące funkcjonowania dzieci i szkoły, jednocześnie formując rekomendacje dotyczące prowadzenia edukacji w czasie kolejnych fal pandemii. W ten sposób odnieśli się do tytułowego alertu, który właśnie skłania do reakcji na zaistniałe pandemiczne zagrożenie. Wśród tych zaleceń zwrócono uwagę między innymi na:

- zwiększenie zasięgu oddziaływań profilaktycznych, np. poprzez rozwijanie współpracy z samorządami;
- aktywizację młodzieży, która doświadcza skutków pandemii (*lockdown generation*) w proces wsparcia tak, by nie była ona biernym odbiorcą podejmowanych działań (w tym celu ważne jest uświadamianie jej i wszystkich osób zaangażowanych w edukację o potrzebie współpracy, wymiany doświadczeń i ukierunkowania strumienia różnorodnych oddziaływań na właściwe obszary pomocy);
- rozwijanie edukacji hybrydowej w zakresie uwzględniającym nie tylko umiejętności techniczno-organizacyjne, ale również wypracowanie efektywnej metodyki pracy z uczniami, sposobu budowania relacji z nimi oraz ich rodzicami, a w szczególności – metod rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności podopiecznych;
- podejmowanie skoordynowanych działań w obszarze edukacji cyfrowej, aby kształtować w społeczeństwie kulturę postcyfrową, w której kluczowego znaczenia nabierają interakcje człowieka z technologiami komputerowymi;
- kształtowanie umiejętności analitycznego myślenia oraz odpowiedzialnego reagowania na aktualne problemy (jest to ponadczasowe zadanie edukacji, które również jest aktualne w pandemii czasu ponowoczesności);
- potrzebę rozwijania w polskim systemie kształcenia procesów związanych z integracją i inkluzją osób z niepełnosprawnościami i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- konieczność ukazywania możliwości realizacji edukacji domowej poprzez podejmowanie odpowiedniej argumentacji, w tym m.in. na rzecz przeciwdziałania stereotypom na temat rodzin wybierających tę formę edukacji, metod i celów jej prowadzenia;

- obowiązek wsparcia szkół przyszpitalnych i dzieci przewlekle chorych w pandemii COVID-19, aby uchronić ich przed permanentnym zniechęceniem i nudą;
- nieodzowność uwzględniania ekofilozoficznych rozstrzygnięć opartych na analizie relacji zachodzących w środowisku społeczno-przyrodniczym, np. inicjowanie aktywności dzieci w środowisku naturalnym, obcowanie z przyrodą poprzez doświadczanie lasu i poddawanie się terapii lasem, dzięki której rozwijana jest wrażliwość, minimalizowane są skutki stresu, następuje poprawa kondycji fizycznej i psychicznej;
- niezbędność aktywizacji uczniów do podejmowania wysiłku fizycznego, zwłaszcza w obliczu pandemii COVID-19, zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia i w odpowiedzi na wyzwania zrównoważonego rozwoju.

Przedstawione w tej monografii problemy nie wyczerpują dyskusji na temat edukacji w czasie pandemii. Zapewne można jeszcze sformułować inne rozwiązania. Wolno się spodziewać, że nowe problemy będą rodzić kolejne nawyki i utrwalone sposoby myślenia, które uformuje przedłużająca się zaraza. Już dziś wiadomo, że po pandemii świat nie będzie taki jak przed nią. Innymi słowy, można się spodziewać nowych alertów, oby także znalazły się na nie adekwatne sposoby reakcji.

Noty o autorach

Krzysztof Wojcieszek: jest biologiem i etykiem, doktorem filozofii, doktorem habilitowanym w dyscyplinie pedagogika, profesorem Szkoły Wyższej Wymiaru Sprawiedliwości, obecnie jest dyrektorem Instytutu Społecznych Podstaw Penitencjarystyki w SWWS. Jest autorem szeroko stosowanych programów profilaktycznych w dziedzinie problemów alkoholowych i narkotykowych. W tej dziedzinie jest zarówno praktykiem, jak i badaczem. Autor wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych. E-mail: krzysztof.wojcieszek@swws.edu.pl.

ks. Grzegorz Godawa – doktor habilitowany, prof. UPJPiI. Zainteresowania badawcze skupiają się wokół następujących zagadnień: psychospołecznych uwarunkowań zdalnego nauczania, aksjologicznych podstaw kształcenia i wychowania, wsparcia społecznego i tanatopedagogiki. E-mail: grzegorz.godawa@upjp2.edu.pl.

Krystyna Moczia – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych, Instytutu Pedagogiki, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół dziecka przewlekle chorego i jego rodziny w podstawowych środowiskach wychowawczych oraz w warunkach hospitalizacji. Autorka/współautorka ponad 60 publikacji, w tym kilku obcojęzycznych, głównie z obszaru pedagogiki specjalnej. Od 2017 roku Członek HOPE – *Hospital Organisation of Pedagogues in Europe*. E-mail: krystyna.moczia@us.edu.pl.

Katarzyna Uklańska – doktor socjologii, adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych UKSW. Interesuje się socjologią edukacji, młodzieży, stylem życia i aksjologią w społeczeństwie konsumpcyjnym. Prowadziła badania na temat kompetencji młodzieży akademickiej w kontekście potrzeb rynku pracy oraz na temat stosunku studentów do ściągania i plagiatu. E-mail: k.uklanska@uksw.edu.pl.

Marcin Klimski – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Pedagogiki oraz wykładowca na kierunku ochrona środowiska w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jego zainteresowania naukowo-badawcze skupione są na edukacji globalnej, edukacji ekologicznej oraz etyce środowiskowej wraz z ich odniesieniami do działań w sferze społeczno-przyrodniczej. Od 2016 roku członek Komisji Bioetycznej przy Wojskowym Instytucie Higieny i Epidemiologii im. Gen. Karola Kaczkowskiego. Jest członkiem *RCE Warsaw Metropolitan* – Centrum Eksperymentalnego na Rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, zorientowanego na edukowanie obywateli w kwestii zrównoważonego rozwoju. E-mail: m.klimski@uksw.edu.pl.

Joanna Godawa – doktor w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Zainteresowania naukowe: arteterapia ze szczególnym uwzględnieniem terapii związanych z naturą, włączanie do przyrody dzieci i dorosłych, pisanie bajek terapeutycznych, sztuki wizualne w pracy i rozwoju osób z niepełnosprawnością. E-mail: jgodawa@o2.pl, joanna.godawa@us.edu.pl.

Zuzanna Zbróg, pedagog, doktor habilitowany w zakresie nauk społecznych, profesor uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wiceprzewodnicząca Sekcji Edukacji Elementarnej w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN oraz członkini Sekcji Pedagogiki. Rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. podręczników dla I etapu edukacji (od 2005 roku). Zainteresowania naukowe: wczesna edukacja, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, socjologia edukacji, badania edukacyjne. Opublikowała wiele recenzowanych artykułów w czasopiśmie naukowych. Jest również autorką pięciu monografii (najnowsza *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznej. Ujęcie dynamiczne*, Warszawa 2019). E-mail: zuzanna.zbrog@ujk.edu.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, dr hab., prof. APS – pracuje w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół pedagogiki zdolności, w szczególności obejmują rodzinne i środowiskowe uwarunkowania rozpoznawania i rozwoju zdolności dzieci i młodzieży, systemowe rozwiązania na rzecz wsparcia rozwoju zdolności uczniów, wykorzystanie nowych technologii w pracy ze zdolnymi oraz retrospektywne analizy całonocnego znaczenia zdolności. E-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl.

Kinga Lendzion – doktor habilitowany, pracownik dydaktyczno-naukowy Katedry Socjologii Rodziny, Edukacji i Wychowania w Instytucie Nauk Socjologicznych UKSW. Zainteresowania badawcze to socjologia edukacji oraz socjologia rozwoju. Podejmowane badania koncentrują się wokół edukacji – jakości edukacji, języka edukacji oraz roli edukacji w rozwoju państw afrykańskich. Przedmiotem zainteresowań naukowych jest również edukacja domowa w Polsce. E-mail: k.lendzion@uksw.edu.pl.

Marcin Leźnicki – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Historii Filozofii, Filozofii Systemowej i Etyki Instytutu Filozofii UMK w Toruniu. Specjalizuje się w etyce, bioetyce, aksjomedycynie, filozofii medycyny oraz deontologii lekarskiej, a także ekofilozofii (filozofii zrównoważonego rozwoju) i etyce na rzecz ochrony środowiska społeczno-przyrodniczego. Autor artykułów i prelekcji z zakresu filozofii społecznej i etyki praktycznej, w tym bioetyki i ekofilozofii. Członek Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i Polskiego Towarzystwa Bioetycznego. Obecnie wiodącą tematyką badawczą autora jest problem biomedyalizacji życia ludzkiego w perspektywie etyczno-filozoficznej oraz studia w zakresie ekofilozofii, poświęcone zagadnieniom z zakresu ekopolityki, ekoeconomii i ekoedukacji. Kontakt: lemahr@umk.pl.

Agnieszka Klimska – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii i Instytucie Pedagogiki, wykładowca akademicki w Centrum Ekologii i Ekofilozofii UKSW. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą zrównoważonego rozwoju (jego aspektów edukacyjnych, etycznych, aksjologicznych i implikacji praktycznych),

filozofii środowiska, etyki i edukacji globalnej. Jest autorem kilkunastu artykułów naukowych oraz scenariuszy zajęć i ekspertyz (m.in. na zlecenie Głównego Inspektoratu Ochrony Środowiska, Światowego Ruchu Katolików na rzecz Środowiska) z zakresu zrównoważonego rozwoju. Wykonawca i ekspert projektów dotyczących zrównoważonego rozwoju, edukacji ekologicznej oraz *circular economy*. Współtwórca *RCE Warsaw Metropolitan* – Centrum Eksperckiego na Rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, podejmującego działalność edukacyjną społeczeństwa oraz od 2020 roku ekspert programu „Climate Leadership”, mającego na celu budowanie społeczności liderów realnej zmiany w biznesie na rzecz neutralności klimatycznej i zrównoważonego rozwoju. Kontakt: a.klimska@uksw.edu.pl.

Ewa Pawłowicz-Sosnowska – doktor, adiunkt oraz kierownik Zakładu Pedagogiki w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, a także nauczyciel w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Państwowej Akademii Nauk, sekretarzem Polskiego Towarzystwa Higienicznego – oddziału w Białej Podlaskiej oraz prezesem Stowarzyszenia Azyl, prowadzącego schronisko dla bezdomnych zwierząt w Białej Podlaskiej. Jest autorem wielu publikacji naukowych w zakresie edukacji prozdrowotnej z ekologią, a szczególnie „ekologii ducha”. Była członkiem zespołu projektu proekologicznego PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej nt. *Nasze środowisko – nasza przyszłość*. Jest organizatorem wielu akcji prospołecznych, takich jak Dar serca dla Hospicjum oraz proekologicznych m.in. *Nie w moim imieniu* w sprawie humanitarnego traktowania zwierząt hodowlanych. Była organizatorem m.in. seminarium naukowego Instytutu Pedagogiki PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej dla studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych nt. *Prawa człowieka w XXI wieku*. Kontakt: e.pawlowicz@dydaktyka.pswbp.pl.