

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVI: 2021

NUMER 1 (259)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIEDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum, Niemcy) r.i.p.

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Włochy)

Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Andreas Lischewski (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft /

Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter bei Bonn, Niemcy)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Republika Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Victoria Pichugina (Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education, Moskwa, Federacja Rosyjska)

Michael Pickering (University of Melbourne, Trinity College, Australia)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski)

Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd Tudományegyetem /

Uniwersytet Budapeszteński im. Loránda Eötvösa, Węgry)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Karl Vocelka (Universität Wien, Austria)

Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA)

Małgorzata Żytka (Uniwersytet Warszawski)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVI: 2021

NUMER 1 (259)



Warszawa 2021

**Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Joanna Dobkowska (sekretarz redakcji),
Grzegorz Szumski, Anna Jawor**

**Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej),
Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy),
Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna),
Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna),
Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)**

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Milanowska**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2021

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Płatne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy
nr 432/WCN/2019/1 z dnia 16 lipca 2019 r. „Wsparcie dla czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Prosta 69, p. VI.
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
-------------------	---

M A T E R I A Ł Y I S P R A W O Z D A N I A Z B A D A Ń

Roman Dolata, Aleksandra Jasińska-Maciążek, Joanna Stelmach – Przedstawienie projektu współpracy szkół i władz miasta Ostrołęki z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego	10
Roman Dolata – Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji	19
Joanna Stelmach – Zmiany środowiska edukacyjnego uczniów – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji	54
Aleksandra Jasińska-Maciążek – Korepetycje – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji	72

K R O N I K A

Andrzej Jaczewski *in memoriam*

Zbigniew Izdebski – O sztuce szczęśliwego życia	87
Anna Kowalewska – Nauki biologiczne i medyczne w kształceniu pedagogów w koncepcji całościowej opieki nad uczniem. Praca poświęcona działalności Profesora Andrzeja Jaczewskiego	109
Piotr Toczyski, Joachim Broecher – Niemiecko-polskie doświadczenie, spotkanie, kontakt i dialog w europeizacyjnej pedagogice Andrzeja Jaczewskiego i Karla-Josefa Klugego	124
Piotr Toczyski – Od pedagogiki europeizacji do andragogiki srebrnych treści cyfrowych: studium autobiograficzne i internetoznawcze	153
Adam Fijałkowski, Julia Stępniewska, Piotr Zańko – O początkach wychowania seksualnego w Polsce i kontestacji młodzieżowej na Zachodzie – zapis ostatniego wywiadu z Profesorem Andrzejem Jaczewskim	188

Wspomnienia o Andrzeju Jaczewskim

Bogusław Śliwerski – Pożegnanie Profesora Andrzeja Jaczewskiego 206

Maciej Tanaś – Pedagogiczny testament Profesora Andrzeja Jaczewskiego 213

Janina Kamińska – Andrzej Jaczewski, Profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu
Warszawskiego – jakim Go pamiętam... 226

Oskar Anweiler *in memoriam*

Mirośław S. Szymański – Profesor Oskar Anweiler. *In memoriam* 236

Oskar Anweiler – Dom mojego dzieciństwa w Stanisławowie 240

Podziękowanie 244

Noty o Autorach 245

Spis recenzentów Kwartalnika Pedagogicznego w roku 2020 250

Contents

From the Editor	9
------------------------------	---

MATERIALS AND RESEARCH REPORTS

Roman Dolata, Aleksandra Jasińska-Maciążek, Joanna Stelmach – Presentation of the cooperation project between the Faculty of Education at the University of Warsaw and Ostrołęka schools and city authorities	10
Roman Dolata – Educational inequalities and school segregation. Social cohesion challenges faced by public schools in the local educational system	19
Joanna Stelmach – The prevalence, determinants and consequences of changes in students' educational environment	54
Aleksandra Jasińska-Maciążek – The prevalence, determinants and effects of private tutoring in the local education system	72

CHRONICLE

Andrzej Jaczewski *in memoriam*

Zbigniew Izdebski – On the art of happy living	87
Anna Kowalewska – Biological and medical sciences in the education of pedagogues in the concept of comprehensive student care. Paper dedicated to the activities of Professor Andrzej Jaczewski	109
Piotr Toczyski, Joachim Broecher – German-Polish experience, encounter, contact and dialogue in the Europeanising pedagogy of Andrzej Jaczewski and Karl-Josef Kluge	124
Piotr Toczyski – From Europeanisation pedagogy to andragogy of silver digital content: the autobiography and internet research study	153
Adam Fijałkowski, Julia Stępniewska, Piotr Zańko – On the beginnings of sexual education in Poland and youth contestation in the West – a transcript of the last interview with Professor Andrzej Jaczewski	188

Memories of Andrzej Jaczewski

Bogusław Śliwerski – Farewell to Professor Andrzej Jaczewski	206
Maciej Tanaś – Professor Andrzej Jaczewski's pedagogical legacy	213
Janina Kamińska – Andrzej Jaczewski, Professor of the Faculty of Education at the University of Warsaw – as I remember him... ..	226

Oskar Anweiler *in memoriam*

Miroslaw S. Szymański – Professor Oskar Anweiler. <i>In memoriam</i>	236
Oskar Anweiler – My childhood home in Stanisławów	240

Acknowledgements	244
-------------------------------	-----

Contributors to this issue	245
---	-----

Reviewers of Pedagogical Quarterly in 2020	250
---	-----

Od Redakcji

Prezentowane wydanie „Kwartalnika Pedagogicznego” jest szczególne. Obok cyklu artykułów naukowych obrazujących wyniki badań prowadzonych w ramach współpracy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z miastem Ostrołęka znaczną część pierwszego numeru „Kwartalnika Pedagogicznego” w 2021 r. zajmują teksty *in memoriam* Andrzeja Jaczewskiego (1929–2020) – wieloletniego profesora na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, zasłużonego pioniera wychowania seksualnego w Polsce. Polska pedagogika wiele Jemu zawdzięcza. Był bez wątpienia wyjątkowy i dlatego publikujemy *ku pamięci* tego niezwykłego Człowieka wyjątkowe w czasopiśmie naukowym teksty. Jednak właśnie one unaoczniają cenną dla pedagogiki prawdę, jak ważny jest w niej tzw. czynnik ludzki. Zeszyt zamyka pożegnanie Profesora Oskara Anweilera (1925–2020) – urodzonego i wychowanego w Polsce – pedagoga niemieckiego, specjalisty w zakresie pedagogiki ogólnej i porównawczej, doktora honoris causa Uniwersytetu Warszawskiego (2013).

Roman Dolata

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: rdolata@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7967-9022

Aleksandra Jasińska-Maciążek

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: a.jasinska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9975-4141

Joanna Stelmach

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: j.stelmach2@student.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0273-9429

Przedstawienie projektu współpracy szkół i władz miasta Ostrołki z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego**

O projekcie i charakterze zestawu publikacji

Trzy teksty publikowane w tym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego” przedstawiają wybrane elementy niepublikowanej ekspertyzy przygotowanej dla władz miejskich Ostrołki¹. Ekspertyza jest efektem pierwszej fazy projektu badawczego „Obserwatorium oświatowe”.

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

¹ Dolata R., Jasińska-Maciążek A., Stelmach J. (2019). *Raport o stanie edukacji w Ostrołce. Wybrane zagadnienia* (tekst niepublikowany).

„Obserwatorium oświatowe”² jest elementem szerszej współpracy zainicjowanej w 2019 r. przez Prezydenta Ostrołęki Łukasza Kulika i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. W ramach współdziałania w latach 2019–2023 realizowane są cztery projekty wspierające lokalną politykę oświatową. Poza udziałem w „Obserwatorium oświatowym” (koordynator: dr Aleksandra Jasińska-Maciążek) są to następujące działania:

- Σ monitorowanie umiejętności uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty (koordynator – dr hab. Barbara Murawska),
- Σ wsparcie nauczycieli w nauczaniu elementów programowania w klasach I–III (mgr Justyna Pałczyńska-Janiak),
- Σ działania na rzecz rozwoju demokracji w szkołach średnich (dr hab. Anna Zielińska, prof. UW).

Współpracą z ramienia władz Ostrołęki zajmują się: Wiceprezydentka Miasta Anna Gocłowska i Dyrektorka ds. Oświaty Bogumiła Jarka, z ramienia UW nad całością działań projektowych opiekę naukową sprawuje dr hab. Roman Dolata, prof. UW.

Artykuły przygotowane dla „Kwartalnika Pedagogicznego” nie są typowymi tekstami naukowymi. Choć w przedstawianych badaniach uwzględniano stan wiedzy naukowej w zakresie analizowanych zjawisk i wykorzystano metody badań społecznych, to ich funkcją nie jest rozwój teorii, a ewaluacja *ex ante* i rozwiązywanie konkretnych problemów. Projekt współpracy UW z Ostrołęką stanowi przykład badań stosowanych zgodnych z podejściem *evidence based policy*.

Przedstawiany zestaw tekstów jest efektem pierwszego etapu współpracy Ostrołęki i UW (lata 2019–2020). W przyszłości podjęte wątki badawcze będą kontynuowane, a uzyskane wyniki zostaną wykorzystane w działaniach władz Miasta oraz bezpośrednio przez szkoły publiczne w Ostrołęce. Wraz z rozwojem projektu zespół badawczy ma nadzieję upowszechniać dorobek w postaci artykułów i monografii naukowych.

Zestaw otwiera studium zagadnienia nierówności edukacyjnych w Ostrołęce *Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji*. Drugi tekst podejmuje problematykę oddziaływania zmiany szkoły lub oddziału klasowego na osiągnięcia szkolne i nosi tytuł *Zmiany środowiska edukacyjnego uczniów – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji*³. Trzeci artykuł pod tytułem *Korepetycje – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji*.

² Realizacja badań w ramach współpracy władz miasta Ostrołęki z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego jest finansowana z budżetu miasta.

Teksty te zostały zaprezentowane na corocznej, krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE, Warszawa 2020) w sekcji *Lokalne diagnozy edukacyjne* i w nierecenzowanych materiałach do tej konferencji.

W niniejszym wprowadzeniu przedstawione zostaną najważniejsze informacje o metodologii badań wykorzystanych w prezentowanych artykułach, a w kolejnych tekstach pokazujemy, za zgodą Miasta, przykłady opracowań zawierających wnioski i rekomendacje płynące z podjętych działań badawczych. Wyodrębnienie podstawowych informacji o metodologii badań do oddzielnego tekstu pozwala uniknąć powtarzania ich w każdym z trzech artykułów.

Organizacja badania „Obserwatorium oświatowe”

Celem „Obserwatorium...” jest gromadzenie danych i wsparcie lokalnej polityki edukacyjnej przez opracowywanie tematycznych ekspertyz. W pierwszej fazie funkcjonowania projekt koncentrował się na diagnozowaniu problemów związanych z efektywnością nauczania i równością szans edukacyjnych w publicznych szkołach podstawowych w mieście. Kluczowym elementem „Obserwatorium...” jest baza danych oświatowych tworzona na podstawie badań własnych i danych zastanych. Podstawowe źródła danych do tworzenia tej bazy, to badania ankietowe rodziców uczniów, wyniki monitorowania osiągnięć uczniów na rok przez egzaminem ósmoklasisty (oddzielny projekt), wyniki samego egzaminu ósmoklasisty oraz dane szkolne. Dane są łączone na poziomie ucznia. W najbliższej przyszłości baza będzie uzupełniana o wyniki pomiarów funkcjonowania społecznego uczniów. Dzięki bazie możliwe jest przygotowywanie ekspertyz na podstawie wiarygodnych danych. Tworzenie i administrowanie bazą jest zgodne z przepisami RODO.

Jesienią 2019 r. zrealizowano pierwszy etap „Obserwatorium...” polegający na przeprowadzeniu badania ankietowego wśród rodziców ostrołęckich ósmoklasistów. Informacje uzyskane od rodziców połączono z wynikami ze sprawdzianów osiągnięć ich dzieci przeprowadzonych pod koniec VII klasy w ramach projektu monitorowania osiągnięć uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty oraz danymi z dziennika (m.in. ocenami semestralnymi z matematyki i języka polskiego). W ten sposób powstał „zaczyn” bazy danych oświatowych. Był on podstawą analiz przedstawianych w prezentowanych opracowaniach.

W ramach „Obserwatorium...” prowadzone będą cykliczne badania kolejnych roczników uczniów, co pozwoli na śledzenie zmian w czasie. Zakres zbieranych

danych będzie modyfikowany zgodnie z bieżącymi wyzwaniami stojącymi przed edukacją w Ostrołęce.

Metodologia badania ankietowego rodziców w ramach „Obserwatorium oświatowego”

Kontekst i cel badania. Badanie ankietowe rodziców ostrołęckich ósmoklasistów jest jednym z kluczowych elementów „Obserwatorium oświatowego”. Badania naukowe zgodnie pokazują, że osiągnięcia szkolne uczniów zależą w dużej mierze od cech środowiska rodzinnego. Chcąc zrozumieć, jak różne działania oferowane przez system edukacji przekładają się na efekty kształcenia, musimy w badaniach uwzględniać te czynniki, bo mimo że są niezależne od szkoły, to wpływają na wyniki nauczania. Dodatkowo monitorowanie pozaszkolnych wyznaczników sukcesu szkolnego pozwala lepiej zrozumieć i uwzględnić kontekst, w jakim organizowana jest edukacja w mieście.

Badanie ankietowe rodziców miało na celu zebranie informacji o najważniejszych pozaszkolnych uwarunkowaniach efektów kształcenia, czyli: historii edukacyjnej uczniów, statusie społeczno-ekonomicznym i strukturze rodziny, aspiracjach edukacyjnych rodziców względem dziecka, specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się oraz korzystaniu z ko-repetycji lub zajęć dodatkowych.

Osoby badane. Badaną populację stanowili rodzice lub opiekunowie prawni uczniów klas ósmych publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce. Badanie zostało zrealizowane jako badanie pełne, czyli do udziału w nim zostali zaproszeni rodzice lub opiekunowie prawni wszystkich ósmoklasistów. Ankietę mógł wypełnić jeden z rodziców/opiekunów lub mogli ją wypełnić wspólnie. Liczebność populacji wyniosła 478.

Realizacja badania. Badanie ankietowe rodziców zostało przeprowadzone między 21.10.2019 a 13.11.2019. Badanie zostało zrealizowane przez zespół projektowy z Wydziału Pedagogicznego UW we współpracy ze wskazanymi przedstawicielami szkół podstawowych, tzw. Szkolnymi Koordynatorami Badania. W skład zespołu realizującego badanie z ramienia UW weszli pracownicy Wydziału, doktoranci oraz członkinie Koła Naukowego Polityki Oświatowej.

Stopa realizacji badania i reprezentatywność danych. W tabeli 1 podsumowano stopę realizacji badania ankietowego rodziców.

Tabela 1. Podsumowanie stopy realizacji badania

Szkoła	Liczba uczniów	Liczba wypełnionych ankiet	Odsetek wypełnionych ankiet (w %)
SP A	20	16	80,0
SP B	29	28	96,6
SP C	58	52	89,7
SP D	66	52	78,8
SP E	76	58	76,3
SP F	91	77	84,6
SP G	138	88	63,8
Miasto	478	371	77,6

We wszystkich artykułach przejęliśmy symboliczne oznaczenie szkół (SP A, SP B itd.) nadawane odrębnie dla każdej analizy, by uniemożliwić identyfikację szkół.

Ogółem stopa realizacji badania jest zadowalająca (77,6%), choć warto podjąć próbę modyfikacji procedur realizacji badania, by w kolejnych latach uzyskać wyższe odsetki. W większości szkół odsetek wypełnionych ankiet przekroczył 80% lub był bardzo bliski tej wartości. Najniższa stopa realizacji badania w jednej ze szkół była związana z niewielką liczbą zgód na badanie w dwóch klasach. Ponieważ braki te dotyczą konkretnych klas, trudno przyjąć, że są one losowe.

Liczba odpowiedzi na konkretną pozycję ankiety może czasem odbiegać od liczby wszystkich uzyskanych ankiet, gdy wypełniający pominęli jakieś pytanie lub odpowiedź na nie była nieczytelna. Dlatego, gdy w kolejnych artykułach omawiane są odpowiedzi na poszczególne pytania, podana jest liczba wypełnionych w tym zakresie (N), która jest jednocześnie – jeśli w tekście nie stwierdzono inaczej – podstawą procentowania.

W celu oceny, w jak dużym stopniu braki danych negatywnie wpływają na wiarygodność wniosków formułowanych na podstawie badania, porównano parametry rozkładów podstawowych zmiennych (cech uczniów) dla całej populacji, osób włączonych do badania oraz osób wykluczonych z badania z powodu braku zgody.

Porównania przedstawione w tabelach 2 i 3 pokazały, że osoby wykluczone z badania nie różnią się pod względem analizowanych cech od osób, które zgodziły się na udział w badaniu. Analiza istotności różnic między grupami potwierdziła ten wniosek. Oznacza to, że badana próba jest dobrą reprezentacją

całej populacji, przynajmniej pod względem dostępnych zmiennych, a braki danych nie obciążają wyników analiz w sposób wyraźny.

Tabela 2. Udział w badaniu a płeć dziecka (rozkład częstości)

Czy wziął udział w badaniu?	Liczebność (N)		Procent	
	Chłopiec	Dziewczynka	Chłopiec	Dziewczynka
Nie	65	54	54,6	45,4
Tak	213	158	57,4	42,6
Ogółem	278	212	56,7	43,3

Tabela 3. Udział w badaniu a wyniki testów po klasie siódmej (podstawowe statystyki opisowe)

Czy wziął udział w badaniu?	Wyniki testu z języka polskiego				Wyniki testu z matematyki			
	Min.	Max.	Średnia	SD	Min.	Max.	Średnia	SD
Nie	68,6	135,7	101,1	12,6	65,1	133,6	101,1	13,7
Tak	55,4	144,6	99,7	15,6	60,1	144,6	100,2	15,4
Ogółem	55,4	144,6	100,0	15,0	60,1	144,6	100,0	15,0

Uwagi: Min. – wartość minimalna; Max. – wartość maksymalna; SD – odchylenie standardowe

Narzędzie badawcze. Badanie zrealizowano za pomocą ankiety papierowej kierowanej do rodziców lub opiekunów prawnych. Ankieta składała się z 38 pytań, z czego 13 – to tzw. pozycje warunkowe, czyli takie, które dotyczą tylko wybranych osób w zależności od wcześniej udzielonych odpowiedzi. Dbając o to, by pytania składające się na ankietę były trafne i rzetelne, tam gdzie było to możliwe, ich treść zaczerpnięto z uznanych międzynarodowych i ogólnopolskich badań, takich jak: Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (TIMSS), Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), Badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK), Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika EWD oraz Badanie czytelnictwa prowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Wykorzystano także niepublikowaną skalę możliwości finansowych autorstwa Artura Pokropka. Połowa pytań są to pozycje oryginalne opracowane przez zespół badawczy na potrzeby projektu.

We wszystkich analizach ważne miejsce zajmują miary statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia (SES). Jest on charakteryzowany za pomocą czterech głównych wskaźników: poziomu wykształcenia matki/prawnej opiekunki, poziomu wykształcenia ojca/prawnego opiekuna, możliwości finansowych rodziny oraz rodzinnych zasobów książkowych. Wskaźniki te opisują trzy najważniejsze, wyróżniane przez socjologów, aspekty SES rodziny: edukacja rodziców, zasoby ekonomiczne i kapitał kulturowy. Szczegóły pomiaru SES znajdują się tu w artykule *Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje czyli szkoła publiczna wobec problemu spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji*.

Metodologia monitorowania osiągnięć szkolnych siódmoklasistów

Kontekst i cel badania. Celem corocznego monitorowania umiejętności uczniów klas siódmych jest dostarczenie nauczycielom i uczniom porównywalnych w skali całego miasta informacji na temat poziomu przygotowania do egzaminu ósmoklasisty. Wyniki uzyskane przez uczniów pozwalają poznać ich mocne i słabe strony oraz przygotować rekomendacje dla nauczycieli do dalszej pracy. Pozostały do egzaminu czas daje szansę nauczycielom na opracowanie strategii pracy z uczniami na poziomie klasy i indywidualnie oraz uzupełnienie niedoborów w zakresie wiedzy i umiejętności.

Osoby badane. Badaną populację stanowili uczniowie klas siódmych publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce (łącznie: siedmiu szkół). Badanie zostało zrealizowane jako badanie pełne, a liczebność populacji wyniosła 478.

Realizacja badania. Badanie zostało zrealizowane w dniach 20–21.05.2019, przez zespół projektowy z Wydziału Pedagogicznego UW. Uczniowie w swoich szkołach rozwiązywali sprawdziany (2 razy po 90 min) w kolejnych dniach. W sprawdzianie z języka polskiego uczestniczyło 409 uczniów (85,6% populacji), a sprawdzian z matematyki napisało 398 uczniów (83,3% populacji).

Narzędzia badawcze. W badaniu wykorzystano testy osiągnięć szkolnych z języka polskiego i matematyki, skonstruowane na potrzeby projektu z wykorzystaniem klasycznej teorii testów.

Sprawdzian z języka polskiego składał się z 37 zadań testowych w formie zamkniętym lub krótkiej odpowiedzi i wypracowania. Wypracowanie było sprawdzane analogicznie jak egzamin ósmoklasisty wg ośmiu kryteriów. Rzetelność sprawdzianu bez wypracowania (czyli 37 zadań) wyniosła: alfa-Cronbacha = 0,87.

Jak na sprawdzian „niskiej stawki” (nieegzaminacyjny, od którego nie zależy za dużo w karierze ucznia), to dobry wynik wskazujący na zadawalającą rzetelność pomiaru. Dodanie do analizy ośmiu kryteriów oceny wypracowania podniosło wartość współczynnika rzetelności do wartości alfa-Cronbacha = 0,91.

Wyniki analiz pokazały również, że wpływ tego, kto oceniał (troje ocenających) wypracowania, jak i na sumaryczny wynik sprawdzianu z języka polskiego, jest statystycznie nieistotny. To, kto sprawdzał wykonanie zadań otwartych, wyjaśniało tylko 1% zmienności ocen wypracowania i 0,4% zmienności łącznego wyniku w teście. Ponadto wybór tematu wypracowania nie był powiązany z poziomem umiejętności, a przeciętne oceny wypracowań nie zależały znacząco od wyboru tematu. Podsumowując analizy rzetelności użytego sprawdzianu z języka polskiego można powiedzieć, że zastosowane narzędzie okazało się precyzyjne. Dołączenie po roku wyników egzaminu ósmoklasisty dowiodło też wysokiej mocy prognostycznej wyników tego sprawdzianu (ws. korelacji skorygowany ze względu na rzetelność testów: $r_{sk} = 0,8$).

Analizy związku wyników sprawdzianu z ocenami z języka polskiego na I semestr klasy VII pokazały, że korelacja rangowa policzona na poziomie oddziałów w większości przypadków była wyższa niż 0,7, a w 35% przypadków przekroczyła 0,8. Wyniki te wskazują na trafność wykorzystanego sprawdzianu.

Sprawdzian z matematyki składał się z 33 niezależnych zadań w formie zamkniętym i otwartym. Wszystkie były oceniane na skali 0–0,5–1 pkt. Współczynnik rzetelności alfa-Cronbacha wyniósł 0,91, co wskazuje na wysoką rzetelność sprawdzianu. Dołączenie po roku wyników egzaminu ósmoklasisty dowiodło też bardzo wysokiej mocy prognostycznej wyników tego sprawdzianu (ws. korelacji skorygowany ze względu na rzetelność testów: $r_{sk} = 0,89$).

W większości przypadków korelacja rangowa liczona dla poszczególnych oddziałów klasowych między wynikami testu a ocenami z matematyki na I semestr VII klasy przekroczyła 0,7, a w 54% przypadków – wyniosła ponad 0,8, co potwierdza trafność narzędzia diagnozy osiągnięć szkolnych.

Wyniki surowe każdego ze sprawdzianów zostały znormalizowane (metoda Bloma) i przełożone na skalę o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15 wśród wszystkich ostrołęckich uczniów objętych diagnozą. Dzięki temu wyniki sprawdzianów mają prostą interpretację ilościową i lepiej służą analizom porównawczym w obrębie populacji ostrołęckiej.

Zastosowane w analizach programy statystyczne

Wszystkie analizy prezentowane w artykułach wykonano za pomocą programu statystycznego IBM SPSS Statistics v. 26.

Roman Dolata

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: rdolata@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7967-9022

Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji**

Summary

**EDUCATIONAL INEQUALITIES AND SCHOOL SEGREGATION. SOCIAL COHESION CHALLENGES
FACED BY PUBLIC SCHOOLS IN THE LOCAL EDUCATIONAL SYSTEM****

Challenges that schools face in relation to social cohesion include the need to minimise the impact of students' social background on their educational career and ensuring that the public school is a place of contact between children from different social groups and class. Research supporting local policy in this area should therefore monitor the social status-based determinants of students' educational careers and other processes of intentional as well as spontaneous between school and between classroom segregation. The following facts were found in the local educational system analysed. The measures of SES dimensions of students' family are significantly related to their school achievement. In Ostrołęka, this connection was found to be considerably stronger than the national average. However, which is certainly an optimistic result, the financial resources of the students' families, with other SES dimensions controlled, did not affect school achievement. Parents' educational aspirations for their children, on the other hand, are related to all aspects of socio-economic status. In this case, also the financial capacity of the students' families is significantly related to the level of these aspirations. Including students' school grades along with the SES dimensions in the analysis of the determinants of educational aspirations shows that they determine aspirations to the same degree as family status does. Sadly, there is no evidence that pre-school education helps low SES students catch up with their peers with high SES families. This means that the key to effectively support the development of children from educationally at-risk backgrounds is in the quality of preschool education and not just its universality. Schools in Ostrołęka differ

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

in their social composition in terms of the parents' education status and the financial capacity of their families, but the scale of these differences is not considerable. On the other hand, between classroom within school differentiation due to parents' social status is in some schools much stronger than inter-school differences, which poses a serious problem.

Keywords: educational inequality, school segregation, local educational policy, Ostrołęka Project

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Artykuł ten nie jest typowym tekstem naukowym, gdyż próbuje łączyć wymogi metodologii naukowej z komunikatywnością niezbędną w ekspertyzach kierowanych do dość szerokiego grona profesjonalnych odbiorców: samorządowców, dyrektorów szkół i nauczycieli. Czytając go trzeba pamiętać, że jest to raport z cyklicznych badań, których wyniki służą lokalnej polityce edukacyjnej konkretnego miasta – Ostrołęki. Choć w badaniu uwzględniano stan wiedzy naukowej w zakresie analizowanych zjawisk i wykorzystano instrumentarium metodologii badań społecznych, to jej funkcją nie jest rozwój teorii, ale definiowanie (ewaluacja *ex ante*) i rozwiązywanie konkretnych problemów. Zgodnie z podejściem EBP (ang. *evidence based policy* – polityka oparta na dowodach) stanowi przykład praktycznego zastosowania wyników badań naukowych w działalności instytucji publicznych.

Po tym metawprowadzeniu przejdźmy do meritum. Pogodzenie postulatów równości z faktem, że edukacja niejako z definicji wytwarza nierówności, to długofalowy cel społeczeństw demokratycznych (Ismail, 2015). Klasyk podejścia strukturalno-funkcjonalnego Talcota Parsonsa w pracy *Klasa szkolna jako system społeczny* (1969) konstatuje, że podstawową funkcją szkoły jest selekcja. Polega ona na tym, że szkoła ma tak zróżnicować uczniów, by na tej podstawie można było racjonalnie przypisać jednostki do określonych pozycji w strukturze społecznej. Jak funkcję selekcyjną pogodzić z ideą równości społecznej? To swoiste godzenie ognia z wodą – stanowi kwintesencję funkcji szkoły, którą możemy nazwać dbaniem o spójność społeczną. Jak system szkolny w państwie demokratycznym może przyczyniać się do zachowania tej równowagi? Szkole, czy też szerzej systemowi edukacji, można wskazać dwa podstawowe obszary działań:

1. minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne;
2. przeciwdziałanie międzyszkolnemu i międzyoddziałowemu różnicowaniu się składu społecznego ze względu na pochodzenie uczniów.

Kerr i West (2010) w pracy *Social inequality: can schools narrow the gap*, reasumując dotychczasowe badania nad wpływem szkolnictwa na społeczne nierówności, wyróżniają pięć poziomów działań, które mogą przyczyniać się do realizacji prospójnościowej funkcji szkoły:

- Σ programy kierowane do wszystkich szkół,
- Σ działania adresowane do szkół pracujących w trudnych środowiskach społecznych,
- Σ interwencje ukierunkowane na grupy uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami,
- Σ zmiany strukturalne dotyczące organizacji systemu oświaty,
- Σ działania „pozaszkolne” skierowane do lokalnych wspólnot i rodzin.

Jak widzimy, równość szans edukacyjnych to wyzwanie dla państwa na szczeblu centralnym, ale również ważny standard w lokalnej polityce edukacyjnej. Jeżeli szanse na dobrą edukację są takie same w każdej placówce danego poziomu i nie zależą od pochodzenia społecznego ucznia, to możemy mówić, że postulat równości szans edukacyjnych jest realizowany i stworzyliśmy jednolity system szkolny nie tylko na poziomie organizacyjnym, ale i wyników kształcenia. W polu ciągłej obserwacji powinny znajdować się procesy dziejące się w obrębie lokalnych systemów edukacyjnych i poszczególnych placówek. Jest to wyzwanie szczególnie ważne na poziomie szkół podstawowych, czyli przed pierwszym formalnym progiem selekcyjnym.

Przeciwdziałanie różnicowaniu się jakości pracy szkół to ważny cel, ale samo wyrównanie jakości byłoby zdecydowanie zbyt mało ambitnym celem polityki oświatowej. Spójne społeczeństwo mogą tworzyć tylko dobrze wykształcone jednostki gotowe do bycia obywatelami demokratycznego państwa. Szczególnym przedmiotem uwagi powinni być uczniowie, którzy wymagają wyjątkowego wsparcia, by opanować niezbędne kompetencje na minimalnym, funkcjonalnym poziomie. Tylko jednolity system szkół, dbający zwłaszcza o uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na niskie kompetencje, będzie przyczyniał się do budowania spójnego społeczeństwa.

Ważnym kierunkiem prospójnościowych działań szkoły jest zatem minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne. Siła tego wpływu jest uznaną w badaniach społecznych miarą nierówności edukacyjnych. Korelacja statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z jego osiągnięciami szkolnymi jest zjawiskiem występującym we wszystkich systemach szkolnych; niektórzy badacze wręcz twierdzą, że jest swoistym kulturowym niezmiennikiem (zob.: Sawiński, 2015; Sitek, 2016). Jednak badania porównawcze (PISA OECD) wykazują, że w niektórych krajach nasilenie tej korelacji jest

niewielkie (np. Finlandia, kraje azjatyckie), w innych zdecydowanie silniejsze (np. Węgry, USA). Również analiza zmian nasilenia statusowej determinacji osiągnięć szkolnych w czasie wskazuje na możliwość oddziaływania na to zjawisko, choć zakres tych zmian raczej nie będzie duży. Wśród polskich opracowań podejmujących ten problem warto wskazać pracę Marka Smulczyka *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych* (2019).

Statusowa determinacja osiągnięć szkolnych ma silny związek ze spójnością społeczną. W społeczeństwach demokratycznych to szkoła i szkolne osiągnięcia tworzą podstawowy mechanizm przypisywania jednostek do różnych pozycji społecznych. Postulat równości szans edukacyjnych oznacza nie tylko, że należy dbać o jednolitość systemu szkół, ale również by w obrębie tego systemu szansa na sukces nie była determinowana pochodzeniem społecznym uczniów. Dość powszechnie zgadzamy się, że szkoła powinna podejmować działania kompensacyjne, które zwiększą szanse uczniów zagrożonych edukacyjnymi niepowodzeniami tylko z racji niedostatków środowiska rodzinnego. Zwykle przedmiotem szczególnej troski są zagrożenia wynikające z czynników ekonomicznych. Jeżeli bieda decyduje o szkolnych szansach dziecka, trudno mówić o spójnym społeczeństwie. Ten aspekt prospójnościowej funkcji szkoły jest szczególnie mocno obecny w analizach prezentowanych w tym tekście. Prześledzono siłę związku różnych wymiarów statusu społecznego rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i edukacyjnymi aspiracjami, a szczególną uwagę poświęcono sile wpływu czynnika ekonomicznego.

Drugim ważnym kierunkiem działań prospójnościowych na poziomie lokalnym i szkolnym jest przeciwdziałanie różnicowaniu się składów społecznych, szkół i oddziałów szkolnych ze względu na pochodzenie społeczne uczniów, czyli segregacje szkolne. Jest to zagadnienie ściśle powiązane z różnicowaniem się szkół ze względu na jakość pracy, ale ma też autonomiczne znaczenie dla problemu spójności społecznej (zob. Dolata, 2008).

Jeżeli w wyniku działania czynników od szkoły niezależnych (np. przestrzennej segregacji obszaru miasta ze względu na status ekonomiczno-społeczny rodzin) lub związanych z funkcjonowaniem szkół (np. jawnych lub niejawnych mechanizmów selekcji przy przyjmowaniu uczniów do szkół) dochodzi do znaczącego zróżnicowania składu społecznego szkół, to może to rzutować na warunki pracy szkoły (np. rodzicielskie wsparcie działań szkoły), jak i wyniki kształcenia (np. wiadomo, że SES rodziny ucznia jest znaczącym wyznacznikiem osiągnięć szkolnych, w grę może wchodzić też tzw. efekt rówieśników). Zatem gdy dochodzi do takiego zróżnicowania, trzeba je brać pod uwagę przy ocenie pracy

szkoły (np. poprzez tzw. wskaźniki kontekstowe wykorzystywane w rozdziale o efektywności nauczania), ale również trzeba się liczyć z faktem, że będzie to istotny czynnik utrudniający tworzenie jednolitego ze względu na efekty kształcenia systemu szkolnego. Innymi słowy zróżnicowanie składu społecznego szkół może sprawiać, że szanse na dobre wykształcenie zależą od tego, do której szkoły uczeń uczęszcza.

Zróżnicowanie składu społecznego szkół, niezależnie od związku z efektami kształcenia, ma też bezpośredni wpływ na spójność społeczną. Ogólnodostępna, obowiązkowa szkoła publiczna jest jednym z niewielu miejsc spotkań i wspólnego działania wszystkich członków danej społeczności, niezależnie od ich statusu społecznego, płci czy wyznania. Silne zróżnicowanie składu społecznego szkół sprawia, że znacząco zmniejsza się szansa na takie kontakty i dzieci dorastają w wysoce jednolitych ze względu na status rodziców enklawach, bez szansy na wzajemne poznanie i zrozumienie. Brak kontaktów z rówieśnikami z różnych grup społecznych zbliża zbiorowość do społeczności kastowej i zmniejsza szansę na odruchy społecznej solidarności.

Problemem tym zajęto się dość szczegółowo. Przyjrano się, na ile składy społeczne poszczególnych szkół, a w obrębie szkół – oddziałów klasowych, są zróżnicowane. Wykorzystano do tego różne miary charakteryzujące status społeczny rodzin uczniów.

Tak jak zapowiedziano powyżej, w tekście tym analizowane są przede wszystkim zróżnicowanie szkół i oddziałów klasowych ze względu na status rodzin uczniów oraz siła statusowej determinacji osiągnięć szkolnych i edukacyjnych aspiracji. Dodatkowym walorem przedstawianych wyników jest szczegółowa charakterystyka kontekstu społecznego pracy szkół w Ostrołęce. Rozkłady procentowe różnych miar statusu rodzin uczniów pokazują stopień rozwarstwienia społeczności Ostrołęki.

W interpretacji niektórych wyników wykorzystuje się dane ogólnokrajowe oraz rezultaty bliźniaczego badania przeprowadzonego w innym mieście. Miasto to nazywamy „innym miastem” lub „miastem odniesienia”.

Charakterystyka statusu ekonomiczno-społecznego rodzin uczniów klasy VIII w Ostrołęce

W badaniach edukacyjnych pochodzenie społeczne ucznia charakteryzuje się najczęściej za pomocą miar statusu ekonomiczno-społecznego rodziny

ucznia. Jest on charakteryzowany w poniższych analizach za pomocą czterech głównych wskaźników: poziomu wykształcenia matki/prawnej opiekunki, poziomu wykształcenia ojca/prawnego opiekuna, możliwości finansowych rodziny oraz rodzinnych zasobów książkowych. Wskaźniki te opisują trzy najważniejsze, wyróżniane przez socjologów, aspekty SES rodziny: edukacja rodziców, zasoby ekonomiczne i kapitał kulturowy. Choć tradycyjne zasoby książkowe w wersji papierowej tracą na znaczeniu, to jednak są w dalszym ciągu ważnym empirycznym wskaźnikiem kapitału kulturowego rodziny ucznia (por. Kellaghan, 2015). W kolejnych edycjach badania ostrołęckiego z pewnością warto będzie wprowadzać nowe wskaźniki.

Wykształcenie rodziców. Wskaźnik wykształcenia stworzono na podstawie danych z ankiety dla rodziców. Skrajne kategorie wykształcenia praktycznie nie występowały. Odpowiedź „posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub profesora” zarówno w wypadku matki, jak i ojca zadeklarował tylko jeden respondent, odpowiedź „niepełne podstawowe” zaznaczono tylko dwukrotnie w wypadku ojców, odpowiedź „gimnazjalne” wybrano raz. W związku z tym kategorie przypisano do siedmiu poziomów edukacji, łącząc skrajne kategorie z sąsiednimi. Poziomom przypisano wartości liczbowe odpowiadające liczbie lat, które trzeba zwykle poświęcić, by uzyskać dany poziom. I tak na jednym skraju skali wykształceniu podstawowemu przypisano 8 lat nauki, a na drugim skraju, wykształceniu wyższemu magisterskiemu, 17 lat. Wszystkie wartości przypisane poziomom wykształcenia wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce znajdują się w poniższej tabeli.

Tabela 1. Wartości przypisane poziomom wykształcenia rodziców/opiekunów wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce

Poziom wykształcenia	Wartość wskaźnika	Matka (w %)	Ojciec (w %)	Wyższy z poziomów (w %)
Podstawowe	8	3,6	5,7	2,5
Zasadnicze zawodowe	10,5	10,5	23,9	9,9
Średnie ogólnokształcące	12	7,2	6,6	8,5
Średnie zawodowe	13	19,1	23,6	15,6
Policealne, pomaturalne	14	5,3	4,3	3,6
Wyższe zawodowe	15	11,6	14,2	14,5
Wyższe magisterskie	17	42,7	21,7	45,5
Ogółem	–	100,0	100,0	100,0

Dla 4,1% ankietowanych odnotowano brak danych o wykształceniu ojca, dla matek odpowiednio 2%. Dodatkowo stworzono wskaźnik mówiący, jaki jest wyższy z poziomów wykształcenia rodziców. Jeżeli brak było danych o poziomie wykształcenia jednego z rodziców, przypisywano temu wskaźnikowi wartość wskaźnika drugiego rodzica.

Według portalu *Polska w liczbach* wykształcenie wyższe ma 21,6% dorosłej ludności Ostrołęki (http://www.polskawliczbach.pl/miasta_z_najlepiej_wykształconymi_mieszkancami_w_polsce, 28.11.2019), co lokuje miasto na bardzo wysokim 57 miejscu w Polsce. Oczywiście grupa ankietowanych rodziców nie jest typowa dla całej ludności miasta (przede wszystkim ze względu na wiek), należy zatem szukać lepszego punktu odniesienia dla naszych danych. Według liczb przedstawionych w *Raporcie o stanie edukacji 2010* (Federowicz, Sitek, 2011, s. 24) w grupie aktualnych 35–44 latków w całej Polsce można oczekiwać około 36% osób z wykształceniem co najmniej licencjackim (prognoza na podstawie danych z 2009 r. dla grupy wiekowej 25–34 lata, dane BAEL). Bardziej szczegółowe analizy pokazują (Federowicz, Sitek, 2011, s. 27), że w miastach w wypadku kobiet odsetek ten może wynosić ok. 52%, a mężczyzn 36%. Biorąc pod uwagę rok urodzenia uczniów (głównie 2005 i 2006 r.), podobnego odsetka rodziców z wykształceniem wyższym należałoby oczekiwać w ankietowanej grupie. Widzimy, że odsetki w tabeli 1 są nawet trochę wyższe niż te oszacowania. Odstępstwa *in minus* byłyby zrozumiałe, bo dane dla miast w Polsce obejmują również metropolie, poza tym liczby dotyczą całej populacji, a nie tylko rodziców. Ale obserwujemy wartości wyższe, zatem odsetki w tabeli wskazują na ponadprzeciętny poziom kapitału wykształcenia w Ostrołęce.

W mieście, które było punktem odniesienia w analizach osiągnięć szkolnych, poziom wykształcenia rodziców jest znacząco niższy (np. wykształcenie ojców wyższe licencjackie i magisterskie: 25%).

Dla analiz poziomu wykształcenia rodziców ważnym zagadnieniem jest też to, na ile są one do siebie podobne. Wyniki badań nad podobieństwem małżonków pod względem wykształcenia (badacze nazywają to zjawisko monogamią lub endogamią statusową małżonków – Domański, Przybysz, 2007; Dolata, 2008) wskazują, że również w Ostrołęce należałoby oczekiwać daleko idącego podobieństwa poziomu wykształcenia matki i ojca uczniów.

Analiza pokazuje silną zależność wykształcenia matki i ojca. Na przykład, jeżeli matka ma wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe, to ojciec ma co najwyżej średnie, a najbardziej prawdopodobne poziomy wykształcenia ojca są identyczne z wykształceniem matki (ok. 60%). Trochę słabsze zależności obserwujemy dla wyższych poziomów wykształcenia matki, ale i tak zawsze

najbardziej prawdopodobny poziom wykształcenia ojca jest identyczny z poziomem matki. Nasilenie monogamii statusowej w Ostrołęce jest zbliżone do wyników innych badań na ten temat przeprowadzanych w Polsce. Dla naszych analiz wynik ten jest ważny, bo unaocznia fakt, że rzadko kiedy słabsze wsparcie merytoryczne dziecka w szkolnej nauce przez jednego z rodziców może być kompensowane przez drugiego rodzica.

Podsumowując, poziom wykształcenia w ankietowanej grupie ostrołęckich rodziców jest dość wysoki. Wysoki odsetek dobrze wykształconych rodziców stanowi z pewnością ważny kapitał edukacyjny, który można wykorzystywać w celu wspierania szkolnej edukacji. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na znaczne rozwarstwienie rodziców ze względu na wykształcenie. O ile 60% uczniów żyje w domach, gdzie przynajmniej jedno z rodziców/opiekunów ma wykształcenie wyższe, to blisko 10% funkcjonuje w rodzinach, gdzie rodzice/opiekunowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. Szkoły muszą brać pod uwagę, że uczniowie nie zawsze będą mogli liczyć na merytoryczne wsparcie w nauce ze strony rodziców. Oczywiście nie oznacza to, że inne typy wsparcia ze strony słabiej wykształconych rodziców są bez znaczenia. Wręcz przeciwnie, wsparcie emocjonalne i rozbudzanie aspiracji edukacyjnych mogą w pełni kompensować mniejszą pomoc w opanowaniu wymagań programowych.

Zasoby finansowe rodziny. Kolejnym ważnym wymiarem statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia są możliwości finansowe. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano niepublikowaną skalę autorstwa Artura Pokropka. Wskaźnik możliwości finansowych rodziny obliczony został na podstawie odpowiedzi na pytania ankiety. Instrukcja do pytania brzmiała:

Teraz zadamy kilka pytań dotyczących gospodarstwa domowego, w którym mieszka dziecko. Przez gospodarstwo domowe rozumiemy grupę ludzi, która mieszka w tym samym mieszkaniu bądź domu i razem dzieli wydatki. Jak Pani/Pan sądzi, czy uwzględniając środki finansowe, jakimi będą mogli Państwo dysponować w przyszłym miesiącu, byłoby Państwa stać na poszczególne wydatki. Każdy z wydatków proszę rozważać osobno, niezależnie od siebie. Myśląc o środkach finansowych, proszę uwzględnić także posiadane oszczędności, ale nie uwzględniać możliwości zaciągnięcia pożyczki. Proszę zaznaczyć „tak” lub „nie” w każdym wierszu.

Za wskaźnik możliwości finansowych uznano liczbę odpowiedzi „tak”. Jeżeli ktoś pominął całe pytanie lub dla wszystkich pozycji wybrał „trudno powiedzieć” nie obliczano wartości wskaźnika. Takich osób wśród ankietowanych było niespełna 4%. Dla pozostałych obliczono wartość wskaźnika. Tak stworzony wskaźnik miał wysoką rzetelność (alfa-Cronbacha powyżej 0,9).

Na podstawie wskaźnika podzielono rodziny uczniów na cztery równoliczne kategorie. Charakterystykę tych grup przedstawia tabela 2. Niestety nie dysponujemy bezpośrednio porównywalnymi wskaźnikami w skali kraju. Generalnie wg rankingu *Polska w liczbach* wynagrodzenia mieszkańców Ostrołęki są dość wysokie. Z przeciętnym wynikiem 4482 zł brutto miesięcznie miasto lokuje się na 58. miejscu w kraju (prawie identycznym jak ze względu na wykształcenie).

Analiza tabeli 2 pokazuje, że dla pierwszej kategorii możliwości finansowych krytycznym zakupem (krytycznym w znaczeniu spadku odsetka odpowiadających TAK poniżej 50%) jest zapłacenie rachunku za kolację dla dwóch osób w dobrej restauracji, dla drugiej grupy kupno nowego roweru, dla trzeciej kategorii zakup motocykla za 5000 zł, dla czwartej kategorii kupno nowego samochodu.

Tabela 2. Charakterystyka czterech kategorii rodzin wyróżnionych na podstawie wskaźnika możliwości finansowych. Odsetki odpowiedzi TAK w wyróżnionych kategoriach możliwości finansowych. Wydatki uporządkowano ze względu na odsetek w całej grupie respondentów

Kategoria Na co cię stać?	Odsetek odpowiedzi TAK				Odsetek odpowiedzi TAK w całej grupie
	Grupa 1. najmniejsze możliwości	Grupa 2. poniżej przeciętne	Grupa 3. powyżej przeciętne	Grupa 4. największe możliwości	
Kupno jednego biletu do kina	91,3	98,8	98,9	100,0	97,2
Opłacenie abonamentu za telefon komórkowy	82,6	96,4	96,7	100,0	93,8
Opłacenie abonamentu telewizji cyfrowej za 100 zł	55,4	88,1	96,7	98,8	84,4
Kupno stroju na ważną uroczystość	51,1	84,5	97,8	100,0	83,0
Zapłacenie rachunku za kolację dla dwóch osób w dobrej restauracji	27,2	70,2	87,0	100,0	70,5
Kupno skórzanych eleganckich butów	7,6	51,2	90,2	100,0	61,6
Kupno nowego roweru	5,4	2,6	85,9	98,8	52,8
Kupno prezentu za 500 zł dla bliskiej osoby	0,0	28,6	70,7	96,4	48,3

Kupno nowej lodówki	2,2	20,2	70,7	98,8	47,4
Wyjazd na dwutygodniowe wakacje w Polsce dla Pani/Pana i jednej bliskiej osoby	0,0	19,0	57,6	91,7	41,5
Kupno nowego telewizora	1,1	9,5	57,6	98,8	41,2
Kupno nowego komputera za 2000 zł	0,0	4,8	57,6	97,6	39,5
Kupno motocykla za 5000 zł	0,0	1,2	0,0	77,4	18,8
Generalny remont kuchni	0,0	2,4	5,4	64,3	17,3
Zorganizowanie dużego przyjęcia (np. wesela) za 20 tys. zł	0,0	2,4	4,3	56,0	15,1
Kupno nowego samochodu	0,0	2,4	1,1	28,6	7,7

Przedstawione wyniki wskazują na bardzo duże zróżnicowanie możliwości finansowych rodzin uczniów w Ostrołęce. Bardzo ważne staje się zagadnienie: jak silnie możliwości finansowe wpływają na osiągnięcia szkolne. Dla spójności społecznej zagrażające są wszelkie rodzaje determinacji statusowej, ale uzależnienie karier szkolnych od możliwości finansowych rodzin nadwątlą wiarę w równość szans edukacyjnych.

Kapitał kulturowy rodzin. Trzecim ważnym wymiarem SES jest kapitał kulturowy rodziny. Badania edukacyjne wykazują, że poza wykształceniem rodziców to najważniejszy element SES powiązany z osiągnięciami szkolnymi (Dolata, Jakubowski, Pokropek, 2013). Najczęściej stosowanym w badaniach edukacyjnych wskaźnikiem kapitału kulturowego jest deklarowana przez respondentów wielkość domowego księgozbioru. Pytanie 30 w ankiecie dotyczyło tej kwestii. Brzmiało ono:

Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko? Na półce o długości 1 m mieści się ok. 40 książek. Proszę nie wliczać e-booków, czasopism i podręczników szkolnych.

Na potrzeby analiz ilościowych kategoriom przypisano wartości liczbowe równe środkom kategorii. I tak wybór kategorii 0–10 książek kodowano wartością 5, wybór kategorii 11–25 wartością 18 itd. Ostatniej kategorii przypisano arbitralnie wartość 201. Braki danych w tym pytaniu to tylko 1%. Wyniki procentowe przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Deklarowana wielkość domowego księgozbioru. Rozkład procentowy wyników badań w Ostrołęce

Liczba książek	Przypisana wartość w analizach	Procent
0–10	5	8,2
11–25	18	19,7
26–100	63	37,4
101–200	150	15,3
Więcej niż 200 książek	201	19,4
Ogółem	–	100,0

Ponieważ pytanie o domowe księgozbiory jest dość często wykorzystywane w badaniach edukacyjnych, więc można wyniki w Ostrołęce odnieść do innych danych. W stosunku do badań ogólnopolskich (np. badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia zrealizowane w IBE, dane: <http://eduentuzjasci.pl/suek>, obliczenia własne) notujemy trochę więcej wskazań kategorii ponad 200 książek, ale generalnie rozkład procentowy odpowiedzi jest typowy.

Deklarowana wielkość domowej biblioteki, podobnie jak inne miary SES, wskazuje na duże zróżnicowanie środowisk rodzinnych uczniów.

Analizy powiązań między trzema miarami różnych aspektów SES dają obraz zbliżony do wyników innych krajowych badań i potwierdzają potrzebę wielowymiarowego analizowania problemów nierówności edukacyjnych.

Miary osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swoich dzieci

W analizach wykorzystywane będą cztery miary osiągnięć szkolnych: wyniki standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego i matematyki oraz oceny na I semestr VII klasy z języka polskiego i matematyki. W analizach uwzględnione będą też aspiracje rodziców dotyczące edukacji swoich dzieci. Poziom tych aspiracji z jednej strony wskazuje na wartość, jaką rodzice przypisują edukacji dzieci, z drugiej strony jest odzwierciedleniem dotychczasowych osiągnięć szkolnych. W analizach proporcjonalności funkcji szkoły nie może tej miary zatem zabraknąć, bo poza jakością szkół to właśnie miejsce edukacji w systemie

wartości rodziców może skutecznie budować motywację dzieci do nauki szkolnej i międzypokoleniowego awansu dzięki edukacji. Szczególnie ciekawy dla analiz nierówności edukacyjnych jest problem, na ile wysoki SES rodziny ucznia „podtrzymuje” wysokie aspiracje mimo niskich dotychczasowych osiągnięć i – z drugiej strony – czy niski SES rodziny nie zaniża aspiracji w stosunku do dzieci, które są dobrymi uczniami. Jeżeli te zjawiska występowałyby, a szczególnie to drugie, to otwiera się ważne pole do działań szkoły, jak wpłynąć na rodziców o niskim SES, by aspiracje edukacyjne były adekwatne do osiągnięć szkolnych dzieci (zob.: Smulczyk, 2019).

Sprawdziany osiągnięć szkolnych stosowane w analizach zostały opisane w tym numerze Kwartalnika w pierwszym artykule, omawiającym projekt ostrołęcki wraz z metodologią. Przypomnieć tylko trzeba, że na potrzeby analiz w tym opracowaniu wyniki sprawdzianów są przedstawiane na skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15 dla populacji uczniów klasy VII w Ostrołęce.

Poniższa tabela zawiera procentowy rozkład ocen nauczycielskich na półroczu VII klasy. Wyniki w Ostrołęce są pokazane na tle rozkładu ocen z tych przedmiotów w mieście odniesienia.

Tabela 4. Procentowy rozkład ocen nauczycielskich z języka polskiego i matematyki na półroczu VII klasy w Ostrołęce i innym mieście

Ocena	Ostrołęka		Inne miasto	
	Język polski	Matematyka	Język polski	Matematyka
1	1,5	1,3	2,0	3,3
2	14,4	25,8	17,3	23,9
3	31,0	26,7	30,2	27,1
4	30,5	26,7	32,3	27,6
5	21,3	17,2	16,9	15,6
6	1,3	2,2	1,4	2,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Rozkład ocen semestralnych w Ostrołęce jest typowy. Obserwujemy minimalny odsetek ocen najniższych i najwyższych – ponad 96% ocen mieści się w skali 4-punktowej – oraz znacząco niższe oceny z matematyki. Rozkłady ocen w mieście odniesienia są bardzo zbliżone.

Kolejna tabela obrazuje procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do ich dziecka. Pytanie brzmiało:

Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak jak pisaliśmy wcześniej, aspiracje edukacyjne dopełniają obrazu efektów kształcenia. Aspiracje kształtują się pod wpływem wartości, jaką rodzice przypisują edukacji, ale również są odbiciem dotychczasowych osiągnięć szkolnych ucznia.

Tabela 5. Procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swojego dziecka

Poziom wykształcenia	Procent
Zasadnicze zawodowe	2,5
Średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe)	17,9
Średnie ogólnokształcące	2,5
Policealne lub pomaturalne	2,2
Wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie)	20,4
Wyższe magisterskie lub lekarskie	44,4
Wyższe ze stopniem naukowym doktora lub więcej	10,2
Ogółem	100,0

Wyniki w Ostrołęce są dość typowe (Dolata i in., 2015; CBOS, 2017). Jedyną znaczącą różnicą jest wyższy niż w kraju odsetek wyboru wykształcenia średniego zawodowego. Jest to jednak zgodne z ogólnym trendem wzrostu zainteresowania szkolnictwem zawodowym.

Status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne

Pierwszy problem, który jest analizowany, to związek osiągnięć szkolnych mierzonych ocenami szkolnymi i wynikami standaryzowanych sprawdzianów z różnymi miarami SES. Obraz statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych uzupełnia analiza wyznaczników aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu

do ich dzieci. Sprawdzone zostanie, na ile te aspiracje zależą od osiągnięć szkolnych dziecka, a na ile od SES rodziców.

Analizy zaczynamy od statusowych uwarunkowań ocen z języka polskiego na I semestr w klasie VII. Poniższy schemat ilustruje przyjęty model analizy. Jego główną cechą jest łączna analiza związków wszystkich miar SES z danym wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Oznacza to, że strzałki na wykresie symbolizują „czysty” wpływ danego czynnika na osiągnięcia. „Czysty”, czyli szacujemy, jak silnie dany aspekt SES wiąże się z osiągnięciami przy założeniu, że pozostałe miary SES są na tym samym poziomie (wielozmianowa analiza regresji).



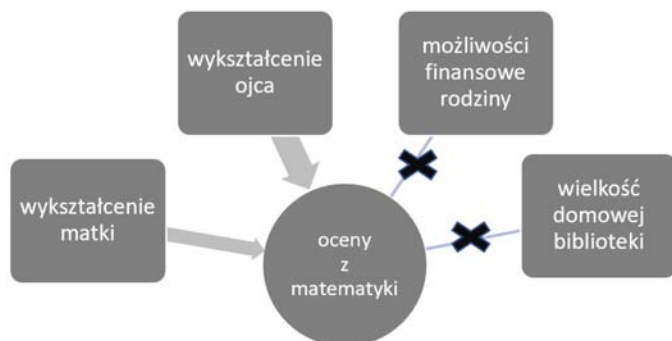
Wykres 1. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z języka polskiego

Grubość strzałek na powyższym wykresie symbolizuje siłę zależności między daną miarą SES a znajdującym się w centrum wykresu wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Jeżeli dane połączenie jest przekreślone oznacza to, że dany czynnik nie jest statystycznie istotnie powiązany z osiągnięciami.

Z czterech miar SES oceny z języka polskiego wiążą się tylko z wykształceniem ojca (silniej) i matki (słabiej). Zarówno możliwości finansowe rodziny, jak i wielkość domowej biblioteki nie są po uwzględnieniu czynnika wykształcenia znacząco powiązane z ocenami. Czyli, gdyby poziom wykształcenia rodziców był taki sam, to nie obserwowalibyśmy statystycznego związku między możliwościami finansowymi rodziny i wskaźnikiem liczby książek a ocenami z polskiego.

W sumie miary SES dość silnie są powiązane z ocenami z polskiego: około 1/4 zróżnicowania ocen z tego przedmiotu można wyjaśnić statystycznie poziomem wykształcenia rodziców, przede wszystkim ojca/opiekuna. To sporo, zwykle w polskich badaniach edukacyjnych czynnik SES wyjaśnia niespełna 1/5 zmienności miar osiągnięć (np. Dolata, 2014). W mieście, które było punktem

odniesienia w diagnozie osiągnięć szkolnych w klasie VII, SES wyjaśniał mniej niż 1/5 zróżnicowania ocen.



Wykres 2. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z matematyki

Obraz statusowych uwarunkowań ocen z matematyki w połowie klasy VII jest prawie identyczny jak dla języka polskiego. Jedyna różnica to trochę słabsza w wypadku matematyki zależność między SES a ocenami. W mieście, które było w diagnozie punktem odniesienia, zależność ta podobnie jak wypadku języka polskiego też była trochę słabsza.

Przejdźmy teraz do analizy uwarunkowań statusowych wyników standaryzowanych sprawdzianów przeprowadzonych w klasie VII. Wyniki standaryzowanych sprawdzianów mają tę przewagę nad ocenami, że są w pełni porównywalne między oddziałami i szkołami. Oczywistym mankamentem sprawdzianu jest jego jednorazowy, wycinkowy charakter. Należy wyniki uzyskane dla ocen i sprawdzianów traktować jako komplementarne.



Wykres 3. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z języka polskiego po VII klasie

Wyniki analiz statusowych uwarunkowań wyników standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego są trochę inne niż dla ocen. Siła statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych pozostaje na tym samym poziomie, ale zmienia się układ czynników. O ile dla ocen kluczowy był poziom wykształcenia ojca, to dla wyników sprawdzianu mamy trzy równorzędne czynniki: wykształcenie obojga rodziców i zasoby domowej biblioteki. Możliwości finansowe w dalszym ciągu pozostają bez wpływu na osiągnięcia. Łącznie wskaźniki statusowe wyjaśniają w wypadku Ostrołęki ok. 1/5 zmienności wyników sprawdzianu z języka polskiego, w mieście odniesienia to tylko 1/10.

Poniższy schemat pokazuje uwarunkowania dla sprawdzianu z matematyki.

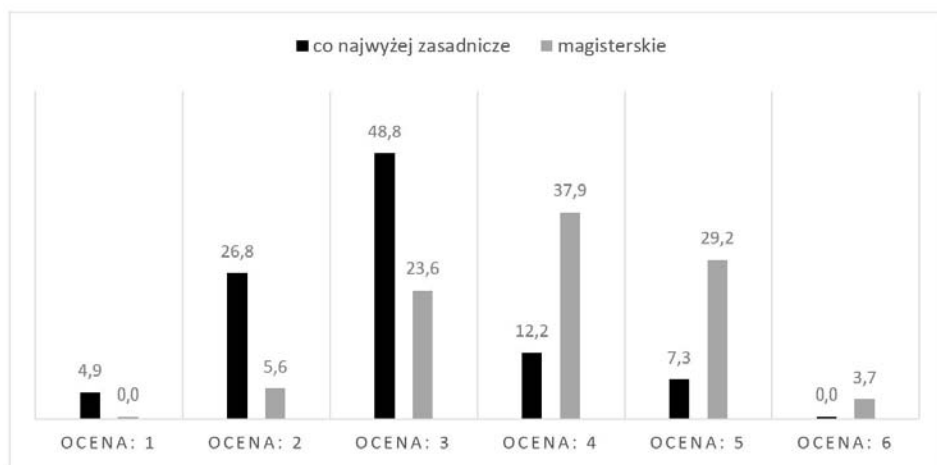


Wykres 4. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z matematyki po VII klasie

Układ czynników wyjaśniających wyniki sprawdzianu z matematyki jest trochę odmienny niż sprawdzianu z języka polskiego, a zbliżony do uwarunkowań ocen. Znow widzimy większe znaczenie wykształcenia ojca, znaczenie wielkości domowej biblioteki jest minimalne. W dalszym ciągu nie mają znaczenia możliwości finansowe rodziny. Łącznie czynniki SES wyjaśniają trochę mniejszą część zmienności wyników sprawdzianu niż w trzech poprzednich analizach. W mieście odniesienia zależność ta jest znow trochę słabsza.

Analiza statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych wykazała, że najważniejszy – z tego punktu widzenia – aspekt SES to wykształcenie rodziców ucznia. Przyjrzymy się zatem bardziej szczegółowo związkowi wykształcenia rodziców z osiągnięciami szkolnymi ich dzieci. Na wskaźniki osiągnięć wybierzemy oceny szkolne z języka polskiego. Miara ta ma swoje wady, przede wszystkim ograniczoną porównywalność między oddziałami i szkołami, ale też jedną, kluczową w wypadku badania nierówności edukacyjnych cech, jaką jest instytucjonalne zakorzenienie.

Choć dotychczas przedstawione analizy nie pozostawiają wątpliwości co do związku SES i osiągnięć szkolnych, to trudno wyrobić sobie na podstawie wysoce abstrakcyjnych miar statystycznych pogląd, co do siły tej zależności. Kolejny wykres pozwala lepiej zrozumieć, co kryje się za wyżej referowanymi wynikami. Dla dwóch skrajnych grup statusowych: matka i ojciec mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe (41 uczniów) oraz matka i ojciec mają wykształcenie wyższe magisterskie (161 uczniów), pokazano rozkłady ocen z języka polskiego.



Wykres 5. Rozkład procentowy ocen na I semestr VII klasy z języka polskiego w dwóch grupach uczniów wyróżnionych ze względu na wykształcenie rodziców: matka i ojciec co najwyżej zasadnicze zawodowe a matka i ojciec wyższe magisterskie

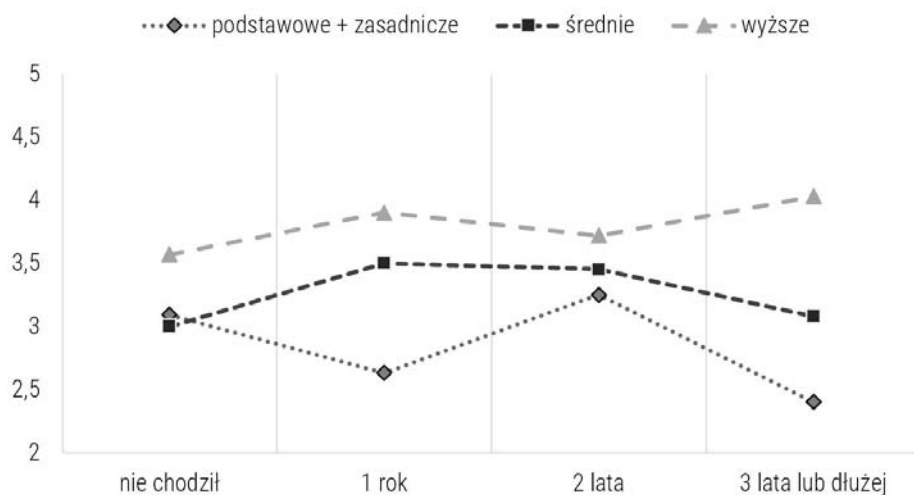
Na wykresie widać z jednej strony, jak znacząca jest ta zależność, z drugiej jednak strony widać, że przynależność do grupy o wysokim statusie nie gwarantuje piątek, a nawet zdarzają się dwójki (choć już nie jedynki), a przynależność do najniższej grupy SES nie wyklucza czwórek czy piątek (choć szóstk nie ma żadnej).

Z punktu widzenia poszukiwania recept na minimalizowanie siły statusowej determinacji osiągnięć szkolnych szczególnie ciekawa jest grupa uczniów o niskim SES rodziny i dobrych ocenach. Zjawisko swoistej odporności niektórych uczniów na statusowe fatum wiąże się w literaturze naukowej z szerszym zagadnieniem *academic resilience* (zob.: Smulczyk, 2019). *Academic resilience* to zdolność do skutecznego radzenia sobie z czynnikami ryzyka, stresem lub presją w środowisku szkolnym. Prześledzenie ścieżek edukacyjnych uczniów pozytywnie wyłamujących się ze statusowego determinizmu może podsunąć pomysły na

zmniejszanie skali nierówności edukacyjnych. Jaka jest historia edukacyjna tych uczniów, jaka była rola środowiska rodzinnego, a jaka szkolnego w przecięciu fatum pochodzenia społecznego? To bardzo ważne pytania, na które warto poszukać odpowiedzi w wymiarze lokalnym, zanim przystąpimy do planowania dalszej, prospójnościowej polityki edukacyjnej w Ostrołęce.

Jakie działania mogą zmniejszyć nasilenie determinacji statusowej osiągnięć szkolnych? Jak zwiększać liczebność grupy uczniów o niskim SES i wysokich osiągnięciach? Oczywiście warto rozważać tylko te czynniki, które będą podwyższać osiągnięcia uczniów z rodzin o niskim SES, nie powodując spadku osiągnięć uczniów z rodzin o wysokim SES. Jednym z takich działań, na które najczęściej się wskazuje, jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej od trzeciego roku życia. Wczesna edukacja przedszkolna miałaby działać kompensacyjnie i poprawiać osiągnięcia dzieci z grup edukacyjnego ryzyka (Murawska, 2004; Kaczan, Rycielski, 2014; Konarzewski, Bulkowski, 2016). Jednak wyniki badań nie dają spójnego obrazu. Jak to wygląda w Ostrołęce?

By sprawdzić kompensacyjne znaczenie edukacji przedszkolnej, podzielono uczniów na trzy grupy ze względu na SES rodziny ucznia. Pierwsza to uczniowie, których matki mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe ($n = 45$). Druga grupa to uczniowie, których matki mają wykształcenie średnie lub policealne/pomaturalne ($n = 101$). Trzecia grupa to uczniowie, których matki mają wykształcenie wyższe – licencjat lub magisterium ($n = 219$).

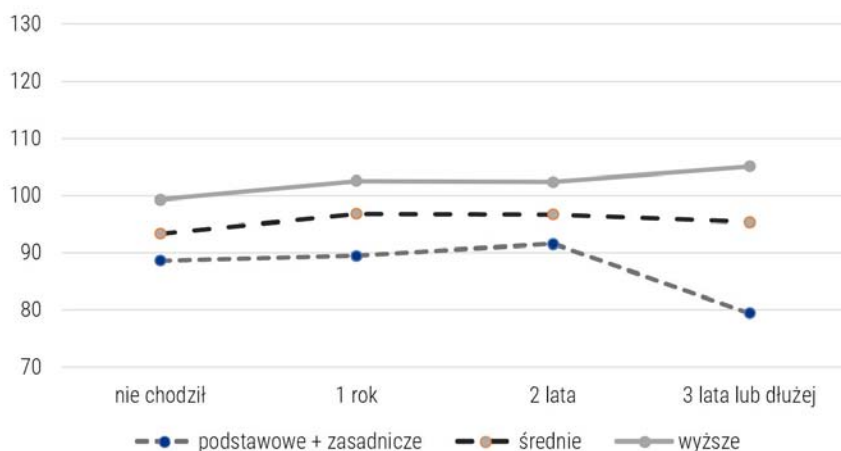


Wykres 6. Długość edukacji przedszkolnej a oceny z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Ważnym ograniczeniem przeprowadzonej analizy jest niewielka liczba uczniów z pierwszej grupy SES, którzy uczęszczali do przedszkola. To są kilk osobowe grupy, co sprawia, że statystyczne wnioskowanie dla tej kategorii jest problematyczne.

Dla każdej z trzech grup SES rodziny ucznia sprawdzono związek długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi. Pierwszy wykres pokazuje ten związek dla ocen z języka polskiego.

Układ wyników nie potwierdza efektu kompensacyjnego u dzieci z rodzin o niskim SES. Ogólnie uwzględnienie poziomu wykształcenia ojca prowadzi do „zaniknięcia” pozytywnego związku długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi w klasie VII. Sprawdźmy, jak to wygląda w wypadku wyników standaryzowanego sprawdzianu.



Wykres 7. Długość edukacji przedszkolnej a wynik standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Obraz dla osiągnięć matematycznych jest podobny, nie będziemy zatem mnożyć bez potrzeby wykresów.

Brak więc podstaw do twierdzenia, że edukacja przedszkolna w Ostrołęce działa kompensacyjnie w wypadku dzieci z rodzin o niskim SES. Należy jednak pamiętać, że liczba dzieci o niskim SES chodzących do przedszkola w analizowanym roczniku jest bardzo mała. Być może w kolejnych latach upowszechnienie edukacji przedszkolnej w tej grupie statusowej pozwoli na bardziej wiarygodne analizy. Na razie bezpiecznie będzie założyć, że przedszkole jest ważną instytucją wyrównującą szanse edukacyjne, jednak pod warunkiem, że będzie tworzyć prorozwojowe środowiska „skrojone” do potrzeb poszczególnych dzieci.

Na koniec tej części analiz przyjrzyjmy się uwarunkowaniom aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do wykształcenia dziecka.



Wykres 8. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka

Obraz statusowych czynników warunkujących poziom aspiracji edukacyjnych rodziców jest odmienny w stosunku do tego, co stwierdzono w wypadku osiągnięć szkolnych. Przede wszystkim znaczenie SES jest tu znacząco większe – wskaźniki SES wyjaśniają statystycznie ok. 1/3 zmienności wskaźnika aspiracji. To bardzo dużo. Oznacza to, że aspiracje są silniej determinowane przez SES rodziny ucznia niż osiągnięcia szkolne. Co więcej, okazuje się, że aspiracje, inaczej niż osiągnięcia szkolne, są też wyznaczane przez możliwości finansowe rodziny. To niepokojący efekt, bo oznacza, że aspiracje edukacyjne rodziców mogą ulegać „schłodzeniu” w stosunku do osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na spostrzegane możliwości finansowe rodziny. To ważne wyzwanie dla lokalnej polityki oświatowej.

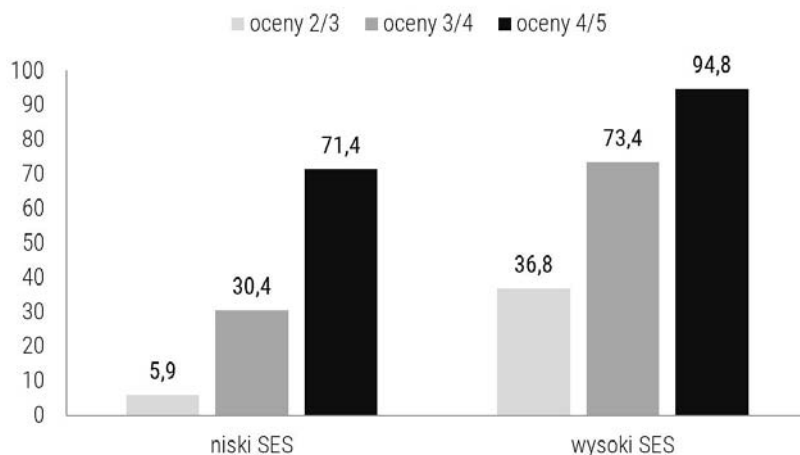


Wykres 9. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka przy kontroli statystycznej ocen szkolnych

Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do ich dzieci kształtują się zarówno pod wpływem wartości, jaką przypisują oni wykształceniu, jak i pod wpływem dotychczasowych osiągnięć dziecka. Zobaczmy, jak to wygląda w Ostrołęce. Najpierw zaprezentowany zostanie model wyjaśniający aspiracje, zakładający, że poziom tej cechy jest prostą wypadkową (efekt addytywny) czynników SES i ocen szkolnych.

Uzyskane wyniki wskazują na to, że aspiracje edukacyjne rodziców (głównie matek, to one w 85% wypełniały ankietę) w stosunku do dziecka kształtują się pod wpływem dotychczasowych osiągnięć szkolnych (znaczące efekty dla ocen z matematyki i języka polskiego), jak i czynników SES (wykształcenie matki i możliwości finansowe rodziny). Najsilniejszym spośród wszystkich uwzględnionych wyznaczników aspiracji jest wykształcenie matki dziecka. Nieznaczące cechy to wykształcenie ojca (to częściowo może wynikać z faktu, że ankietę wypełniały głównie matki) i zasoby domowej biblioteki. Czyli zależność aspiracji od czynników SES utrzymuje się nawet wtedy, gdy uwzględniamy dotychczasowe osiągnięcia szkolne. Ba, najsilniej działającym czynnikiem jest wykształcenie matki. Utrzymuje się też niezbyt silny, ale statystycznie znaczący, efekt możliwości finansowych rodziny.

Czy jednak wpływ ocen szkolnych i czynników statusowych na aspiracje sumuje się w prosty sposób?



Wykres 10. Aspiracje edukacyjne rodziców a oceny szkolne w grupie o niskim i wysokim SES. Odsetki wyboru wykształcenia co najmniej wyższego magisterskiego

Wyniki przedstawione na wykresie 10 wskazują, że zasadniczo wpływy ocen szkolnych i SES sumują się, choć widać, że oddziaływanie ocen na aspiracje

jest trochę silniejsze w grupie rodzin o niskim SES. Bardziej zaawansowane analizy statystyczne potwierdzają ten efekt – w wypadku rodzin o wysokim SES oceny szkolne trochę słabiej oddziałują na poziom aspiracji edukacyjnych rodziców (istotny statystycznie efekt interakcji SES x oceny).

Wykres 10 dobrze też ilustruje, co znaczy sumujący się wpływ ocen szkolnych i SES rodziny na aspiracje. Na przykład dla kategorii uczniów o najniższych ocenach, aspiracje na poziomie wykształcenia magisterskiego deklaruje w grupie niskiego SES blisko 6% rodziców, a w grupie wysokiego SES blisko 37%, czyli dysproporcja jest jak 1:6!

Bardzo ważne dla lokalnej polityki oświatowej analizy aspiracji edukacyjnych rodziców i samych uczniów będą mogły być znacznie bardziej rozbudowane po kolejnych etapach badań ostrołęckiego „Obserwatorium oświatowego”.

Najważniejsze wyniki analizy związków statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi rodziców w stosunku do dzieci to:

- Σ Miary SES charakteryzujące wykształcenie rodziców ucznia, szczególnie ojca, są znacząco powiązane z jego osiągnięciami szkolnymi. Siła tej zależności w Ostrołęce jest większa niż przeciętnie w kraju;
- Σ Możliwości finansowe rodziny ucznia nie wpływają na jego osiągnięcia szkolne;
- Σ Inaczej wyglądają uwarunkowania statusowe aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do swoich dzieci. W tym wypadku wszystkie aspekty SES, również możliwości finansowe rodziny ucznia, są znacząco powiązane z wysokością tych aspiracji;
- Σ Wprowadzenie ocen szkolnych ucznia do modelu analizy uwarunkowań aspiracji edukacyjnych rodziców, pokazuje, że wyznaczają one aspiracje na równi z czynnikami statusowymi. Z miar SES znacząco powiązane z aspiracjami jest wykształcenie matki i – co wymaga szczególnego podkreślenia – możliwości finansowe rodziny. Oznacza to, że przy tych samych ocenach szkolnych dziecka aspiracje edukacyjne rodziców o wyższym SES będą znacząco wyższe od aspiracji rodziców o niższym SES.

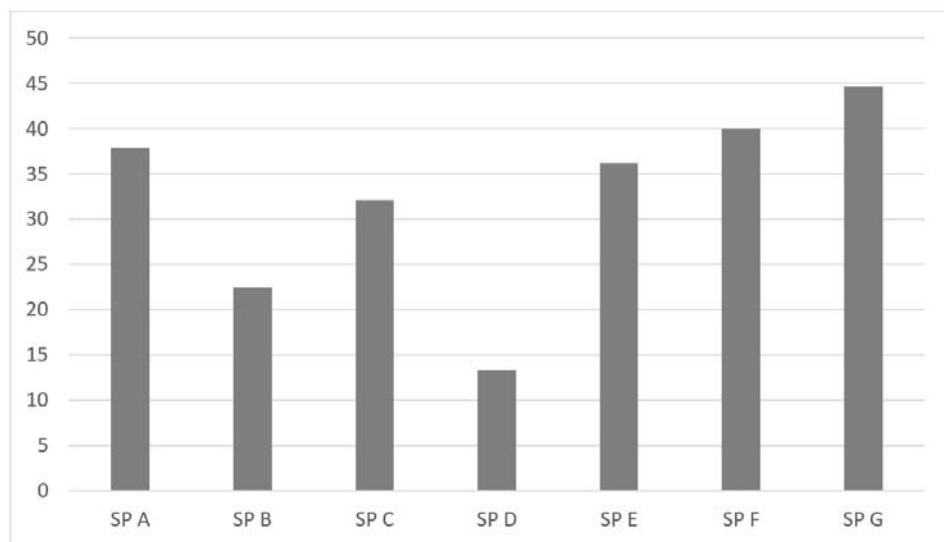
Efekty dotyczące edukacji przedszkolnej nie dostarczają w wypadku Ostrołęki dowodu na jej kompensacyjne znaczenie. Dzieci z rodzin o niskim SES chodzące do przedszkola nie uzyskują wyższych wyników niż niechodzące. Niestety nie widać też, by edukacja przedszkolna pozwalała doganiać ich rówieśników o wysokim SES rodziny pochodzenia. Oznacza to, że klucz do skutecznego wsparcia rozwoju dzieci ze środowisk edukacyjnego ryzyka leży w jakości edukacji przedszkolnej, a nie w jej długości.

Zróżnicowanie składu społecznego szkół i oddziałów klasy VIII w Ostrołęce ze względu na SES rodziny ucznia

Kolejny ważny obszar starań szkoły o spójność społeczną to przeciwdziałanie, przynajmniej na etapie edukacji jednolitej (szkół podstawowych), różnicowaniu się szkół (wariancja międzyszkolna) i oddziałów klasowych (wariancja międzyoddziałowa) w obrębie szkoły ze względu na SES uczniów. Jeżeli chcemy, by szkoły i klasy szkolne były miejscem spotkań przedstawicieli różnych grup społecznych, budowania relacji i poczucia solidarności, nie możemy dopuścić do tworzenia z jednej strony szkolnych gett, z drugiej – elitarnych enklaw. Ciągłe monitorowanie zwykle spontanicznych, czasami wręcz wydawałoby się „naturalnych” procesów segmentacji przestrzeni edukacyjnej, to ważne zadanie dla lokalnej polityki oświatowej.

Na pierwszy ogień analiza zróżnicowania składu szkół ze względu na wykształcenie rodziców/opiekunów ucznia.

Poniższy wykres przedstawia odsetki ojców o wykształceniu wyższym. Wybrano ten prosty wskaźnik dla czytelności obrazu i dlatego, że wykształcenie ojców silniej w Ostrołęce powiązane jest w tym roczniku z osiągnięciami uczniów.



Wykres 11. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w szkołach w Ostrołęce, klasa VIII w roku szkolnym 2019/2020

Odsetki są umiarkowanie zróżnicowane, od ok. 13% w SP D do ok. 45% w SP G. Wskazuje to na znaczące statystycznie, choć niezbyt silne zróżnicowanie składu społecznego szkół.

Zróżnicowanie szkół ze względu na możliwości finansowe rodzin jest mniejsze niż w wypadku odsetka ojców z wyższym wykształceniem, ale również jest ono statystycznie znaczące. Szczególnie w jednej szkole notujemy niski poziom możliwości finansowych rodziców. Warto o tym pamiętać w lokalnej polityce oświatowej.

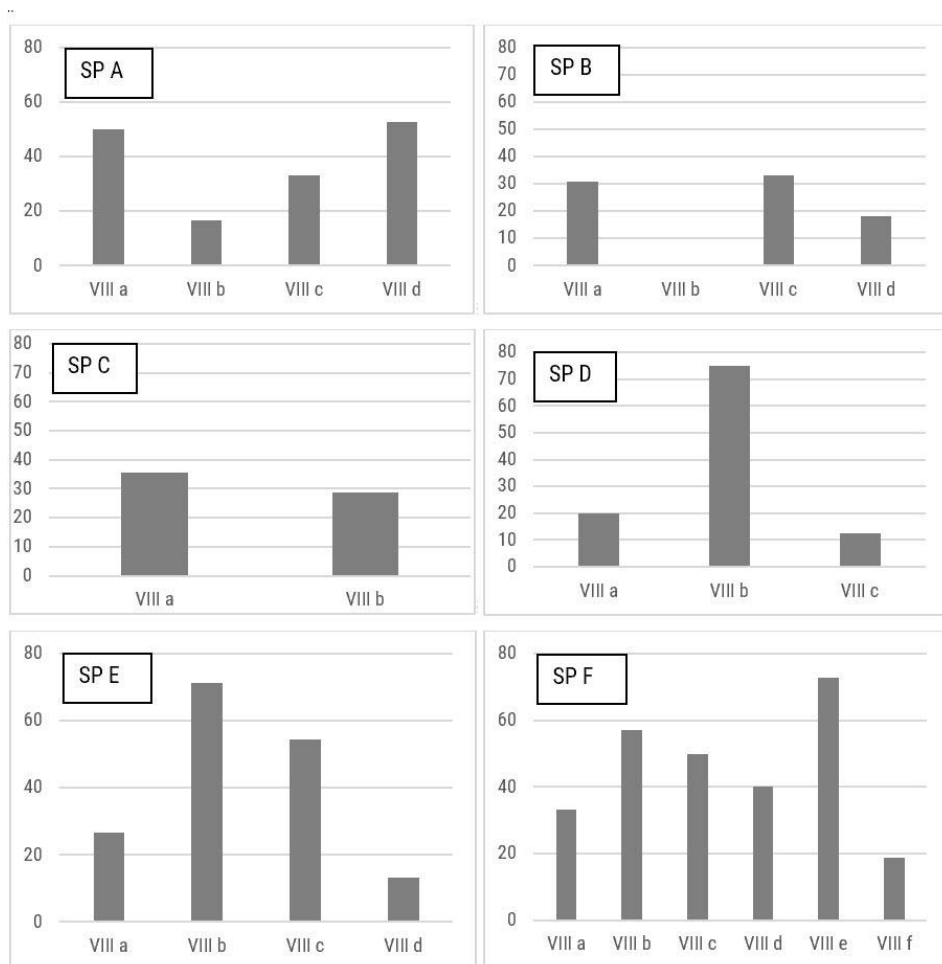
Ostatni aspekt SES uwzględniony w analizie zróżnicowania społecznego składu szkół to zasobność domowych bibliotek. W zakresie zasobności domowych bibliotek różnice międzyszkolne są najmniejsze.

Podsumowując analizy zróżnicowania składu społecznego szkół ze względu na różne miary SES, można powiedzieć, że jest ono znaczące, choć niezbyt wielkie, a w wypadku zasobów książkowych domu nawet nieistotne statystycznie. W wypadku miar wykształcenia rodziców i możliwości finansowych rodziny podział uczniów na szkoły wyjaśnia niewielką część ich zmienności (w wypadku miasta odniesienia są to wartości dwukrotnie wyższe).

Dla funkcjonowania szkolnego kluczowe znaczenie ma jednak skład społeczny oddziałów klasowych. Przenalizowane zostało zatem, jak silnie zróżnicowany jest skład społeczny oddziałów klasowych w szkołach Ostrołęki. Analizy ograniczone są do wykształcenia ojca. Słupki na wykresie 12 ilustrują odsetki uczniów w poszczególnych oddziałach, których ojcowie mają wykształcenie wyższe. Statystyczna istotność oznacza w tych analizach, że gdyby przydzielać uczniów do oddziałów czysto losowo, to prawdopodobieństwo uzyskania takich różnic w składzie społecznym byłoby mniejsze niż 5%. Niestety analizy te są w niektórych szkołach obarczone niepewnością wynikającą ze sporego odsetka rodzin, które nie wzięły udziału w badaniu ankietowym.

Wykres 12 pokazuje zróżnicowanie społeczne oddziałów klasy VIII w szkołach podstawowych Ostrołęki. Pominęto szkołę jednooddziałową.

Zróżnicowanie składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP A jest statystycznie istotne. Różnice między oddziałami są znaczne. Analiza statystyczna dla SP B pokazuje, że choć w oddziale B nie ma ojców z wykształceniem wyższym, to zróżnicowanie oddziałów ze względu na skład społeczny nie jest istotne statystycznie, czyli może być przypadkowe. Kolejna szkoła to SP C. W szkole są dwa oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest zbliżony, analiza statystyczna potwierdza, że zróżnicowanie nie jest istotne statystycznie. Analiza składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP D pokazuje, że oddział B ma korzystniejszy



Wykres 12. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w poszczególnych oddziałach klasy VIII w szkołach podstawowych w Ostrołęce, w roku szkolnym 2019/2020?

skład społeczny w porównaniu z A i C, zróżnicowanie jest istotne statystycznie. W SP E mamy cztery oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest bardzo zróżnicowany. Zróżnicowanie jest istotne statystycznie. Na koniec największa szkoła – SP F. Dla sześciu oddziałów odsetki ojców z wykształceniem wyższym przybierają bardzo różne wartości, jednak ze względu na duży odsetek uczniów, których rodzice nie wzięli udziału w badaniu ankietowym (stopa realizacji to tylko ok. 60%), analiza statystyczna przestrzega, że obserwowane zróżnicowanie może być jednak dziełem przypadku.

* * *

Podsumowując analizę zróżnicowania składu społecznego szkół i oddziałów klasowych na poziomie klasy VIII w Ostrołęce, można stwierdzić, że:

- Σ szkoły różnią się znacząco statystycznie, choć niezbyt silnie składem społecznym w zakresie wykształcenia rodziców uczniów i możliwości finansowych ich rodzin;
- Σ zróżnicowanie międzyoddziałowe ze względu na wykształcenie rodziców w niektórych szkołach jest znaczące statystycznie i znacznie silniejsze niż zróżnicowanie międzyszkolne;
- Σ zróżnicowanie międzyszkolne w Ostrołęce jest mniejsze niż w mieście odniesienia, natomiast zróżnicowanie międzyoddziałowe jest znacząco silniejsze. W mieście odniesienia w żadnej szkole nie zanotowano istotnego statystycznie zróżnicowania składu społecznego.

Teoretyczne przesłanki realizacji przez szkołę funkcji prospójnościowej

Zreferowane powyżej wyniki analiz w Ostrołęce pozwalają zidentyfikować kluczowe obszary do działań w zakresie starań o minimalizowanie statusowej determinacji osiągnięć szkolnych i nasilenia segregacji szkolnych. Jednak stwierdzone fakty nie są wystarczające do planowania polityki edukacyjnej zarówno na poziomie miasta, jak i poszczególnych szkół. Do tego potrzeba jeszcze przesłanek aksjologicznych i teoretycznych. Te pierwsze są sprawą decyzji podmiotów prowadzących polityki edukacyjne, jednak przesłanki teoretyczne powinny być udokumentowane w uznanych teoriach naukowych opisujących i wyjaśniających – na gruncie wyników badań podstawowych – zjawiska, na które chcemy wpływać.

Jakie konkretne działania podpowiadają znane na terenie nauk społecznych teorie? Mapę poszukiwań opisujemy poniżej. Nie jest ona kompletna, ale stanowi i tak bogaty zbiór heurystyk do formułowania planów konkretnych oddziaływań pedagogicznych.

Genetyczny przekaz zróżnicowanych dyspozycji poznawczych

Badania prowadzone w ramach subdyscypliny psychologii zwanej genetyką zachowania wskazują decydujący wpływ na osiągnięcia szkolne zróżnicowania

genetycznego. Tak zwany wskaźnik odziedziczalności h^2 jest dla osiągnięć szkolnych wysoki i szacuje się go na ponad 50% (Asbury, Plomin, 2015). Co więcej, okazuje się, że przy kontroli czynnika genetycznego (badania wykorzystujące model bliźniąt) efekt szkoły (do której konkretnej szkoły uczeń uczęszcza) jest niezbyt silny, a być może bliski zeru (Pokropek, Sikora, 2015). Interpretacja wyników badań nad odziedziczalnością inteligencji, czy bezpośrednio osiągnięć szkolnych, budzi jednak wiele sporów (por. np. Nisbett, 2010). Prawdopodobnie nawet bardzo wysoka wartość h^2 nie wyklucza podatności danej cechy na oddziaływanie czynników środowiskowych, czego najlepszym przykładem jest wzrost człowieka (bardzo wysoki h^2 a równocześnie silny efekt akceleracji zależny od warunków środowiskowych). Jednak nawet przyjęcie deterministycznej interpretacji wskaźnika odziedziczalności nie oznacza pedagogicznego pesymizmu. Najwybitniejszy współczesny genetyk zachowania Robert Plomin w pracy *Geny i edukacja* (Asbury, Plomin, 2015) zastanawia się nad implikacjami pedagogicznymi wyników badań nad odziedziczalnością osiągnięć szkolnych i dochodzi do wniosku, że szkoły powinny koncentrować się na tym, czego można nauczyć wszystkich, a poza tym silnie ukierunkowywać kształcenie na rozwój indywidualnych dyspozycji i zainteresowań, czyli zaleca daleko idącą personalizację edukacji. To zalecenie jest trudne do wcielenia w życie w szkole regulowanej jednolitymi programami i egzaminami szkolnymi. Patrząc jednak na wyniki wszelkich pomiarów osiągnięć szkolnych wskazujących zawsze na zbyt dużą grupę uczniów, których osiągnięcia bardzo odstają od coraz bardziej wygórowanych wymagań programowych, trudno oprzeć się wrażeniu, że jeżeli nie chcemy zakłamywać edukacyjnej rzeczywistości, to coś z koncepcji Plomina musi znaleźć się w ideologicznych przesłaniach szkoły. Choć ten wątek badawczy nie był bezpośrednio obecny w przedstawianym tu badaniu ostrołęckim, to z pewnością warto go mieć w pamięci, myśląc o prospójnościowej funkcji szkoły. Edukacja spersonalizowana to niewątpliwie jeden z najbardziej radykalnych projektów próbujących pogodzić wyniki genetyki zachowania z polityką równych szans edukacyjnych. Czy w pełni przekonujący, to inna sprawa.

Deprywacja środowiskowa

Główna teza tego podejścia głosi, że równości szans edukacyjnych zagraża przede wszystkim zróżnicowanie środowisk rozwojowych dziecka. Szczególną wagę zwolennicy tego sposobu widzenia przykładają do ilości i jakości bodźców rozwojowych w środowisku rodzinnym przed pójściem dziecka do szkoły (por. np. Bruner, 2010, org. 1996). Głównym narzędziem działań prospójnościowych

wynikającym z tej koncepcji są programy kompensacyjne typu Head Start (USA) czy Sure Start (UK), nakierowane na grupy uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami. Choć są wątpliwości co do trwałości efektów programów kompensacyjnych nakierowanych na pierwsze lata życia dziecka z rodzin o niskim SES, to z pewnością wprowadzenie działań tego typu należy rozważyć w lokalnych politykach edukacyjnych.

W ramach tego podejścia lokować można też działania związane z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej. Wskazuje się, że objęcie dzieci wczesną edukacją zmniejsza ryzyko niepowodzeń szkolnych dzieci z rodzin o niskim SES (por. np. Murawska, 2004). W ostatnich latach duży rozgłos zdobyły prace dotyczące ekonomicznego znaczenia wczesnej edukacji autorstwa noblisty Jamesa Heckmana (zob. <https://heckmanequation.org/about-professor-heckman>). Jego podstawowe tezy streszcza tzw. równanie Heckmana: $INVEST + DEVELOP + SUSTAIN = GAIN$. Rozwinięcie tego równania brzmi: inwestycja we wczesną edukację dzieci w niekorzystnej sytuacji społecznej połączona z rozwojem umiejętności poznawczych, społecznych i zdrowych nawyków podtrzymywana przez efektywną edukację aż do dorosłości, pozwala zyskać bardziej produktywną siłę roboczą. Z analiz Heckmana wynika, że im wcześniejszy okres życia, w którym ulokowane są inwestycje w edukację, tym wyższa długoterminowa stopa zwrotu z tych inwestycji. Ekonomiczna perspektywa może razić, ale jak widać sens pedagogiczny edukacji przedszkolnej znajduje mocne wsparcie ze strony wymogów gospodarczych.

Jak pokazują wyniki analiz w Ostrołęce, edukacja przedszkolna nie działa jak czarodziejska różdżka i trzeba skuteczniej zadbać o jej wysoką jakość. Dodatkowo równanie Heckmana uświadamia, że edukacja przedszkolna jest tylko elementem szerszej układanki i bez obecności pozostałych elementów może nie być skuteczna. Z pewnością potrzebny jest większy nacisk w edukacji na kompetencje społeczne i przygotowanie do uczenia się przez całe życie.

Kapitał ekonomiczny rodziny ucznia

Szukanie zagrożeń dla równości szans edukacyjnych w zasobach finansowych rodziny dziecka to klasyczna perspektywa w egalitarystycznych ideologiach edukacyjnych. Współcześnie wydaje się, że przynajmniej na poziomie szkolnictwa podstawowego w krajach demokratycznych znaczenie tych czynników jest niewielkie. Obowiązek szkolny i bezpłatne szkoły sprawiły, że dostęp do edukacji na poziomie podstawowym nie jest znacząco uzależniony od zasobów finansowych rodziny dziecka. Faktycznie wiele analiz pokazuje (por.

np. Dolata, Jakubowski, Pokropek, 2015), że wpływ zasobów finansowych na osiągnięcia szkolne przy kontroli wykształcenia rodziców i kapitału kulturowego jest nieznaczący.

Jak pokazały analizy podobny obraz uzyskujemy w Ostrołęce. Jednak o ile w zakresie osiągnięć szkolnych sytuacja finansowa rodziny nie ma znaczącego wpływu, to w wypadku aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do dziecka czynnik ten odgrywa istotną rolę. To z pewnością ważne wyzwanie dla lokalnej polityki oświatowej. Warto monitorować realną bezpłatność edukacji, przeciwdziałać korepetycjom, zapewniać darmowe podręczniki i pomoce szkolne oraz dbać, by programy stypendialne trafiały do faktycznie potrzebujących.

Monitorowanie finansowych barier w dostępie do dobrej edukacji nabrało nowego znaczenia wraz z epidemią koronawirusa i przejściem na zdalne nauczanie, które często przybierało w Polsce formę nauczania domowego (Zahorska, 2020).

Kapitał kulturowy rodziny ucznia

Kolejna bardzo ważna teoria powstawania nierówności edukacyjnych odwołuje się do pojęcia kapitału kulturowego. Teoria ta zwraca uwagę, że dla kariery szkolnej dziecka ważniejsze niż finanse rodziny mogą być jego zasoby kulturowe: wykształcenie rodziców, styl życia, wzorce komunikacji i udział w kulturze. Na przykład koncepcja Basila Bernsteina (zob.: Bielecka-Prus, 2010) zwraca uwagę, że kluczowym elementem selekcji społecznych, w tym szkolnych, jest wyniesiony z domu kod językowy – ograniczony lub rozwinięty. Przez instytucje szkolne preferowany jest ten drugi, natomiast dzieci posługujące się kodem ograniczonym mają mniejsze szanse na dobre oceny. Styl komunikacji staje się w ten sposób, niezależnie od możliwości intelektualnych dziecka, przeszkodą w szkolnej karierze.

W jaki sposób ograniczać wpływ kapitału kulturowego? Po pierwsze przez działania kompensacyjne szkoły w zakresie budowy kapitału kulturowego. Na przykład przez skuteczne promowanie czytelnictwa, systematyczne wyprawy do teatru, na wystawy, koncerty. Warto też pokazywać młodym ludziom, że między ich popkulturowymi gustami a kulturą wysoką, są ciekawe i warte poznania związki. Po drugie można ograniczać wpływ kapitału kulturowego rodziny dziecka poprzez uniezależnianie procesu nauczania-uczenia się od wsparcia środowiska rodzinnego, np. unikanie prac domowych wymagających wkładu rodziców. Dopelnieniem działań prospójnościowych w tym zakresie powinno być otwarcie szkoły na różne kultury i wykorzystanie odmienności kulturowych.

Otwarcie nie oznacza rezygnacji z wartościowania, ocena jednak nigdy nie może poprzedzać starannego poznania tego, co mamy ocenić.

Wyniki analiz w Ostrołęce wskazują, że wpływ kapitału kulturowego na osiągnięcia szkolne na poziomie klasy VII nie jest silny, ale w wypadku umiejętności językowych znaczący.

Kapitał społeczny rodziny ucznia

Teoria ta zwraca uwagę na znaczenie w edukacji kolejnej formy kapitału rodzinnego zwanego kapitałem społecznym. Jego znaczenie jest trudne do przecenienia. Elementem kluczowym kapitału społecznego jest zaufanie społeczne. Zaufanie oznacza gotowość do podejmowania wyzwań wymagających wiary, że ludzie i instytucje będą działać dla nas w sposób korzystny. Jak w sławnym dylemacie więźnia – jedyną strategią wygrywającą jest wzajemne zaufanie. Zaufanie buduje się w rodzinie, ale może się ugruntować tylko w szkole budowanej na fundamencie zaufania (Czerwiec, 2020).

Innym aspektem kapitału społecznego są zasoby relacyjne i związany z nimi potencjał wsparcia społecznego. Szkoła może kompensować słabości tego aspektu kapitału społecznego przez organizowanie wsparcia koleżeńskigo (np. odrabianie zaległości po chorobie, pomoc koleżeńska) i wolontariat rodziców.

Badania w Ostrołęce nie przyniosły wyników bezpośrednio powiązanych z tą teorią, ale jest ona warta przemyślenia w kontekście działań szkoły i lokalnej polityki edukacyjnej.

Selekcja i autoselekcja uczniów na progach szkolnych

Edukacja jest we współczesnych społeczeństwach podstawowym mechanizmem selekcji społecznych i wyznaczenia ścieżek zawodowych karier. Ważne jest, by procesy selekcyjne były zgodne z zasadą równości szans edukacyjnych i prowadzone były na podstawie kryteriów merytokratycznych, czyli osobistych osiągnięć uczniów (por. np. Smulczyk, Dolata, Pokropek, 2019). Wiele działań w tym zakresie może być podejmowanych na poziomie ogólnokrajowym. Dobrze udokumentowanymi czynnikami demokratyzującymi szkołę są bezpłatna i obowiązkowa edukacja oraz opóźnianie wieku pierwszego progu selekcyjnego (podział na ścieżkę kształcenia ogólnego i zawodowego).

Współcześnie zwraca się też uwagę na niebezpieczeństwa związane z tzw. quasi-rynkowymi mechanizmami w oświacie publicznej np. bon edukacyjny, swobodny wybór szkoły, całkowite odstępianie od rejonizacji, finansowanie *per capita* (pieniądze idą za uczniem) (por. np. Dolata, 2008). Stosowanie tego typu

narzędzi w krajowej czy lokalnej polityce edukacyjnej może wzmacniać procesy selekcji i autoselekcji uczniów. Analizy dla Ostrołęki wykazały wyraźne ślady działania autoselekcji. Aspiracje edukacyjne rodziców były równie silnie powiązane z osiągnięciami dzieci, jak z ich wykształceniem i sytuacją finansową.

Elementy rynkowe w oświacie mogą też uruchamiać mechanizm selekcji i autoselekcji nauczycieli. Prowadzi on do różnicowania się efektywności nauczania w szkołach i wprost zagraża zasadzie równości szans edukacyjnych. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabiera monitorowanie efektywności nauczania w poszczególnych szkołach z zastosowaniem narzędzi typu wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej (zob.: www.ewd.edu.pl). By przeciwdziałać procesom autoselekcji nauczycieli prowadzącej do różnicowania się efektywności nauczania, warto w polityce lokalnej wprowadzić na stałe mechanizmy wspierające szkoły i gratyfikujące nauczycieli pracujących w środowiskach edukacyjnego ryzyka. Choć zróżnicowanie międzyszkolne składów społecznych szkół w Ostrołęce nie jest duże, to warto jednak ten kierunek działań rozważyć.

Oczekiwania nauczycieli powiązane ze statusem przypisanym uczniowi

Problemem zagrożeń dla realizacji zasady równości szans edukacyjnych zajmowali się też psychologowie społeczni. Jedną z najbardziej głośnych koncepcji w tym zakresie jest teoria efektu Pigmaliona sformułowana przez Rosenthala i Jacobson (1968). Przeprowadzony przez nich eksperyment wykazał, że sztucznie wywołane optymistyczne oczekiwania, co do osiągnięć szkolnych niektórych dzieci, przyniosły pozytywny efekt. Kolejne badania wykazały, że efekt Pigmaliona nie zawsze zachodzi, a jeżeli występuje, to nie jest zbyt silny. Badacze wykazali też, że ma on swoją ciemną stronę, czyli efekt Golema (wpływ negatywnych oczekiwań). W późniejszych latach Rosenthal zasugerował cztery czynniki, które mogą pośredniczyć między pozytywnymi oczekiwaniami nauczycieli a osiągnięciami uczniów, wobec których są żywione. Są to:

- ∑ skierowane do tych uczniów ciepłe i przyjazne zachowania,
- ∑ poświęcenie im większej ilości czasu,
- ∑ uczniowie ci są częściej wzywani do odpowiedzi,
- ∑ zachęcanie uczniów, w których pokłada się nadzieję, do udoskonalania wykonania zadań.

Łatwo zauważyć, że wniosek, który nasuwa się z tych analiz jest taki, że to, co Rosenthal wykrył jako czynniki sprawcze w efekcie Pigmaliona, powinno być codzienną praktyką wobec wszystkich uczniów. Czyli: pozytywne oczekiwania to coś, co zdecydowanie warto mieć wobec każdego ucznia.

Efekt Pigmaliona i Golema to przypadki szerszego zjawiska, które psychologowie społeczni i socjologowie nazywają samospełniającą się przepowiednią. Jak wykazały badania jeszcze w latach 60., mechanizm ten nie tylko może tłumaczyć upadek banku (niewypłacalność spowodowana plotką o problemach banku), ale również to, jak szkoła może przyczyniać się do międzypokoleniowej reprodukcji nierówności społecznych (zob.: klasyczne badania Rist, 2013, oryg. 1970).

Co robić, by nie uruchamiać lub nie wzmacniać stereotypów, które mogą wyzwać mechanizm samospełniającego się „czarnego” proroctwa? Przede wszystkim trzeba unikać praktyk stygmatyzujących związanych z procesami selekcji, ale też w codziennym życiu szkolnym nie „przyklejać” uczniom, nawet w dobrej intencji, różnych „łatek” typu: bezpłatne posiłki dla „wybranych”. To odnosi się także do płatnych wycieczek, na które nie wszystkich stać, czy płatnych zajęć dodatkowych na terenie szkoły itp. Trzeba też uważać, by opinie czy orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych nie stawały się swoistymi samospełniającymi się przepowiedniami.

Segmentacja i gettyzacja przestrzeni społecznej

Segmentacja przestrzeni miast („dobre i złe adresy”) to niezależny od szkoły mechanizm społeczny, który zagraża bezpośrednio spójności społecznej. Przeciwdziałanie segmentacji i powstawaniu gett w przestrzeni miejskiej to zadanie dla lokalnej polityki społecznej. Mimo że to nie szkoła odpowiada za segmentację, to jednak musi być ona wrażliwa na ten proces. Trzeba być świadomym, że segmentacja przestrzeni miejskiej może prowadzić do silnej międzyszkolnej segregacji społecznej uczniów. Ulokowanie szkoły w „gorszej” dzielnicy może oznaczać trudniejszy dostęp do wielu rodzajów kapitałów, może też uruchamiać tzw. efekt sąsiedztwa (wpływ miejsca zamieszkania na szereg zachowań społecznych, np. wagary, zachowania ryzykowne itp.).

Segregacje wewnątrzszkolne

Odpowiednikiem segmentacji i gettyzacji przestrzeni miejskiej w wypadku szkoły są procesy segregacji wewnątrzszkolnych (Dolata, 2009). Mogą one mieć miejsce przy dzieleniu uczniów na oddziały klasowe czy grupy zadaniowe (szczególnie stałe). Jawna segregacja ze względu na cechy statusu przypisanego ucznia we współczesnej szkole jest zjawiskiem rzadkim, ale może być ubocznym skutkiem uwzględniania przy grupowaniu uczniów takich kryteriów, jak

uprzednie osiągnięcia, nauka języka obcego, dojazdy do szkoły itp. Tworzenie homogenicznych grup uczniowskich może się wydawać pedagogicznie racjonalne, ale trzeba mieć świadomość, że może uruchamiać takie procesy, jak efekt rówieśników czy powstawanie antyszkolnych subkultur i tożsamości. Oczywiście segregacje szkolne to nie jedyny czynnik sprawczy powstawania antyszkolnych subkultur, ale mogą ich powstawaniu znacząco sprzyjać. Poza unikaniem segregacji wewnątrzszkolnych remedium na niską identyfikację uczniów ze swoją szkołą (co, jak pokazują wyniki PISA, jest piętą achillesową polskiej oświaty) może być realna, „niewykluczająca” samorządność szkolna (jeżeli sprawowanie funkcji w samorządzie szkolnym będzie zarezerwowane dla tzw. dobrych uczniów, to samorząd szkolny tej funkcji nie spełni). Wątek segregacji wewnątrzszkolnych jest w świetle wyników analiz istotnym wyzwaniem dla niektórych szkół w Ostrołęce.

Podsumowanie

Teorie przypomniane w ostatniej części artykułu próbują wyjaśnić zjawisko statusowej determinacji karier szkolnych i segregacji społecznych w oświacie. Choć są zwykle dobrze udokumentowane empirycznie, nie oznacza to, że mogą być traktowane jako uniwersalne i pewne przesłanki w planowaniu działań na poziomie lokalnej polityki edukacyjnej nastawionej na realizację standardu równych szans edukacyjnych. Należy je raczej traktować jako heurystyki, które w połączeniu z wynikami lokalnych diagnoz edukacyjnych powinny ukierunkowywać planowanie działań zmierzających do zmniejszania nierówności edukacyjnych, które w danym środowisku lokalnym są szczególnie wydatne. Każda interwencja pedagogiczna powinna być zakorzeniona teoretycznie, ale to nie zwalnia z obowiązku monitorowania i ewaluacji w danej społeczności lokalnej wdrażanego programu. Polityki społeczne oparte na dowodach naukowych wymagają nie tylko mocnych podstaw w dotychczasowych wynikach badań, ale również badań stosowanych, które dostarczą przesłanek do ewaluacji *ex ante* oraz ewaluacji w trakcie procesu i *ex post*. Wyniki przedstawionych w tym artykule badań stosowanych prowadzonych w trybie *case study* jednego miasta mają dostarczyć empirycznych przesłanek do ewaluacji *ex ante* oraz, wraz z przypomnianymi na końcu artykułu teoriami, stać się podstawą kształtowania lokalnej polityki oświatowej.

References

- Asbury, K., Plomin, R. (2015). *Geny i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- CBOS. (2017). Czy warto się kształcić? Komunikat z badań, nr 62. Warszawa: CBOS.
- Czerwiec, M. (2020). *Kształtowanie etosu zaufania w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dolata, R. (2008). *Szkoły, segregacje, nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (2009). Czy segregacja uczniów ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzoną metodą EWD? *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, nr 1 (105), 60–67.
- Dolata, R. (red.) (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, t. 1 i 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Hawrot, A., Hummeny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., Blukacz, M., Grygiel, P., Otręba-Szklarczyk, A. (2015). *(Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Jakubowski, M., Pokropek, A. (2013). *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domański, H., Przybysz, D. (2007). *Homogamia małżeńska a hierarchie społeczne*. Warszawa: IFiS PAN.
- Federowicz, M., Sitek, M. (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ismail, S. (2015). Equity and Education. W: J. D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (s. 918–923). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92099-3>
- Kaczan, R., Rycielski, P. (2014). Edukacja przedszkolna a umiejętności szkolne uczniów w wieku 10 lat. *Studia Psychologiczne*, nr 4, vol. 53.
- Kellaghan, T. (2015). Family and Schooling. W: D. J. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (s. 751–757). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92005-1>
- Kerr, K., Wesr, M. (red.). (2010). *Social inequality: can schools narrow the gap?* British Educational Research Association.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Nisbett, R. E. (2010). *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*. Sopot: Smak Słowa.

- Parsons, T. (1969). *Klasa jako system społeczny*. W: Struktura społeczna a osobowość. Warszawa: PWE.
- Pokropek, A., Sikora, J. (2015). Heritability, family, school and academic achievement in adolescence. *Social Science Research*, nr 53, 73–88. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.05.005>
- Rist, R. C. (2013). Klasa społeczna ucznia a oczekiwania nauczyciela: samospełniające się proroctwo w edukacyjnym getcie, W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sawiński, Z. (2015). Gimnazja wobec nierówności społecznych. *Edukacja*, nr 4 (135), 51–72.
- Sitek, M. (2016). Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych”. *Edukacja*, nr 2 (137), 113–130.
- Smulczyk, M., Dolata, R., Pokropek, A. (2019). Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm? *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4 (254), 216–236.
- Smulczyk, M. (2019). *Przezwyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Warszawa: Fundacja Batorego.

Joanna Stelmach

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: j.stelmach2@student.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0273-9429

Zmiany środowiska edukacyjnego uczniów – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji**

Summary

THE PREVALENCE, DETERMINANTS AND CONSEQUENCES OF CHANGES IN STUDENTS' EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Some students experience unexpected, systemically unanticipated changes in their educational environment, such as changing schools or class, or perhaps repeating a year. Such educational pathways are labelled as 'discontinuous'. They are recognised as disruptions in the educational settings and considered to be risk factors which may impinge on school achievement, behaviour, or overall well-being of a child. In this paper, we discuss the scale of the problem among eighth-graders from Ostrołęka, its probable causes, with particular emphasis on a family situation, and consequences, taking into account the maths and Polish language end-of-year test results in the seventh grade. The study has shown that changes disrupting the educational path carry a risk of greater school difficulties, especially in the case of maths (lower achievement, even when family characteristics relevant to the analysed relationship are controlled for). Therefore, it is important to take care – as much as it is possible – of the continuity of students' educational environment, e.g. by reducing changes to those that are absolutely necessary (e.g. it should be carefully considered whether the changes in class composition between the third and fourth grade are necessary).

Keywords: educational environment, educational pathways, family circumstances, school changes

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Przyglądając się ścieżkom edukacyjnym uczniów badacze zwracają szczególną uwagę na różne momenty krytyczne, takie jak przejście z jednej placówki edukacyjnej do drugiej, czy zmianę oddziału klasowego. Dziecko rozpoczynając naukę w nowej szkole lub zmieniając klasę, musi dostosować się do nowych warunków, reguł, oczekiwań, nowej roli i często na nowo zbudować relacje z dorosłymi i rówieśnikami. Takie momenty w ścieżce edukacyjnej ucznia są postrzegane jako czynnik ryzyka, ponieważ wprowadzają pewną nieciągłość w środowisko uczenia się i mogą rzutować na osiągnięcia szkolne, zachowanie i ogólny dobrostan uczniów, w szczególności jeśli zdarzają się często (Mehana, Reynolds, 2004).

Niektóre zmiany środowiska są nieuniknione i wpisane w system szkolnictwa. Mamy tu na myśli przejście z przedszkola do szkoły podstawowej, czy ze szkoły podstawowej do średniej. Część dzieci ma za sobą jednak więcej doświadczeń zmiany środowiska edukacyjnego niż to wynika ze struktury szkolnictwa. Zmieniają przedszkole lub szkołę podstawową w trakcie jej trwania, zostają na kolejny rok w tej samej klasie czy – z różnych powodów – zmieniają oddział, stając w obliczu wyzwania odnalezienia się w nowej grupie rówieśniczej, uczestniczenia w formowaniu się nowej grupy czy przyzwyczajania się do nowych nauczycieli. Takie ścieżki kształcenia będziemy nazywać nieciągłymi.

Badania pokazują, że zmiana szkoły w trakcie jej trwania jest powiązana z różnymi trudnościami szkolnymi: z mniejszymi osiągnięciami, prawdopodobieństwem powtarzania klasy, czy zachowaniami problemowymi, także przedwczesnym porzucaniem nauki (Gasper i in., 2012; Grigg, 2012; Mehana, Reynolds, 2004; Wood i in., 1993). Niektóre badania pokazały, że nieciągłość silniej oddziałuje na ucznia, kiedy zmiana dokonuje się w trakcie roku szkolnego niż po jego zakończeniu (Hanushek i in., 2004), choć inne tego nie potwierdziły (Grigg, 2012).

Majida Mehana i Arthur Reynolds (2004), starając się opisać mechanizmy wpływu nieciągłych ścieżek edukacyjnych, zwracają uwagę na trzy aspekty. Po pierwsze zmiana szkoły zakłóca proces uczenia się. Ponieważ programy nauczania mogą się różnić między szkołami, dzieci zmieniające szkołę muszą dostosować się do nowych warunków nauczania, nowych podręczników oraz innego stylu nauczania i oczekiwań nowych nauczycieli. Po drugie zmiana placówki

(czy nawet oddziału) wiąże się z częściowym lub niemal całkowitym (np. w przypadku przeprowadzki do innego miasta) zerwaniem znaczących relacji rówieśniczych i koniecznością budowania nowych. Sytuacja taka może z jednej strony wpływać na ogólny dobrostan psychiczny dziecka, a z drugiej powodować konieczność ukierunkowania większej części zasobów na życie społeczne (zamiast na naukę). Po trzecie obserwowane związki mogą być konsekwencją większej niestabilności rodzin, z których pochodzą dzieci doświadczające epizodów zmiany szkoły. Częstym powodem zmiany szkoły jest przeprowadzka rodziny/rodzica, a za nią może się kryć potrzeba znalezienia lepszych możliwości zarobkowych lub zmiana struktury rodziny (spowodowana np. rozwodem rodziców). Badania potwierdzają, że w porównaniu z uczniami o ciągłych ścieżkach kształcenia, dzieci zmieniające szkołę są częściej wychowywane przez jednego rodzica i pochodzą z rodzin o niższym statusie ekonomiczno-społecznym (Gasper i in., 2012).

Zmiana szkoły może być jednak dla ucznia także szansą, nowym startem w sytuacji nawarstwionych trudności w poprzedniej placówce lub okazją do podjęcia nauki w szkole lepiej dostosowanej do jego potrzeb lub szkole lepszej jakości. Eric Hanushek ze współpracownikami (2004) pokazują, że zmiana szkoły wiąże się z zauważalnym obniżeniem osiągnięć szkolnych, ale koszty te są raczej krótkoterminowe i dotyczą roku zmiany. Natomiast korzyści dla ucznia, który podjął naukę w lepszej szkole, kumulują się z każdym rokiem nauki w niej.

W artykule pokazujemy, jak wyglądały trajektorie edukacyjne ostrołęckich ósmoklasistów, zwracając szczególną uwagę na uczniów o nieciągłych ścieżkach. Poznanie skali tego zjawiska oraz jego konsekwencji dla szkolnego funkcjonowania uczniów pozwoliło ocenić, na ile problem migracji międzyszkolnych i międzyoddziałowych jest w Ostrołęce ważny i wymaga (lub nie) działań zaradczych.

Charakterystyka ścieżek edukacyjnych uczniów

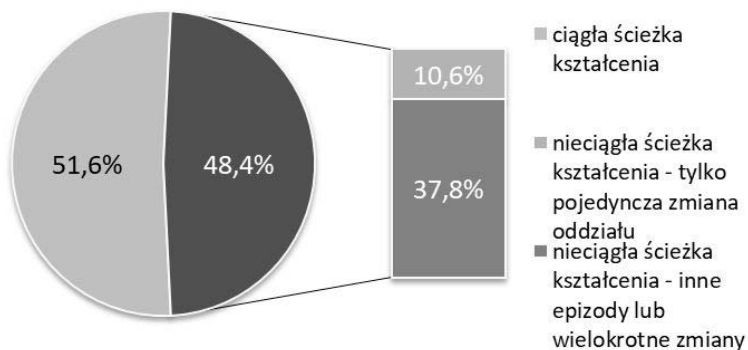
W celu zbadania trajektorii edukacyjnych ostrołęckich ósmoklasistów zebraliśmy za pomocą ankiety rodzicielskiej dane dotyczące wszystkich placówek, do których dotychczas uczęszczali oraz ewentualnych przejść między nimi. Opis metodologii badania został przedstawiony w tekście poprzedzającym zestaw artykułów opisujących wyniki pierwszej fazy projektu „Obserwatorium oświatowe” realizowanego w Ostrołęce.

Za epizody zakłócające ciągłą ze względu na środowisko szkolne ścieżkę kształcenia uznaliśmy następujące przypadki:

1. nadwyzkową, niewynikającą z budowy systemu edukacji zmianę placówki, czyli:
 - a) zmianę przedszkola,
 - b) uczęszczanie do zerówki w innej placówce niż przedszkole lub szkoła podstawowa, do których uczęszczał uczeń,
 - c) zmianę szkoły podstawowej;
2. powtarzanie klasy w szkole podstawowej;
3. zmianę oddziału klasowego, rozumianą jako zmianę środowiska klasowego niewynikającą z powtarzania klasy.

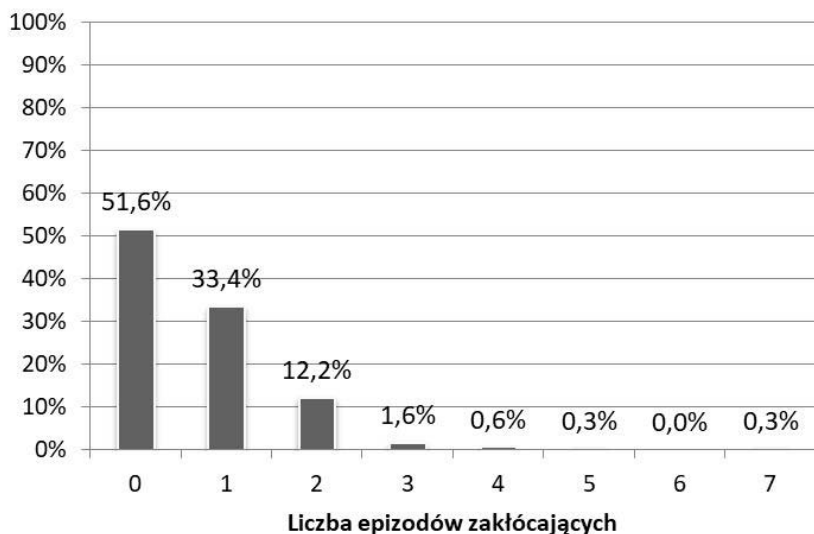
Z zebranych danych wynika, że trochę ponad 50% ostrołęckich ósmoklasistów (165 z 320 osób, po wyłączeniu braków danych) miała ciągłą ścieżkę kształcenia, tj. nie doświadczyła żadnego z wyżej opisanych epizodów zakłócających. Oznacza to, że nieciągłe ścieżki kształcenia są w badanej grupie dość powszechnym zjawiskiem, obejmującym 48% uczniów.

Dla ok. 10% badanych jedynym epizodem zakłócającym była jednokrotna zmiana oddziału klasowego (wykres 1). Pozostali doświadczyli innych lub wielokrotnych zmian.



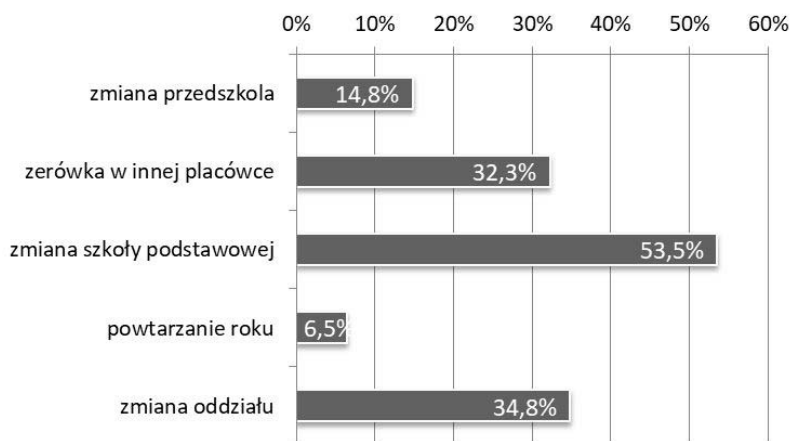
Wykres 1. Podział procentowy uczniów ze względu na ciągłość ich ścieżek kształcenia (N = 320)

Patrząc z trochę innej perspektywy można powiedzieć, że ze wszystkich uczniów o nieciągłej ścieżce edukacyjnej ok. 70% doświadczyło dokładnie jednej zmiany (wykres 2). Trzy i więcej epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia zdarzały się rzadko.



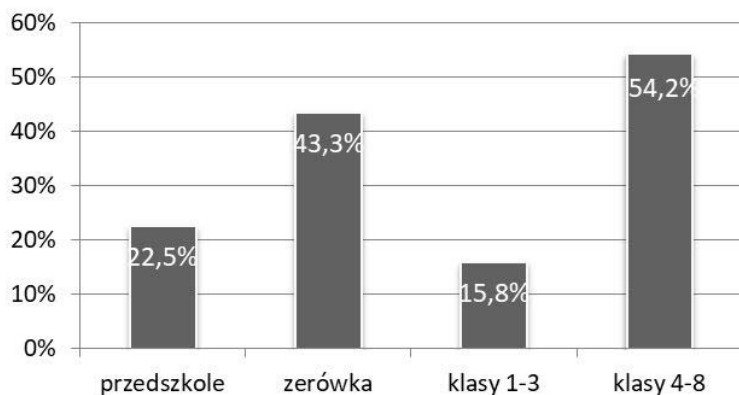
Wykres 2. Odsetek uczniów doświadczających danej liczby epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia (N = 320)

Z wykresu 3 możemy odczytać częstość występowania poszczególnych epizodów zakłócających wśród uczniów, którzy doświadczyli choć jednej zmiany środowiska edukacyjnego. Najczęstszym epizodem była zmiana szkoły podstawowej, zaś najrzadszym (10 przypadków) powtarzanie roku. Zmiana oddziału przydarzyła się ponad 1/3 uczniów z nieciągłą ścieżką edukacyjną.



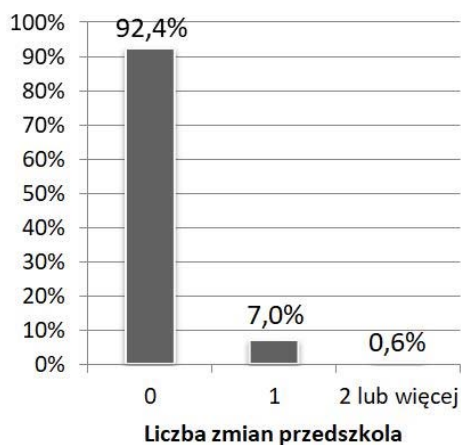
Wykres 3. Procentowy rozkład występowania danego typu epizodu zakłócającego ciągłą ścieżkę kształcenia (N = 320, uwzględniamy kilkukrotne doświadczanie danego epizodu przez ucznia)

Badania pokazują, że zmiana placówki przynosi zauważalne negatywne skutki dla osiągnięć szkolnych w niewielkim odstępie czasu po jej zajściu, a z czasem mogą one zanikać. Dlatego sprawdziliśmy, kiedy badani doświadczali takiej zmiany.



Wykres 4. Na którym etapie edukacji nastąpiła zmiana placówki? Procentowanie na podstawie liczby uczniów, którzy zmieniali placówkę (N = 120)

Z danych przedstawionych na wykresie 4 wynika, że zmiana placówki najczęściej przypada na II etap kształcenia w szkole podstawowej (klasy 4–8; do tej kategorii zaliczyliśmy też zmiany po zakończeniu nauki w klasie 3). Często są również epizody nieciągłości w czasie, gdy dziecko idzie do zerówki lub ją kończy.



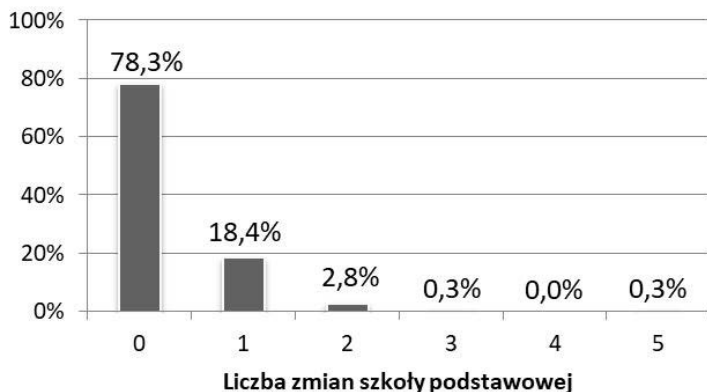
Wykres 5. Jak wielu uczniów zmieniało przedszkole? (N = 355)

Na wykresach 5–10 przedstawiamy szczegółowe dane dotyczące każdego rodzaju zmiany, która skutkowałą nieciągłą ścieżką kształcenia badanych ósmoklasistów z Ostrołęki.

W obserwowanym roczniku uczniów zmiany przedszkola nie były częste – dotyczyły niespełna 8% badanych, a sytuacje wielokrotnej zmiany placówki były marginalne. Jeżeli dziecko szło do zerówki w przedszkolu, w prawie 90% przypadków kontynuowało naukę w tej samej placówce. Natomiast 1/4 uczniów uczęszczających do zerówki w szkole zmieniała placówkę idąc do pierwszej klasy.



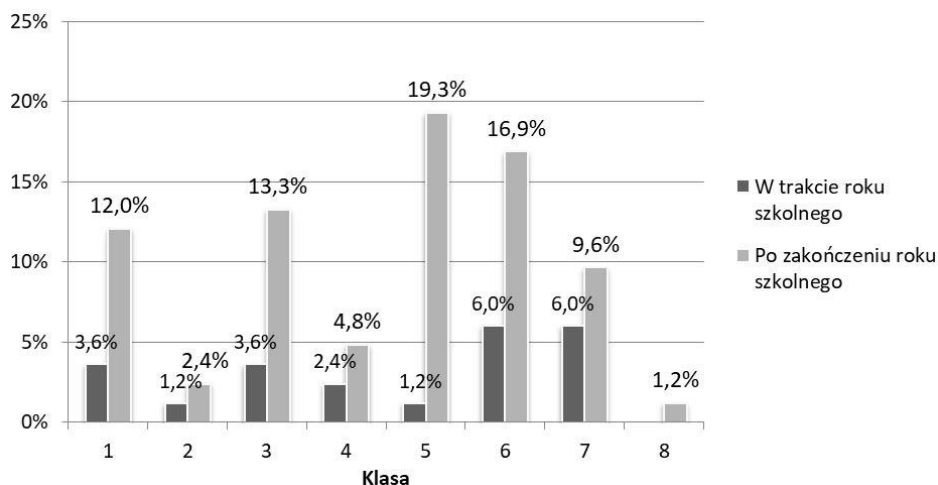
Wykres 6. W której placówce dziecko uczęszczało do zerówki (N = 346)



Wykres 7. Ile razy uczniowie zmieniali szkołę podstawową? (N = 359)

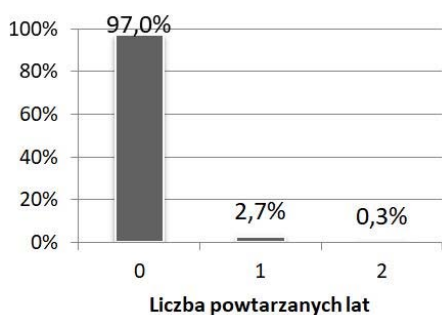
Co piąty ostrołęcki ósmoklasista w trakcie nauki w szkole podstawowej zmieniał placówkę. Kilkunastu z nich doświadczyło więcej niż jednej zmiany szkoły.

Chociaż w przywoływanych wcześniej badaniach wpływ wyboru momentu zmiany szkoły (w trakcie lub po zakończeniu roku szkolnego) na szkolne funkcjonowanie uczniów nie został jednoznacznie ustalony, sprawdziliśmy, że 4/5 ostrołęckich uczniów zmieniających szkołę wykonało ten krok po zakończeniu danego roku szkolnego. Szczegółowy rozkład znajduje się na wykresie 8.

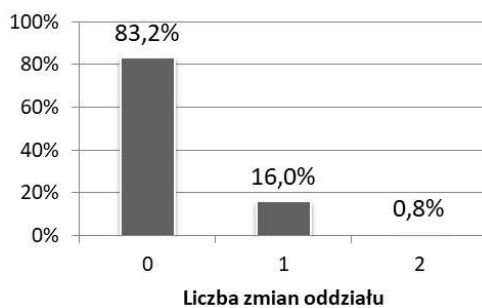


Wykres 8. Kiedy nastąpiła zmiana placówki?¹ Odsetki dla poszczególnych klas (N = 84)

11 uczniów powtarzało klasę, natomiast co szósta osoba zmieniała oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej.



Wykres 9. Jak wielu uczniów powtarzało klasę? (N = 355)



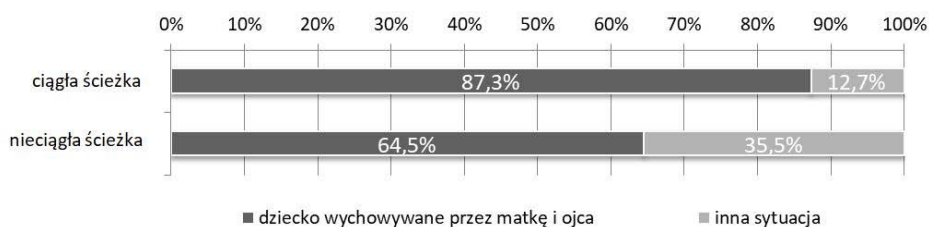
Wykres 10. Jak wielu uczniów zmieniało oddział w trakcie nauki w szkole podstawowej? (N = 368)

¹ Uwaga: uczeń, u którego zmiana szkoły nastąpiła po ósmej klasie, w chwili badania powtarzał naukę w ósmej klasie.

Rodzinne uwarunkowania nieciągłych ścieżek edukacyjnych

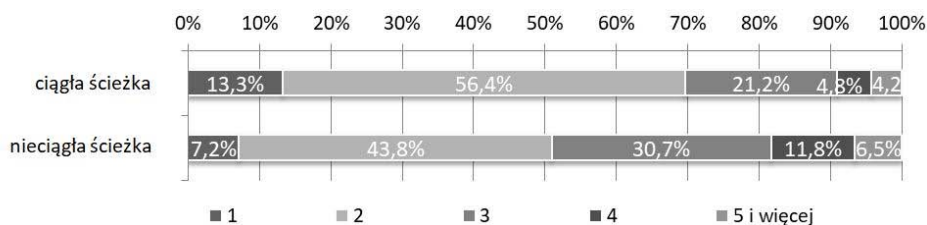
W tej części pokazujemy, czym różnią się środowiska rodzinne uczniów o nieciągłych ze względu na środowisko edukacyjne ścieżkach kształcenia od sytuacji ich rówieśników, którzy nie doświadczali „nadmiarowych” zmian w toku edukacji. Jak wspomnieliśmy wcześniej, badania wskazują, że różne epizody zakłócające ciągłość środowiska edukacyjnego mogą być konsekwencją zmiany w samej rodzinie (np. rozvodu rodziców i związaną z nim przeprowadzką, pojawieniem się kolejnych dzieci i potrzebą zmiany warunków mieszkania) lub czynników ekonomicznych (migracji za pracę, życiem w wynajmowanych lokalach).

Na poniższych wykresach przedstawiamy rozkłady cech charakteryzujących środowisko rodzinne ostrołęckich uczniów o ciągłej oraz nieciągłej ścieżce kształcenia.



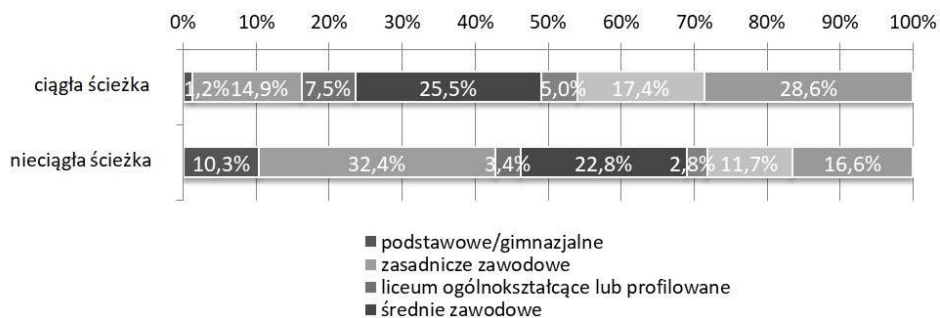
Wykres 11. Typ ścieżki edukacyjnej a struktura rodziny (N = 317)

Uczniowie o nieciągłych ścieżkach kształcenia istotnie częściej niż pozostali rówieśnicy pochodzą z rodzin niepełnych. Co czwarty jest wychowywany tylko przez jednego rodzica (głównie przez matkę), a niespełna 10% przez matkę i partnera niebędącego biologicznym ojcem dziecka. Na wykresie 11 sytuacje te zgrupowano w kategorię „inna sytuacja”.



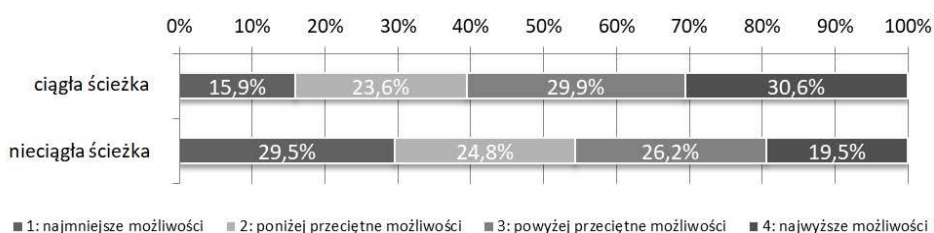
Wykres 12. Typ ścieżki edukacyjnej a liczba dzieci w rodzinie (N = 317)

Zmiany środowiska edukacyjnego są także powiązane z większą liczbą dzieci w rodzinie. Co drugi uczeń, który doświadczył epizodów zakłócających edukację, pochodzi z rodziny, w której jest co najmniej troje dzieci. W grupie uczniów o ciągłej ścieżce edukacyjnej rodziny mające co najmniej dzieci stanowią 30%.



Wykres 13. Typ ścieżki edukacyjnej a wykształcenie ojca (N = 312)

Doświadczenie epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia jest także wyraźnie powiązane z poziomem wykształcenia ojca, w mniejszym stopniu z poziomem wykształcenia matki. Powiązanie z edukacją ojca widać na wykresie 13. Uczniowie o nieciągłych ścieżkach kształcenia częściej niż pozostali rówieśnicy pochodzą z rodzin, w których ojciec ma wykształcenie zasadnicze zawodowe lub podstawowe.



Wykres 14. Typ ścieżki edukacyjnej a możliwości finansowe rodziny (N = 306)

Uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych częściej pochodzą także z rodzin o mniej korzystnej sytuacji ekonomicznej, co obrazuje wykres 14. Niespełna 30% tych uczniów pochodzi z rodzin o najniższych możliwościach finansowych (według podziału na cztery równoliczne grupy: rodzin o najniższych, poniżej przeciętnych, powyżej przeciętnych i najwyższych możliwościach

finansowych). Wśród uczniów o niezakłóconej ścieżce kształcenia sytuacja taka jest niemal dwukrotnie rzadsza.

Przedstawione tu wyniki pokazały, że sytuacja rodzinna uczniów doświadczających ponadstandardowych zmian środowiska edukacyjnego jest istotnie trudniejsza niż osób o niezakłóconych trajektoriach. Uczniowie ci częściej niż pozostali pochodzą z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych, o większej liczbie dzieci i niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

Powody zmiany szkoły

Naturalną konsekwencją funkcjonującego w Polsce tzw. quasi-rynkowego systemu szkół publicznych, który objawia się m.in. w zasadzie „pieniądze podążają za uczniem” i w częściowym odstąpieniu od rejonizacji jest to, że rodzice wybierają szkołę, do której uczęszcza ich dziecko – o ile taki wybór jest możliwy (w okolicy jest kilka szkół) (Dolata, 2008). Jest to wybór aktywny lub pasywny (brak wyboru, rodzice po prostu posyłają dziecko do placówki zgodnej z rejonem). W zależności od kryteriów wyboru, niektóre szkoły będą lepiej postrzegane przez rodziców, a inne gorzej. Wyboru placówki dokonuje się zazwyczaj na naturalnych, przewidzianych systemem progach przejścia między szkołami; nie dziwi jednak to, że podobne mechanizmy są obecne przy przejściach ponadprogramowych, jak badane przez nas zmiany szkoły w trakcie nauki.

Oprócz pytań stricte ilościowych, służących do opisania jak rozpowszechnionym wśród ostrołęckich uczniów jest zjawisko migracji międzyszkolnej, w ankiecie znalazło się też pytanie o powód zmiany szkoły. Rodzice mogli wybrać dowolną liczbę powodów z listy i dopisać własne. Dzięki temu byliśmy w stanie prześledzić nie tylko ścieżki edukacyjne badanych, ale zrozumieć przyczynę zmian środowiska edukacyjnego i podjąć próbę opisania samych placówek, które były punktem wyjścia i celem tychże migracji.

W aż 60% przypadków powodem zmiany szkoły przez dziecko była zmiana miejsca zamieszkania rodziny lub lokalizacja placówki, np. bliżej miejsca pracy któregoś z rodziców. Jest to zmiana niezależna od szkoły, której przyczyn należy szukać w środowisku rodzinnym dziecka. Jednak migracje w obrębie miasta są procesem, który warto monitorować z punktu widzenia problemu segregacji przestrzennych: czy nie prowadzą one do tworzenia się elitarnych dzielnic/osiedli w rejonie jednych szkół i obszarów o mniej korzystnym składzie społecznym

wokół innych. Gdyby tak było, mogłoby to zwiększyć międzyszkolne zróżnicowanie warunków i wyników nauczania, co byłoby niekorzystne z punktu widzenia równości szans edukacyjnych (Dolata i in., 2012).

Kolejnymi pod względem częstości występowania powodami były wybór szkoły o wyższym poziomie nauczania oraz lepiej dopasowanej do szczególnych potrzeb zdrowotnych lub edukacyjnych dziecka. Te wybory charakteryzuje po pierwsze chęć zmiany placówki na lepszą, a po drugie w pewnej mierze subiektywne stwierdzenie przez rodziców, jakie kryteria decydują o wyższej jakości szkoły.

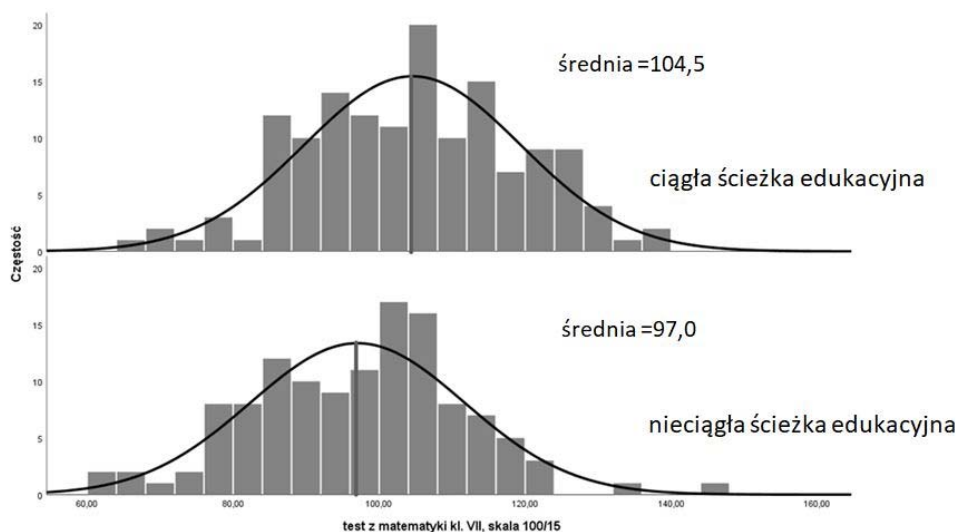
Jedynym kryterium, jakie umieściliśmy w ankiecie, a którego nie wybrał żaden rodzic, było „dyscyplinarne przeniesienie ucznia do innej szkoły”. Jednak dopiero dalsze badania pokażą, czy takie zjawisko w ogóle nie występuje w Ostrołęce, czy po prostu nie miało miejsca w badanej przez nas grupie.

Po odfiltrowaniu niezależnych od szkoły powodów zmiany placówki przez dziecko, sprawdziliśmy jakie czynniki, związane z subiektywnie postrzeganymi niedoskonałościami placówki, motywują rodziców do podjęcia decyzji o opuszczeniu przez ich dziecko danej szkoły, a jakie przeciwnie – zachęcają do podjęcia decyzji o przeniesieniu dziecka do danej szkoły. Nie wchodząc w zbytnie szczegóły, dla trzech z pięciu analizowanych pod tym względem szkół odnotowaliśmy zarówno powody pozytywne, jak i negatywne (w różnych stosunkach), zaś dla dwóch – wyłącznie pozytywne.

Prześledziliśmy również ścieżki migracji uczniów między szkołami ostrołęckimi oraz placówkami poza Ostrołęką i przedstawiliśmy na wykresie 15 w postaci zbliżonej do socjogramu.

Diagram przedstawia siatkę szkół ostrołęckich. Każde jasnoszare koło to jedna placówka; rozmiar koła mówi o liczbie uczniów, którzy przenieśli się do tej szkoły. Małe kółko z liczbą przyklejone do dużego koła opisuje bilans migracyjny danej szkoły: dodatni informuje, że do szkoły przybyło więcej uczniów, niż z niej odeszło, ujemny – odwrotnie. Strzałki między szkołami prezentują kierunek migracji, a liczby przy strzałkach – liczbę uczniów, która tą ścieżką podążyła. Strzałki wychodzące „donikąd” lub przychodzące „znikąd” reprezentują migracje z lub do szkół znajdujących się poza Ostrołęką. Dzięki takiej analizie danych wyłoniliśmy odpowiednik gwiazdy socjometrycznej – popularną placówkę charakteryzującą się dużym stopniem migracji „do” oraz placówkę, której problem migracji międzyszkolnej praktycznie nie dotyczy.

kształt rozkładów, by ułatwić porównanie ich położenia względem siebie, a pionową na środku rozkładu pokazano średni wynik w danej grupie. Widzimy, że rozkład wyników w grupie uczniów o nieciągłej ścieżce jest przesunięty w lewo (czyli w kierunku wyników niskich) w stosunku do rozkładu wyników w grupie uczniów o standardowej ścieżce edukacyjnej. Uczniowie o zakłóconej ścieżce edukacyjnej uzyskali średnio o 7,5 punktu niższy wynik (na skali o odchyleniu standardowym 15) od uczniów o nieciągłej trajektorii kształcenia. Co więcej, porównując kształt rozkładów widzimy, że wyniki niskie (w okolicy 80 punktów i niższe) jedynie sporadycznie występowały w grupie uczniów o standardowej ścieżce (bardzo niskie słupki), w przeciwieństwie do uczniów o zakłóconej trajektorii. Jeśli zaś chodzi o wyniki wysokie (w okolicy 120 punktów i wyższe), to uzyskali je jedynie pojedynczy uczniowie doświadczający ponadstandardowych zmian środowiska edukacyjnego, a w grupie odniesienia było ich znacząco więcej.

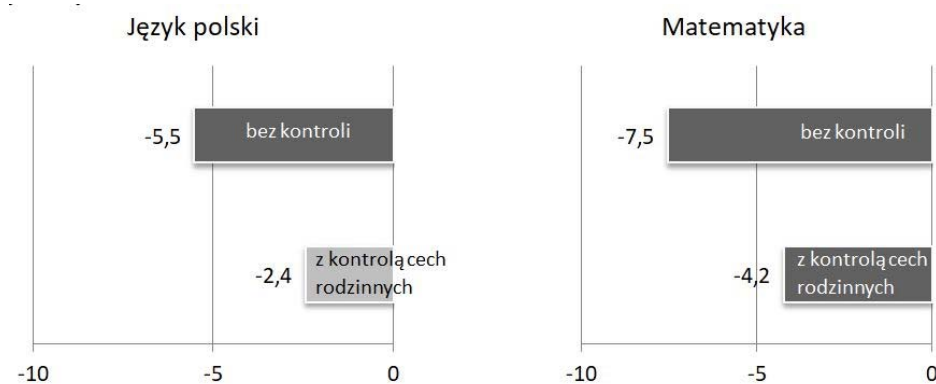


Wykres 16. Wyniki sprawdzianu z matematyki w VII klasie w podziale na typ ścieżki edukacyjnej

Wyniki z języka polskiego dają analogiczny obraz, choć różnica pod tym względem między grupą uczniów o ciągłej i nieciągłej ścieżce kształcenia jest mniejsza (różnica średnich wyników wynosi 5,5 punktu).

To pokazuje, że uczniowie doświadczający dodatkowych zakłóceń trajektorii edukacyjnej uzyskują niższe wyniki kształcenia niż pozostali rówieśnicy,

a różnica jest znacząca. Jednak, jak pokazaliśmy wcześniej, nieciągła ścieżka kształcenia jest powiązana z takimi cechami rodzinnymi, które statystycznie wiążą się z niższym poziomem osiągnięć szkolnych. Aby więc odpowiedzieć na pytanie, czy zakłócenie ścieżki edukacyjnej wiąże się z mniejszymi osiągnięciami niezależnie od cech rodziny pochodzenia ucznia, przeprowadziliśmy analizy kontrolujące znaczenie czynników rodzinnych. Ich wyniki przedstawiamy na poniższych wykresach.



Uwaga: Ciemnoszarym kolorem pokazano różnice istotne statystycznie;
jasnoszarym – różnice nieistotne

Wykres 17. Różnice w wynikach sprawdzianów dla uczniów o nieciągłych ścieżkach w stosunku do uczniów o ciągłych ścieżkach edukacyjnych

Ujemne wartości świadczą o niższych wynikach uczniów o nieciągłej trajektorii. Wyniki „bez kontroli” to rezultat porównania średnich – omówiony już wcześniej. Wyniki „z kontrolą cech rodzinnych” to rezultat analiz, w których wzięliśmy pod uwagę te cechy rodzin pochodzenia, które mają znaczenie dla osiągnięć szkolnych (SES, kapitał kulturowy, liczba dzieci). Oznacza to, że przedstawione różnice pokazują, o ile niższe oceny na sprawdzianie uzyskują uczniowie o nieciągłych ścieżkach edukacyjnych w porównaniu z uczniami o niezakłóconych trajektorii, ale o takiej samej sytuacji rodzinnej. Widzimy, że różnice te maleją, gdy kontrolujemy cechy pochodzenia, jednak w przypadku matematyki pozostają nadal wyraźne i istotne statystycznie (4,2 punktu). Tak więc negatywnego efektu nieciągłych trajektorii edukacyjnej nie da się w całości wytłumaczyć czynnikami rodzinnymi. Oznacza to, że zakłócenia ścieżki edukacyjnej mogą faktycznie przyczyniać się do niższego poziomu osiągnięć szkolnych.

Podsumowanie

Opisane w artykule wyniki badania ścieżek edukacyjnych ostrołęckich ósmoklasistów miały na celu zbadanie skali zjawiska oraz współwystępujących z nim okoliczności życia dziecka, takich jak cechy rodziny pochodzenia czy osiągnięcia edukacyjne. Jest to badanie stosowane i jako takie przedstawia wyniki mające zastosowanie w polityce edukacyjnej miasta Ostrołęki. Generalizacja prezentowanych tutaj wniosków niestety nie jest możliwa; dużą wartość miałoby porównanie z wynikami analogicznego badania w innych miejscowościach w Polsce, ale niestety takich badań brakuje.

W artykule opisaliśmy ścieżki edukacyjne ostrołęckich ósmoklasistów zwracając szczególną uwagę na epizody zakłócające trajektorię kształcenia. Za epizody zaburzające ciągłą ze względu na środowisko edukacyjne ścieżkę kształcenia uznaliśmy zmianę placówki niewynikającą z systemu oświatowego (czyli w trakcie nauki w przedszkolu lub szkole podstawowej), uczęszczanie do zerówki w innej placówce niż przedszkole lub szkoła, do której wcześniej lub później uczęszczało dziecko, powtarzanie klasy i zmianę oddziału klasowego. Przeprowadzone przez nas badania wykazały, że 48% badanych doświadczyło epizodu zakłócającego ciągłość ścieżki kształcenia, co świadczy o powszechności tego zjawiska wśród ostrołęckich uczniów. Najczęstszym była zmiana szkoły podstawowej (22% badanych), następnym zmiana oddziału klasowego (17%), zaś najrzadszym – powtarzanie klasy (3%).

Przedszkole zmieniano około 8% badanych. Zmiany placówki związane z pójściem do zerówki były częstsze u uczniów, którzy uczęszczali do zerówki w szkole; gdy uczeń chodził do zerówki w przedszkolu, była to najczęściej ta sama placówka, w której uczył się wcześniej. Najpopularniejszym okresem do zmiany placówki jest II etap edukacyjny (klasy 4–8 szkoły podstawowej). Na tym etapie zmiany doświadczyło 54% uczniów zmieniających placówkę. Zmiany następowały częściej po zakończeniu roku szkolnego niż w trakcie jego trwania.

Choć w opisywanym tu badaniu pierwszej kohorty uczniów do epizodów zakłócających ścieżkę kształcenia dołączyliśmy te związane ze zmianą przedszkola lub placówki, w której dziecko uczęszczało do zerówki, zmiany te są na tyle oddalone w czasie od momentu pomiaru (początku 8 klasy szkoły podstawowej), że w kolejnych badaniach – jeśli pozwoli na to liczebność próby – warto jest rozważyć wzięcie pod uwagę epizodów zakłócających mających miejsce jedynie w trakcie nauki w szkole, nie wcześniej.

Sprawdziliśmy, czy przynależność do grupy o ciągłej lub nieciągłej ścieżce kształcenia ma związek z sytuacją rodzinną ucznia. Okazuje się, że uczniowie z zakłóconymi ścieżkami edukacyjnymi pochodzą częściej z rodzin o większej liczbie dzieci, jest wśród nich większy odsetek dzieci wychowywanych w rodzinach niepełnych lub rekonstruowanych (rodzic z partnerem/partnerką niebędącym/niebędącą rodzicem dziecka). Uczniowie o nieciągłej ścieżce kształcenia częściej też mają ojców o niższym poziomie wykształcenia i trudniejszą sytuację ekonomiczną rodziny.

Istnieją potencjalnie dwie grupy decyzyjne mogące dążyć do niezaplanowanej systemowo zmiany szkoły lub klasy dziecka – rodzice i/lub samo dziecko oraz szkoła. Oba typy decydentów powinny być świadome potencjalnych negatywnych konsekwencji zakłócenia ścieżki edukacyjnej ucznia. W badanej grupie większość epizodów zakłócających była spowodowana decyzją rodziców lub sytuacją rodziny – niemal 60% badanych wskazało zmianę zamieszkania lub kwestie związane z lokalizacją placówki (np. bliżej miejsca pracy rodzica) jako przyczynę zmiany szkoły.

Pokazaliśmy, że dzieci o nieciągłej ścieżce edukacyjnej mają średnio gorszy wynik na sprawdzianie po siódmej klasie. Mogło to być jednak spowodowane zarówno epizodami zakłócającymi kształcenie, jak i skorelowanymi z nimi cechami rodziny pochodzenia dziecka, które mają wpływ na osiągnięcia szkolne. Jednak wynik analizy z kontrolą tych czynników potwierdził, że uczniowie z nieciągłą ścieżką kształcenia osiągają średnio niższe wyniki na egzaminie z matematyki, różnica ta jest jednak mniejsza niż bez kontroli czynników rodzinnych – wciąż istotna statystycznie dla egzaminu z matematyki, zanika w przypadku egzaminu z języka polskiego. Badanie pokazało więc, że dodatkowe zmiany zakłócające ścieżkę kształcenia niosą za sobą ryzyko większych trudności szkolnych, szczególnie w wypadku matematyki. Dlatego ważne jest by w miarę możliwości dbać o ciągłość środowiska edukacyjnego uczniów. Oczywiście niektórych zmian nie da się uniknąć, a większość z nich pozostaje poza kontrolą szkoły (np. migracje przestrzenne rodzin). Warto jednak wziąć pod uwagę wyniki tego badania podczas podejmowania decyzji o zmianach, które nie są nieuniknione jak np. zmiana składu oddziałów między I a II etapem nauczania czy przeniesienie do innej klasy lub szkoły ucznia, który „sprawia problemy”.

References

- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323518143>
- Dolata, R., Jasińska, A., Modzelewski, M. (2012). Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Polityka Społeczna*, nr 1, 41–46.
- Gasper, J., DeLuca, S., Estacion, A. (2012). Switching Schools: Revisiting the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49 (3), 487–519. <https://doi.org/10.3102/0002831211415250>
- Grigg, J. (2012). School Enrollment Changes and Student Achievement Growth: A Case Study in Educational Disruption and Continuity. *Sociology of Education*, nr 85 (4), 388–404. <https://doi.org/10.1177/0038040712441374>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88 (9–10), 1721–1746. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X)
- Mehana, M., Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, nr 26 (1), 93–119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B., Van Damme, J. (2016). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, nr 54, 77–93. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.004>
- Wood, D., Halfon, N., Newacheck, P. (1993). Impact of family relocation on children's growth, development, school function, and behavior. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, nr 270 (11), 1334–1338. <https://doi.org/10.1001/jama.270.11>

Aleksandra Jasińska-Maciążek

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: a.jasinska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9975-4141

Korepetycje – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji**

Summary

THE PREVALENCE, DETERMINANTS AND EFFECTS OF PRIVATE TUTORING IN THE LOCAL EDUCATION SYSTEM**

Popularity of private tutoring stems from a belief in its positive impact on academic achievement, even though research does not provide any clear evidence of its effectiveness. The effects of out-of-school tuition may be conditioned by various environmental factors, which is why it is important to monitor the phenomenon and its consequences for local education systems. The aim of the study was to evaluate the prevalence, determinants and effects of private tutoring among seventh-graders of public elementary schools in Ostrołęka. The study involved 400 pupils (84% of the population) and 371 of their parents (78% of the population), using school achievement tests and a questionnaire for parents. The results showed that paid private tuition is not an effective strategy of supporting students in school difficulties. Pupils who were provided with private tutoring in fact had average lower scores in end-of-year maths tests, compared to students with similar end-of-term grades and socio-economic status who had to do without this form of support. The results should encourage a more attentive monitoring of the quality and effects of private tutoring and also of the role played by this form of support in the achievement of students who experience varying degrees of school difficulties. The study has showed that perhaps other methods of providing support to such students should be sought, including those more closely linked to the formal education system.

Keywords: private tutoring, effectiveness of private tutoring, out-of-school learning support, school achievement

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Korepetycje są najczęściej definiowane jako dodatkowe, odpłatne zajęcia realizowane poza szkołą, których treść podporządkowana jest materiałowi nauczania obowiązkowych przedmiotów szkolnych (Bray, 2011). Z założenia mają one pomóc uczniowi lepiej opanować cele kształcenia, jednak nie za sprawą wsparcia udzielanego przez szkołę, ale poza nią.

Korepetycje istnieją dzięki przekonaniu, że ta forma pomocy pozwoli uczniom, którzy mają trudności w szkole, dogonić rówieśników lub podnieść jeszcze osiągnięcia tych, którzy są dobrymi uczniami. Ich istnienie na poziomie szkolnictwa powszechnego zdaje się nikogo nie dziwić (Putkiewicz, Fijałkowski, 2015). Są traktowane jako strategia kumulacji kapitału rodzinnego przez wykształcenie (tamże) lub jako przejaw zaangażowania rodziców w edukację dzieci (Hawrot, 2015), wymagają bowiem poświęcenia przez rodzinę zasobów finansowych i czasowych (związanych np. ze znalezieniem korepetytora i monitorowaniem pozaszkolnej edukacji).

Jednak Mark Bray (2011) podsumowując głosy krytyczne podkreśla, że korepetycje przyczyniają się do pogłębiania nierówności edukacyjnych, zwiększając szansę na większe osiągnięcia uczniów pochodzących z rodzin, które mogą sobie pozwolić na płatne wsparcie w nauce lub wsparcie lepszej jakości. Korepetycje mogą również zakłócać naukę szkolną w sytuacji, w której część uczniów w klasie opanowała materiał dzięki korepetycjom, a część nie. Mogą też prowadzić do nieporozumień, gdy korepetytorzy przekazują uczniom inne strategie rozwiązywania problemów, niż oczekują nauczyciele w szkole. Zjawisko to budzi także wiele kontrowersji w sytuacji, gdy korepetycji udziela nauczyciel ze szkoły dziecka, jako że odpłatność za tę formę pomocy może prowadzić do nadużyć o charakterze korupcyjnym. Wśród negatywnych skutków korepetycji wymienia się także budowanie wiary w moc pieniądza, której konsekwencją może być postawa „jak zapłacę, to mnie nauczą” (Bray, 1999). Może ona obniżać spójność społeczną klasy lub szkoły (gdyż kontynuacją tego przekonania może być: „jeśli nie mogę zapłacić, to mnie nie nauczą”), a także wiązać się z ryzykiem przeniesienia odpowiedzialności za efekty nauki z ucznia na korepetytora.

Jeśli korepetycje są zjawiskiem dość powszechnym oraz faktycznie skutecznym, może to utrudniać ocenę efektywności nauczania (Dolata i in., 2013). W takiej sytuacji trudno bowiem przypisać zmiany w poziomie umiejętności uczniów wyłącznie wysiłkom nauczycieli czy ogólnie temu, co się dzieje w szkole. Konieczne staje się wtedy uwzględnianie w analizach efektywności nauczania informacji o tym, czy uczniowie korzystają z takiego wsparcia.

Dane o powszechności korepetycji mogą dostarczać także informacji o jakości edukacji powszechnej. W sposób pośredni pokazują bowiem, na ile rodzice/uczniowie czują, że szkoła nie jest w stanie wystarczająco wesprzeć uczniów w procesie uczenia się (Bray, 2011).

Powszechność korepetycji różni się znacząco między krajami: od kilku do około 80% uczniów korzysta z takiej formy nauki w zależności od kraju i etapu kształcenia (Baker i in., 2001; Hawrot, 2015). W Europie wskaźnik korepetycji jest szczególnie wysoki w krajach południowych, a państwa nordyckie wydają się najmniej dotknięte tym zjawiskiem (Bray, 2011). Dla Polski istnieją dane dotyczące systemu szkolnictwa sprzed reformy likwidującej gimnazja. Z korepetycji korzystał wówczas co piąty uczeń drugiej klasy gimnazjum (Safarzyńska, 2013) i co czwarty uczeń trzeciej klasy (Dolata i in., 2013). Na kolejnym etapie kształcenia odsetek ten wynosił 30–50% i był wyższy w szkołach kończących się maturą (Hawrot, 2015). W szkołach podstawowych korepetycje są stosunkowo mniej powszechne; w 2014 r. w ostatniej (wtedy szóstej) klasie 20% uczniów choć raz skorzystała z korepetycji, z czego zdecydowana większość chodziła na korepetycje z matematyki¹. Dane te wspierają spostrzeżenia niektórych autorów zwracających uwagę na to, że wraz z wiekiem uczniów wzrasta znaczenie płatnej pomocy w nauce, a zmniejsza się oferowanie dzieciom pomocy świadczonej osobiście przez rodziców lub członków rodziny (Hawrot, 2015).

Wyniki badań wskazują również, że na korepetycje częściej chodzą uczniowie mieszkający w większych miastach, pochodzący z rodzin bardziej zamożnych, których rodzice mają wyższy poziom aspiracji edukacyjnych (Dolata i in., 2013; Hawrot, 2015; Putkiewicz, Fijałkowski, 2015; Safarzyńska, 2013). Częściej korzystają z nich także uczniowie klas dyplomowych (Putkiewicz, Fijałkowski, 2015). Rodzaj korepetycji jest powiązany z osiągnięciami szkolnymi i ogólnym potencjałem poznawczym uczniów. W przypadku uczniów o wysokiej inteligencji, którzy dobrze radzą sobie w szkole, takie dodatkowe zajęcia w założeniu mają wzbogacić ich edukację. Dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, mają charakter zaradczy. To, czy korepetycje są sposobem na pomoc najsłabszym, czy służą i tak dobrym uczniom, zdaje się być uwarunkowane kulturowo. Jednak w większości krajów korepetycje traktowane są przeważnie jako szansa na kompensowanie trudności w nauce słabszych uczniów (Baker i in., 2001; Hawrot, 2018b). Podobnie w Polsce z płatnej dodatkowej pomocy częściej korzystają

¹ Obliczenia własne na podstawie danych z badania Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK), którego pełen cykl badawczy obejmował lata 2010–2015. Badanie realizowane było w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

uczniowie o niższych wcześniejszych osiągnięciach (Dolata i in., 2013; Hawrot, 2018a; Safarzyńska, 2013) i niższej inteligencji (Dolata i in., 2013).

Kluczowe wydaje się więc pytanie o to, czy korepetycje faktycznie pomagają uczniom lepiej opanować cele kształcenia. Wyniki badań nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi. Anna Hawrot (2018b) zwraca uwagę na to, że w krajach kultury Zachodu (w tym w Polsce) obserwujemy negatywny związek między osiągnięciami szkolnymi a uczęszczaniem na korepetycje. Oznacza to, że uczniowie, którzy korzystają z takiej formy pomocy uzyskują trochę niższe wyniki, niż ich rówieśnicy, którzy nie chodzili na korepetycje, a mieli podobne uprzednie osiągnięcia, poziom inteligencji, czy pochodzili z rodzin o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym. Pozytywny efekt korepetycji obserwuje się w krajach kultury Wschodu, gdzie zajęcia takie mają raczej wzbogacający niż kompensacyjny charakter.

Badania efektywności korepetycji nie są jednak zwykle prowadzone w schemacie eksperymentalnym (z losowym przydziałem uczniów do grupy otrzymującej wsparcie i grupy bez takiego wsparcia), więc nie możemy z pełnym przekonaniem stwierdzić, że w kręgach kulturowych, w których z tej formy pomocy korzystają raczej uczniowie słabsi (jak w Polsce), korepetycje mają jednoznacznie niekorzystny wpływ na postępy szkolne. Dopuścić należy możliwość, że ogólnie rzecz biorąc korepetycje pomagają, ale nie pełnią funkcji kompensacyjnej na tyle dobrze, by uczniowie z nich korzystający dogonili swoich rówieśników, którzy z takiej pomocy nie skorzystali.

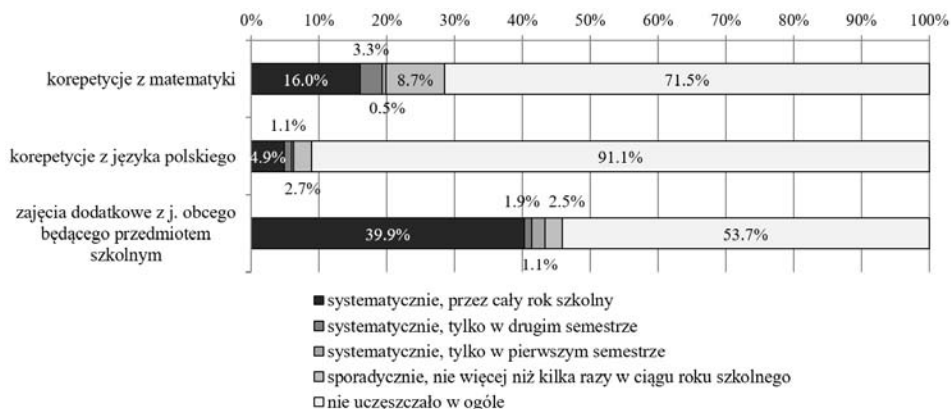
Badania nie kontrolują także jakości korepetycji. Może więc być tak, że część osób otrzymuje pomoc przekładającą się na wyższe wyniki w nauce, inni zaś wsparcie niskiej jakości, nieefektywne lub nawet szkodliwe (Hawrot, 2018b). W takiej sytuacji ogólny efekt może być zerowy lub ujemny. Badacze zwracają także uwagę na to, że uczniowie korzystający z korepetycji mogą mniej czasu poświęcać na odpoczynek lub samodzielną naukę, co w konsekwencji może przyczyniać się do uzyskiwania niższych wyników (Bray, 2011; Hawrot, 2018b).

Tak można podsumować wyniki dotychczasowych badań podstawowych. Prawidłowości zaobserwowane w skali kraju, a tym bardziej w innych krajach, nie muszą jednak charakteryzować każdego lokalnego systemu edukacji. Dlatego, prowadząc badania w Ostrołęce, skoncentrowaliśmy się także na następujących pytaniach badawczych: (1) Jaka część ostrołęckich uczniów szkół podstawowych korzysta z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce? (2) Kto z niej korzysta? (3) Jaki jest związek korzystania z korepetycji z osiągnięciami szkolnymi w populacji ostrołęckich siódemoklasistów? Metodologia badania została opisana w tekście wprowadzającym do cyklu: „Przedstawienie projektu współpracy szkół i władz miasta Ostrołęki z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego”.

Powszechność korzystania z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce

W badaniu dodatkowej, płatnej pomocy w nauce skoncentrowaliśmy się na roku szkolnym 2018/19 pytając rodziców o to, czy ich dzieci korzystały wtedy z takich form pomocy w nauce jak korepetycje lub zajęcia dodatkowe z języków obcych. Warto podkreślić, że są to formy wsparcia w nauce o różnym charakterze. Korepetycje w Polsce pełnią przede wszystkim funkcję wyrównawczą, a zajęcia językowe rozwijającą. W artykule uwaga skoncentrowana jest na korepetycjach. Pokazano jednak ich powszechność na tle dostępnych danych o innych formach dodatkowej, płatnej pomocy w nauce, by poszerzyć kontekst interpretacji wyników.

Zdecydowana większość uczniów (60%) co najmniej raz w siódmej klasie skorzystała z choć jednej formy pozaszkolnych płatnych lekcji. Największą popularnością cieszyły się zajęcia dodatkowe z języków obcych (wykres 1). I choć należy pamiętać, że zajęcia takie często nie są bezpośrednio podporządkowane szkolnemu programowi nauczania, to umiejętności podczas nich zdobyte mogą w dużym stopniu wpływać na funkcjonowanie ucznia podczas szkolnych lekcji z języków obcych oraz jego osiągnięcia w tym zakresie. Szczególnie, że ostrołęccy uczniowie chodzili na zajęcia z tych języków obcych, które są równocześnie nauczane w szkole. Rodzice tylko dwóch uczniów zadeklarowali, że dzieci korzystają z zajęć z innych języków obcych.



Wykres 1. Odsetek uczniów korzystających z różnych form pomocy w nauce

Na zajęcia z języków obcych będących przedmiotem szkolnym uczęszczało 46,3% uczniów, z czego zdecydowana większość systematycznie, przez cały rok

szkolny (zob. wykres 1). Uczniowie ci korzystali przede wszystkim z zajęć z języka angielskiego (97%), sporadycznie z niemieckiego (niespełna 5%). Pokazuje to, że dodatkowe, odpłatne i zapewniane przez rodzinę wsparcie uczniów w nauce języków obcych będących przedmiotami szkolnymi jest w Ostrołęce dość popularne. Z analizy danych zebranych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej wynika, że w placówkach biorących udział w programie „Szkoła Ucząca Się (SUS)” w latach 2000–2004 na dodatkowe pozaszkolne lekcje z języków obcych uczęszczało średnio 30% licealistów, 17% gimnazjalistów i 20% uczniów szkół podstawowych (Putkiewicz, Fijałkowski, 2015). W Ostrołęce odnotowano wyraźnie wyższą popularność takich zajęć.

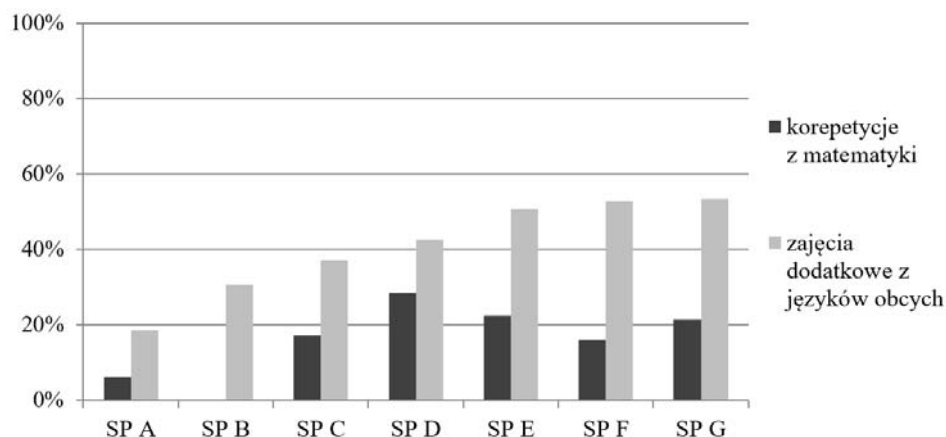
W wypadku korepetycji (z innych przedmiotów szkolnych niż języki obce) uczniowie najczęściej korzystali ze wsparcia z matematyki: 28,5% uczniów skorzystało choć raz w siódmej klasie z takiej formy pomocy, a 16% uczęszczało na nie systematycznie. Korepetycje z języka polskiego są mniej popularne. Niespełna 9% uczniów skorzystało z nich choć raz w minionym roku szkolnym, a 5% uczęszczało na takie zajęcia regularnie. Dodatkowe odpłatne wsparcie z innych przedmiotów jest zjawiskiem rzadkim: 5,7% uczniów choć raz skorzystała z korepetycji z chemii lub fizyki, a inne przedmioty nie pojawiały się w deklaracjach rodziców.

Ogółem choć raz z korepetycji z jakiegokolwiek przedmiotu skorzystało 40% siódmoklasistów (31% jeśli nie weźmiemy pod uwagę korepetycji z języków obcych). Czyli korepetycje w Ostrołęce są bardziej powszechne niż ogółem w Polsce w szóstych klasach szkół podstawowych (20%) lub trzecich klasach gimnazjum (25%) w poprzednim systemie szkolnictwa (SP: obliczenia własne, cytowane powyżej; GIM: Dolata i in., 2013).

Uwarunkowania korzystania z korepetycji

W kolejnych analizach skoncentrujemy się na systematycznej pomocy w nauce, ponieważ sporadyczne korzystanie z takich zajęć może mieć zupełnie inny charakter, a dodatkowo nie jest ono tak powszechne. Ograniczymy się do korepetycji z matematyki, ponieważ wsparcie z innych przedmiotów ma marginalny charakter. Wyniki dotyczące korepetycji pokazane zostaną na tle najbardziej powszechnej formy pozaszkolnego płatnego wsparcia w nauce, czyli dodatkowych zajęć z języków obcych. Najpierw przyjrzymy się międzyszkolnemu zróżnicowaniu zjawiska, a następnie indywidualnym i rodzinnym wyznacnikom korzystania z takich form kształcenia.

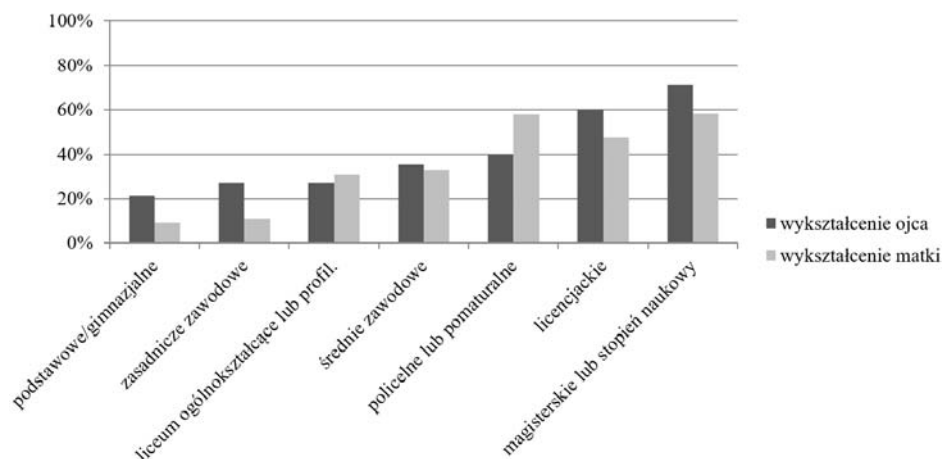
Na wykresie 2 przedstawiono, jaki procent uczniów w każdej szkole korzystało systematycznie w klasie siódmej z korepetycji z matematyki lub zajęć dodatkowych z języków obcych. Szkoły na wykresie uszeregowano na podstawie wielkości odsetka osób korzystających z zajęć językowych. Z przedstawionych danych wynika, że międzyszkolne zróżnicowanie częstości uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języków obcych jest wyraźne. Zajęcia takie były najbardziej popularne wśród uczniów szkół podstawowych E, F i G, gdzie ponad połowa siódmostoklasistów korzystała z nich systematycznie. Najrzadziej z tej formy wsparcia korzystają uczniowie Szkoły Podstawowej A (19%). Uczniowie tej szkoły także prawie nie korzystali systematycznie z korepetycji z matematyki. Natomiast w Szkole Podstawowej D prawie co trzeci uczeń uczęszczał na takie zajęcia. Jednak ogółem międzyszkolne zróżnicowanie częstości korzystania z korepetycji z matematyki nie jest duże i wyraźnie mniejsze od zróżnicowania częstości korzystania z dodatkowych zajęć z języków obcych.



Wykres 2. Odsetek uczniów systematycznie korzystających z dodatkowej, płatnej pomocy w nauce w podziale na szkoły

Uczęszczanie przez dzieci na dodatkowe, pozaszkolne zajęcia z języków obcych jest wyraźnie powiązane z wykształceniem rodziców. Im wyższy poziom wykształcenia ojca i matki, tym większa szansa na to, że uczniowie korzystają z takich zajęć. Zależność tę widać na wykresie 3, na którym podano odsetek dzieci uczęszczających systematycznie na zajęcia z języków obcych w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia ojca i matki. Związek z wykształceniem ojca jest bardziej wyraźny. Ponad 70% dzieci ojców z wykształceniem magisterskim uczęszczało na zajęcia dodatkowe z języków obcych,

czyli dwukrotnie więcej niż w grupie dzieci, których ojcowie mają wykształcenie średnie zawodowe. Spośród dzieci, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe lub gimnazjalne, co piąte chodziło na takie zajęcia.



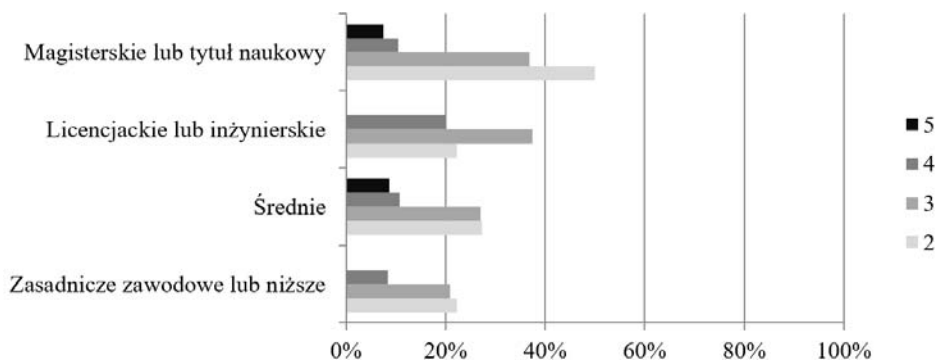
Wykres 3. Odsetek uczniów systematycznie korzystających z dodatkowych zajęć z języków obcych w podziale na grupy wyróżnione ze względu na poziom wykształcenia rodziców

Ponadto niezależnie od poziomu wykształcenia rodziców, częściej na dodatkowe zajęcia z języków obcych chodzą uczniowie o wyższych ocenach szkolnych², czyli prawdopodobnie zajęcia te mają na celu dalsze podnoszenie ich dość wysokich osiągnięć. Natomiast korzystanie z dodatkowych zajęć z języków obcych nie jest powiązane z płcią dziecka, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Związek z aspiracjami edukacyjnymi rodziców względem dziecka, kapitałem kulturowym czy możliwościami finansowymi rodziny jest zauważalny tylko wówczas, gdy nie bierzemy w analizach pod uwagę informacji o wykształceniu rodziców. Oznacza to, że spośród cech środowiska rodzinnego, poziom wykształcenia rodziców ma największe znaczenie dla decyzji o zapisaniu dziecka na dodatkowe zajęcia z języków obcych.

Inny obraz wyłania się, gdy chcemy odpowiedzieć na pytanie o to, kto korzysta z korepetycji z matematyki. Sięganie po tę formę pomocy jest przede wszystkim powiązane z ocenami z matematyki oraz wykształceniem matki (ale

² Z matematyki i języka polskiego na I semestr siódmej klasy. Nie dysponujemy informacją o ocenach szkolnych z języków obcych.

nie obserwujemy związku z wykształceniem ojca), z czego związek z ocenami jest silniejszy niż z poziomem wykształcenia matki. Zależności te przybliża wykres 4, na którym przedstawiono odsetek uczniów korzystających z korepetycji w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia matki oraz ocenę z matematyki uzyskaną na koniec I semestru w klasie siódmej. Dane te pokazują, że w Ostrołęce na korepetycje chodzą systematycznie przede wszystkim uczniowie o niskich ocenach (2 i 3). Mają więc one wyraźnie charakter kompensacyjny – ich celem jest pomoc najsłabszym w nadrobieniu zaległości. Uczniowie o dobrych i bardzo dobrych ocenach stosunkowo rzadko korzystają z takiego wsparcia³. W tych grupach nie dostrzega się też związku chodzenia na korepetycje z wykształceniem matki. Jednak spośród uczniów, którzy mają trudności w szkole, z korepetycji częściej korzystają dzieci matek z wyższym wykształceniem niż wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym.



Uwaga: Na wykresie pominięto kategorie ocen 6 i 1 ze względu na zbyt małe liczebności tych grup

Wykres 4. Odsetek uczniów korzystających systematycznie z korepetycji z matematyki w zależności od wykształcenia matki i oceny z matematyki

Co ciekawe, korzystanie z korepetycji z matematyki nie jest natomiast powiązane z wykształceniem ojca, możliwościami finansowymi rodziny, płcią dziecka, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy specyficznymi trudnościami

³ Wspomnieć należy, że pytanie dotyczące korzystania z korepetycji obejmowało całą klasę siódmą, a wykorzystana w analizach informacja o ocenach odnosi się do połowy roku szkolnego. Bardziej wskazane byłoby wykorzystanie w analizach ocen na koniec klasy szóstej, gdyż to one w większym stopniu mogły wpłynąć na decyzję o zapisaniu dziecka na korepetycje. Prezentowane tu analizy opierają się jednak na wiedzy o tym, że kolejne końcowo roczne i semestralne oceny szkolne są ze sobą silnie powiązane.

w uczeniu się (wyniki nieprezentowane na wykresach). Zjawisko to jest więc wyraźnie reakcją na niepowodzenia szkolne, a po tę metodę wsparcia dzieci częściej sięgają matki z wyższym poziomem wykształcenia.

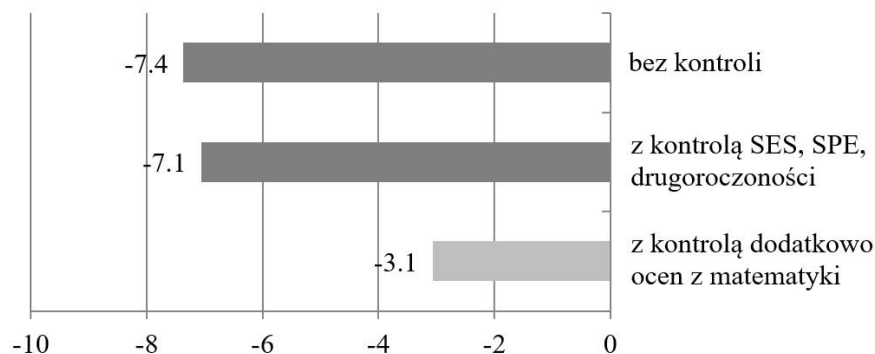
Efektywność korepetycji

Korzystanie z dodatkowych płatnych zajęć lub korepetycji zasadza się na przeświadczeniu o korzystnym wpływie takiego wsparcia na osiągnięcia szkolne dzieci. Skuteczność tych metod wsparcia warto jednak zweryfikować. Z uwagi na brak danych o efektach kształcenia w zakresie języków obcych, skoncentrujemy się na przeanalizowaniu efektywności korzystania z korepetycji z matematyki. Uzyskanych wyników nie należy jednak przekładać na ocenę dodatkowych zajęć z języków obcych, szczególnie, że przeprowadzone analizy pokazały, że zajęcia językowe mają charakter wzbogacający, w przeciwieństwie do kompensującego charakteru korepetycji. Jak pamiętamy cytowane wcześniej badania pokazały, że efektywność dodatkowego wsparcia w nauce może być właśnie powiązana z jego charakterem (Hawrot, 2018b).

Analizę efektywności korzystania z korepetycji z matematyki przeprowadzono w trzech krokach⁴. Najpierw porównano, czy uczniowie uczęszczający na korepetycje różnią się od uczniów niekorzystających z takiego wsparcia pod względem poziomu osiągnięć szkolnych po klasie siódmej. Następnie w analizach uwzględniono cechy uczniów i ich rodzin, które mają znaczenie dla wyników nauczania (wykształcenie rodziców, ich aspiracje względem wykształcenia dziecka, kapitał kulturowy, specjalne potrzeby edukacyjne dziecka i specyficzne trudności w uczeniu się, fakt bycia uczniem drugorocznym). Oznacza to, że porównanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów korzystających i niekorzystających z korepetycji przeprowadzono w taki sposób, jakbyśmy porównywali wyniki osób, które różnią się faktem korzystania z korepetycji, ale nie różnią się cechami rodziny pochodzenia i indywidualnymi uwarunkowaniami osiągnięć. W ostatnim kroku poza cechami opisanymi powyżej dodatkowo uwzględniono w analizach informację o ocenach z matematyki na I semestr klasy siódmej. Wyniki wszystkich trzech porównań pokazano na wykresie 5. Przedstawia on różnicę w wynikach testu z matematyki po klasie siódmej między uczniami,

⁴ Analizy przeprowadzono wykorzystując modele regresji liniowej, a podane na wykresie 5 wartości to niestandardyzowane współczynniki regresji (zmienna wyjaśniana: wyniki testu z matematyki na skali o odchyleniu standardowym 15).

którzy nie korzystali z korepetycji a dziećmi, które na nie uczęszczają. Ujemne wartości oznaczają więc niższe wyniki uczniów korzystających z korepetycji.



Uwaga: SES – status społeczno-ekonomiczny (w analizach regresji uwzględniono dane o wykształceniu matki, ojca, aspiracjach rodziców względem wykształcenia dziecka i liczbie książek w domu); SPE – specjalne potrzeby edukacyjne

Wykres 5. Różnica w wynikach testu z matematyki dla uczniów korzystających z korepetycji w stosunku do uczniów nieuczęszczających na korepetycje

Zacznijmy od analizy związku korepetycji z wynikami sprawdzianu z matematyki bez statystycznej kontroli cech uczniów. Fakt, że uczniowie korzystający z korepetycji z matematyki uzyskali po klasie siódmej niższe wyniki z testu osiągnąć niż ich rówieśnicy, którzy nie chodzili na takie zajęcia, nie dziwi, skoro jak pokazano wcześniej, z tej formy wsparcia korzystają uczniowie słabsi (o niższych ocenach). Stwierdzona różnica (7,4 punktów na skali o odchyleniu standardowym 15) jest jednak dość spora, prawie dwukrotnie większa niż obserwowana w badaniach ogólnopolskich (Dolata i in., 2013).

W drugim kroku zobaczmy, co zmienia kontrola statystyczna cech ucznia, głównie miar SES rodziny. Okazuje się, że różnica jest niemal taka sama. Oznacza to, że gdy porównujemy uczniów biorących i nie biorących korepetycji, ale o tych samych cechach statusowych, różnica utrzymuje się.

Ostatni etap analizy to dodatkowo włączenie do modelu statystycznego ocen semestralnych uczniów z matematyki. Ocen semestralne są traktowane tu jako wskaźnik tego, jak uczeń radzi sobie w szkole. Jak wspomniano wcześniej, na korepetycje uczęszczają głównie uczniowie o niskich ocenach (z trudnościami w nauce). Ostatni etap analiz pozwoli więc na ocenę efektu korepetycji przy statystycznej kontroli tego, jak uczeń radził sobie z nauką matematyki. W analizach uwzględniających informację o ocenach po I semestrze w klasie siódmej,

różnica między biorącymi i nie biorącymi korepetycji znacząco zmniejsza się do 3 punktów i nie jest już istotna statystycznie. Oznacza to, że gdy porównujemy ze sobą uczniów o takich samych ocenach semestralnych z matematyki oraz takich samych cechach statusowych, to osoby korzystające z korepetycji uzyskują trochę niższe wyniki na sprawdzianie niż osoby niekorzystające z takich zajęć, lecz różnica jest niewielka, statystycznie nieistotna. Nie stwierdzono natomiast w tym porównaniu przewagi uczniów korzystających z korepetycji nad niekorzystającymi, co wsparłoby tezę o efektywności takiej formy wsparcia w nauce.

Bardziej szczegółowe analizy pokazały jednak, że efekt korepetycji może nie być taki sam dla wszystkich uczniów. Zaobserwowaliśmy, że osoby o najniższych ocenach (1 lub 2) i co najwyżej średnim poziomie wykształcenia matek (łącznie 20 osób) uczęszczający na korepetycje nie uzyskali niższych wyników od kolegów, którzy z korepetycji nie korzystali (41 osób). To ciekawy efekt, który jednak powinien być na razie traktowany z rezerwą, gdyż został zaobserwowany na niewielkiej liczbie przypadków. Znane są jednak wyniki innych badań (Guill i in., 2019) donoszących o wspierającej roli korepetycji tylko dla najsłabszych uczniów. Warto więc w przyszłości podjąć badania nad znaczeniem korepetycji dla różnych grup uczniów.

Przeprowadzone analizy pokazały, że uczniowie systematycznie korzystający z korepetycji z matematyki nie zyskują przewagi nad rówieśnikami, którzy nie uczęszczają na takie zajęcia, a pochodzą z rodzin o podobnym statusie i mają takie same oceny w szkole. Co więcej, poziom ich osiągnięć jest nawet trochę niższy. Mimo że nie jest to jednoznaczny dowód na szkodliwość korepetycji, to przedstawione wyniki pokazały, że ogólnie rzecz biorąc, korepetycje nie są wystarczająco skuteczną metodą wspierania uczniów w pokonywaniu trudności w szkolnej nauce matematyki.

Podsumowanie

Pozaszkolne, płatne wsparcie dzieci w nauce w postaci dodatkowych zajęć z języków obcych i korepetycji jest w Ostrołęce dość popularne. Niespełna połowa siódmoklasistów uczęszczała na dodatkowe zajęcia z języków obcych, a prawie co trzeci korzystał z korepetycji z innych przedmiotów niż języki obce. Najbardziej popularne są korepetycje z matematyki (chodziło na nie 28% uczniów). Wyraźna przewaga częstości korepetycji z matematyki nad innymi przedmiotami nie jest wyłącznie domeną Ostrołęki. W innych krajowych badaniach

matematyka także plasuje się na pierwszym miejscu (Dolata i in., 2013; Mada-lińska-Michalak, 2014; Putkiewicz, Fijałkowski, 2015).

Stwierdzono dość duże międzyszkolne różnicowanie częstości korzystania z dodatkowych zajęć z języków obcych i wyraźnie mniejsze międzyszkolne różnicowanie brania korepetycji. Otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu duże zainteresowanie ostrołęckich rodzin korepetycjami (wyraźnie większe niż ogółem w Polsce) jest przejawem wysokich aspiracji i zaangażowania rodziców w edukację dzieci, a w jakim procencie wyrazem niezadowolenia z jakości kształcenia powszechnego i próbą kompensowania jego braków ofertą pozaszkolną.

Ostrołęccy uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia z tych języków obcych, które są nauczane w szkole. Wsparcie to jest częściej dawane przez rodziców o wyższym poziomie wykształcenia. Korzystają z niego zwykle uczniowie, którzy ogólnie dobrze radzą sobie w szkole. Oznacza to, że zajęcia te mają na celu wsparcie uczniów w osiągnięciu jeszcze lepszych rezultatów.

Natomiast korepetycje z matematyki mają wyraźnie charakter zaradczy. Są reakcją na pojawiające się trudności szkolne, korzystają z nich przede wszystkim uczniowie o niskich ocenach. Po taką formę wsparcia dzieci częściej sięgają matki z wyższym poziomem wykształcenia.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że korepetycje nie są jednak efektywną strategią wspierania uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Uczniowie, którzy na nie uczęszczali, mieli nawet trochę niższe wyniki na standaryzowanym sprawdzianie umiejętności matematycznych na koniec klasy siódmej, niż podobni do nich pod względem ocen semestralnych i statusu społeczno-ekonomicznego rodzin rówieśnicy, którzy nie korzystali z takiej formy wsparcia.

Korepetycje mogą dawać rodzicom i dzieciom złudny komfort zwalniając z poczucia odpowiedzialności za postępy w nauce. Uczniowie korzystający z korepetycji mogą też mniej skutecznie domagać się pomocy od nauczyciela szkolnego w sytuacji trudności, licząc na to, że wszystko wyjaśni im korepetytor. Mogą też po prostu mniej uważać na lekcji wiedząc, że mają wsparcie poza nią. W literaturze zwraca się uwagę na fakt, że uczniowie korzystający z korepetycji mogą mieć mniej czasu na odpoczynek i rozwijanie zainteresowań, co w konsekwencji może negatywnie wpływać na wyniki w nauce (Bray, 2011; Hawrot, 2018b; Putkiewicz, Fijałkowski, 2015). Może być też tak, że uczniowie, którzy nie zostali zapisani na korepetycje, mieli zapewnioną pomoc w innej postaci, która okazała się skuteczniejsza. Niektórzy autorzy zastanawiają się, czy nauczyciele nie poświęcają mniej uwagi uczniom, o których wiedzą, że mają korepetycje, by pomóc tym, którzy poza szkołą nie mogą liczyć na takie wsparcie (Putkiewicz i Fijałkowski, 2015). Wymienione powyżej hipotezy mogłoby

wyjaśniać brak pozytywnego efektu korepetycji, jednak wymagają weryfikacji empirycznej. W kolejnych badaniach warto też podjąć problem roli korepetycji wśród uczniów o różnym nasileniu niepowodzeń szkolnych.

Wyniki przeprowadzonego badania powinny natomiast zachęcić do bardziej uważnego monitorowania jakości i efektów korepetycji zarówno przez środowisko naukowe, jak i przez odbiorców korepetycji i samych korepetytorów. Warto obserwować, czy korepetycje nie zaczynają być traktowane przez ucznia i jego nauczycieli jako forma nauki zastępująca, a nie uzupełniająca, edukację szkolną. Zaprezentowanie wyniki pokazały też, że należy szukać innych metod wsparcia uczniów z trudnościami, być może bardziej powiązanych z formalnym systemem edukacji.

References

- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nr 23 (1), 1–17.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P., Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Guill, K., Lüdtke, O., Köller, O. (2019). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*, nr 90 (2), 282–300.
- Hawrot, A. (2015). Pozaszkolna pomoc w nauce. *Edukacja*, nr 2 (133), 99–114.
- Hawrot, A. (2018a). Out-of-school learning assistance in adolescence. *Educational Psychology*, nr 38 (4), 513–534.
- Hawrot, A. (2018b). Pozaszkolna pomoc w nauce a osiągnięcia szkolne w okresie adolescencji. *Edukacja*, nr 1 (144), 35–49.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Korepetycje a jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. *Studia Dydaktyczne*, nr 26, 250–280.
- Putkiewicz, E., Fijałkowski, A. (2015). Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (237), 131–187.
- Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic determinants of demand for private tutoring. *European Sociological Review*, nr 29 (2), 139–154.

Andrzej Jaczewski *in memoriam*



Prof. Andrzej Jaczewski
(1929–2020)

Fot. ze zbiorów Zbigniewa Izdebskiego

Zbigniew Izdebski

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

*Uniwersytet Zielonogórski, Polska***

E-mail: zbigniew.izdebski@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0165-1860

O sztuce szczęśliwego życia***

Summary

ON THE ART OF HAPPY LIVING***

The presented study is of particular significance to me. It is dedicated to Professor Andrzej Jaczewski, a person very important to me. He is my Master and Friend. I have written about Professor Jaczewski many times, most often on the occasion of his jubilees and other significant events. However, this text is particularly difficult because the Professor is no longer with us. He will not tell us anything, advise us, criticise ...

All this means that, despite the fact that this study is included in a scientific journal, it is not free from a subjective view, from very personal reflections. I hope that the image of the Professor and his achievements will not lose, but rather gain.

Keywords: Jaczewski, maturing, pedagogy; sexuality, guidance

red. Paulina Marchlik

Prezentowany artykuł ma dla mnie szczególne znaczenie. Poświęcony jest bowiem Profesorowi**** Andrzejowi Jaczewskiemu, osobie dla mnie ogromnie

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Adres: Collegium Medicum, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii UZ, ul. Żyty 28, 65-046 Zielona Góra

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

**** W artykułach poświęconych zmarłym profesorom Andrzejowi Jaczewskiemu i Oskarowi Anweilerowi, zachowano różnorodną pisownię odnoszących się doń określeń/tytułów, zgodnie z postawą uczuciową i intencją piszącego (przyp. red.)

ważnej, mojemu Mistrzowi i Przyjacielowi. O Nim pisałem już niejednokrotnie, najczęściej z okazji jego jubileuszy i innych znaczących wydarzeń. Ten tekst jest jednak szczególnie trudny, gdyż Profesora już wśród nas nie ma. Nic już nie podpowie, nie doradzi, nie skrytykuje...

To wszystko sprawia, że pomimo umieszczenia tego opracowania w periodyku naukowym nie jest ono wolne od subiektywnego spojrzenia, od bardzo osobistych refleksji. Mam nadzieję, że obraz Profesora i jego dorobku nic na tym nie straci, a raczej zyska.

*

Profesor Andrzej Jaczewski wielokrotnie podkreślał wartość interdyscyplinarnego wymiaru nauki. Miał do tego, jak mało kto, podstawy, będąc doktorem habilitowanym medycyny i profesorem nauk humanistycznych, lekarzem pediatrii, pedagogiem. Dla niego medycyna, pedagogika i psychologia zawsze przenikały się i ubogacały. Jak sam twierdził:

Dla mnie łączenie medycyny z pedagogiką było pasją zawodową. Z tego powodu na stałość mam wiele przemyśleń także na ten temat. Miło wspominam swoją pracę, marzy mi się lekarz-pedagog w każdej szkole. Przy obecnym poziomie zawodowym mogłaby to być choćby pielęgniarz-pedagog (Jaczewski, 2019).

Jako pedagog podejmował bardzo zróżnicowaną problematykę. Można ulokować ją w takich subdyscyplinach, jak: pedagogika seksualna, pedagogika zdrowia, pedagogika medialna, andragogika, pedagogika międzykulturowa, pedagogika harcerska i pedagogika terapeutyczna. Swoją obszerną wiedzę i doświadczenie medyczne nieustannie wykorzystywał, zarówno przygotowując naukowców oraz kadry pedagogiczne, jak i pracując z młodzieżą. Jako lekarz był pediatrą, specjalistą higieny szkolnej, a swoje zainteresowania badawcze w obszarze seksuologii osadził w nurcie seksuologii rozwojowej.

Niezwykłe jest to, że Profesor będąc wybitnym specjalistą, uznanym naukowcem, twórcą teorii (teorii rozszczepienia dojrzałości i teorii wirażu rozwojowego) swoje przemyślenia, koncepcje pedagogiczne oraz rekomendacje przekazywał w sposób prosty, niemal gawędziarski. Każdą swą myśl obrazował przykładem, często silnie zabarwionym emocjonalnie, co powodowało, że słuchało się go z zapartym tchem. Jak wspominał jego wieloletni współpracownik i przyjaciel prof. Karl-Josef Kluge z Uniwersytetu w Kolonii (ze względu na przyjaźń, część domu w Ropkach, w którym wypoczywając spędzał najwięcej czasu, zyskał miano „Klugówka”). Andrzej Jaczewski gawędził, a wszystko co mówił

było przekonujące i jasne. Jego obrazowy, barwny styl wypowiedzi nigdy nie powodował znużenia słuchaczy. Sam Profesor świadomie wybierał taką formę przekazu. Wspominając własne doświadczenia dotyczące nauki języka niemieckiego prowadzonej w formie gawędy i przyjacielskich konwersacji z czterema starszymi osobami niebędącymi nauczycielami, akcentował, że „to była prawdziwa nauka języka, a nie szkolne oszustwo” (Zaborek, 2005).

Profesor zawsze dbał o to, aby jego wychowankowie mieli szerokie zaplecze kulturowe i liczne zainteresowania. Nikomu nie narzucał własnych poglądów ani koncepcji. On tylko siadał w swym fotelu i rozprawiał o tym, co ważne i potrzebne ze społecznego, w szczególności z pedagogicznego punktu widzenia. W głowach jego słuchaczy rodziły się wówczas nowe, niestandardowe pomysły. Zainspirowani i wzmocnieni nauczyciele obierali nowe cele pracy wychowawczej, naukowcy rozpoczynali realizację unikatowych badań, a nastolatki były gotowi realizować takie projekty, które wcześniej w oczach wielu z nich nie były możliwe do zrealizowania.

Andrzej Jaczewski dostrzegał w każdym wychowanku (doktorancie, studentie, uczniu, harcerzu) partnera do rozmowy. Nic dziwnego, on sam przywykł do podmiotowej relacji z nauczycielem, biorąc udział w tajnych kompletach w okresie okupacji niemieckiej. Wzajemny szacunek, uczciwość i lojalność były przecież podstawą i warunkiem tamtych spotkań.

Naukowiec

Andrzej Jaczewski był autorem pionierskich badań na temat dojrzewania i seksualności adolescentów. Już w latach 60. ubiegłego stulecia zauważył, że w Polsce prowadzi się przede wszystkim badania dotyczące niemowląt (on sam także realizował w 1955 r. projekt z zakresu uwarunkowań zgonów niemowląt w Polsce). Brak było natomiast doniesień na temat okresu dojrzewania. Zaproponował wówczas swoim przełożonym (prof. Bogdanowiczowi i prof. Szenajchowi) badania z tego zakresu. Były one niezwykle trudne nie tylko ze względu na problematykę, ale także obrany model badań. Miały charakter podłużny (badania longitudinalne), co czyniło je szczególnie wartościowymi. Sukces ich realizacji był możliwy głównie dzięki temu, że Jaczewski pracował wówczas w Zespole Szkół im. Joachima Lelewela w Warszawie na Żoliborzu. Koncepcja tych unikatowych w skali światowej badań nie powstałaby zapewne, gdyby Profesor nie posiadał bogatych doświadczeń w pracy z młodzieżą w charakterze lekarza

szkolnego oraz wychowawcy: w Instytucie Matki i Dziecka, w Zakładzie Medycyny Szkolnej Akademii Medycznej, w poradni dla młodzieży, w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Lelewela w Warszawie oraz w harcerstwie.

Ze względu na dużą wrażliwość na problemy społeczne Profesor szczególną troską obejmował młodzież zaniedbaną, zagubioną, opuszczoną. W roku 1968 zorganizował w ramach Zakładu Medycyny Szkolnej przy ul. Nowogrodzkiej 75 w Warszawie pierwszą w Polsce poradnię rodzinną dla młodzieży – Poradnię Higieny Wychowania¹. Pracował w interdyscyplinarnym gronie specjalistów i wolontariuszy (dr Michalina Wisłocka – ginekolog, Maria Bogajewska [zwana później przez harcerzy cioteczką Manieczką] – pielęgniarka, dr Jerzy Radomski – psychiatra, dr Zofia Korczak – psychiatra, dr Zygmunt Janczewski – androlog, dr Hanna Malewska – socjolog, dr Maria Góralska – prowadziła pomiary antropometryczne dziewcząt; dr Janina Raczkowa – zajmowała się pacjentami z nadwagą i bólami stawów, dr Maria Szyszkowska – filozof; dr Barbara Woynarowska – pediatra, dr Jan Kelus – socjolog, psychologowie: dr Barbara Sawa, Maria Sokołowska, Hanna Wasilewska, Teresa Chachulska, Danuta Promnicka-Filipińska, Zuzanna Celmer; wielu nauczycieli, m.in.: Alicja Olszańska, Ewa Smug oraz studenci pedagogiki i psychologii – wolontariusze: Jacek Jakubowski, Jacek Strzemieczny, Jan Rodowicz, Tadeusz Maleńczyk, a także Jan Duszyński – student biologii). Wiele wymienionych osób pracujących w poradni lub będących jej wolontariuszami, dzisiaj są bardzo znaczącymi i rozpoznawalnymi osobami w swoich dziedzinach. W tak niewielkim zespole niektórzy zostali w przyszłości profesorami: Prof. Maria Szyszkowska – Uniwersytet Warszawski; Prof. Barbara Woynarowska – Instytut Matki i Dziecka, Uniwersytet Warszawski; Prof. Barbara Sowa – była dziekan Wydziału Psychologii UW; Prof. Jerzy Duszyński – obecny Prezes Polskiej Akademii Nauk; a dr Jan Kelus w 2017 r. został odznaczony Orderem Orła Białego.

Jak wspominają współpracownicy Profesora Janczewskiego praca w tym poradnianym zespole miała charakter przyjacielsko-rodzinny. Dzięki tej niespotykanej atmosferze pracy, przekładającej się na znakomitą współpracę profesjonalistów z różnych dziedzin, udało się nie tylko opracować teoretyczną koncepcję niedostosowania społecznego, ale przede wszystkim wdrożyć skuteczne metody leczenia, terapii i profilaktyki. Praca w poradni stworzyła też warunki do przeprowadzenia niespotykanych wcześniej badań naukowych dotyczących rozwoju dzieci i młodzieży, w tym rozwoju psychoseksualnego, zjawiska narkomanii czy samobójstw.

¹ Więcej informacji na ten temat zawiera niepublikowany tekst: Wisłocka, M. (1999). *Sex-boje. Poradnia dziecięca dr. Janczewskiego i jej koniec (lata 1968–1973)*. Warszawa.

Do poradni zgłaszała się młodzież, która porzuciła szkołę podstawową lub została z niej wydalona, np. za używanie narkotyków oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych z symptomami niedostosowania społecznego. Z poradnictwa placówki korzystały zarówno osoby z rodzin chłopskich, które po wojnie osiedliły się w Warszawie, dzieci z rodzin adopcyjnych, jak też młodzi ludzie z tzw. dobrych domów (dzieci prominentów), mający trudności adaptacyjne, uzależnieni, autoagresywni – w tym: mający myśli samobójcze i podejmujący próby samobójcze.

Główną zasadą poradni było poważne, partnerskie, podmiotowe traktowanie pacjentów. Młodzież miała zagwarantowane prawo do anonimowości (przy rejestracji nie wymagano podawania ani nazwiska, ani adresu) i poufności (o sprawach pacjentów nie informowano ani ich rodziców (chyba, że to oni sami zgłosili się z dzieckiem) ani szkoły, do której uczęszczali pacjenci). Należy też podkreślić, że pacjenci otrzymywali wszelką pomoc bezpłatnie.

Profesor Jaczewski podkreślał, iż efektywna praca z pacjentem musi mieć charakter totalny. Oznaczało to konieczność zaspokojenia wielu potrzeb pacjenta, zarówno tych zdrowotnych wynikających np. z uzależnienia, ale także rekreacyjnych, towarzyskich.

Prowadzono zatem poradnictwo z zakresu seksualności, antykoncepcji, uzależnień i prewencji samobójstw, a także badania naukowe. Pacjenci poradni otrzymywali wsparcie nie tylko w formie porad lekarskich i psychologicznych, ale także brali udział w socjoterapii zorganizowanej w ośrodku socjoterapeutycznym. W pracy z osobami uzależnionymi wdrożono, niespotykany dotąd w Polsce, model społeczności terapeutycznej (Buczek, 2004).

Nowatorski (jak na tamte czasy) charakter działań podejmowanych w tej instytucji i międzynarodowe wystąpienia Profesora, podczas których omawiał opracowaną na podstawie doświadczeń w poradni koncepcję całościowego wsparcia młodzieży w sytuacjach kryzysowych. Ujęcie zjawisk patologii i niedostosowania społecznego spotkały się z dużym uznaniem i międzynarodowym zainteresowaniem. Szwedzki Instytut do Spraw Młodzieży zaproponował nawet przysłanie swoich specjalistów na staże i wizyty studyjne w celu zapoznania się z tym nowym, kompleksowym modelem pracy z młodzieżą.

Warto podkreślić, że Andrzej Jaczewski realizował w swoim życiu projekty nowatorskie, bardzo trudne, a jednocześnie ważne dla rozwoju pedagogiki. Badał licealistów, ale również studentów, żołnierzy i junaków OHP. Prof. Władysław Szenajch zaproponował, aby Jaczewski w ramach swego doktoratu przeprowadził projekt, którego wyniki byłyby materiałem porównawczym

dla pierwszych polskich badań dotyczących seksualności młodych dorosłych autorstwa Zdzisława Kowalskiego (studenta medycyny Uniwersytetu Warszawskiego) zrealizowanych w 1898 r. (Kowalski, 1899). Do wyników Kowalskiego Andrzej Jaczewski bardzo chętnie wracał. Mnie także zachęcał do dokonywania porównań wyników własnych badań z tymi XIX-wiecznymi ustaleniami.

Mimo wielu trudności z organizacją badań, Andrzejowi Jaczewskiemu udało się je sfinalizować. Przeprowadził osobiście ankiety wśród żołnierzy Wojsk Ochrony Pogranicza w Szczecinie oraz studentów Akademii Medycznej. Warto wspomnieć, że na realizację ankiet ze słuchaczami uniwersytetu miał zaledwie jeden dzień. Jak sam wspominał:

[...] rektor – prof. Kacprzak, mądry facet [powiedział]: „Kolego, załatwiłem, że na anatomii w prosektorium pozwolą panu te ankiety zebrać”. I postawił warunek: musiałem je przeprowadzić w ciągu jednego dnia. Dlaczego? „Bo na drugi dzień – mówił rektor – będzie awantura, a pan już te wyniki będzie miał” (Zaborek, 2005).

Należy podkreślić, że w tamtych czasach uzyskanie materiału diagnostycznego (dotyczącego seksualności człowieka) było najtrudniejszym etapem procesu badawczego – można powiedzieć, że „graniczyło z cudem”. Tylko niebywała determinacja i pasja badacza mogła doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu.

Można uznać, że wyniki badań Andrzeja Jaczewskiego były przełomowe dla seksuologii rozwojowej i pedagogiki seksualnej. Na podstawie tych projektów ustalił on bowiem (Izdebski, 2019) najistotniejsze prawidłowości dojrzewania seksualnego (Jaczewski, 1974; Jaczewski i in., 1979; Jaczewski i in., 1982; Jaczewski i in., 2002), które są do tej pory przywoływane w publikacjach naukowych. Dowiódł, że dojrzewanie jest zindywidualizowane nie tylko ze względu na czas wystąpienia, ale także ze względu na różnice w nasileniu jego przejawów (przyrostu wagi, wzrostu, owłosienia). Jako pierwszy opisał zjawisko „rozszczenia dojrzewania”, które dotyczy jednoczesnego występowania akceleracji dojrzewania biologicznego i seksualnego oraz opóźnionego dojrzewania sfery psychicznej. Określił wiek dojrzałości płciowej dziewcząt (13. rok życia) i chłopców (14. rok życia) oraz scharakteryzował przebieg dojrzewania seksualnego z uwzględnieniem specyfiki płci. Opisał mechanizm dezintegracji emocjonalno-popędowej. Podkreślał przy tym charakterystyczną dla okresu dojrzewania nieumiejętność integracji potrzeby rozładowania napięcia seksualnego z budowaniem więzi seksualnej z partnerem.

Profesora Jaczewskiego zawsze interesował proces uświadamiania seksualnego młodzieży. Wspólnie z prof. Ireną Obuchowską w książce o rozwoju erotycznym zdefiniowali go jako „dostarczanie pewnego zasobu wiedzy, która jest niezbędna do prawidłowego zachowania seksualnego. Wiedza ta dotyczy biologii człowieka, psychologii, pewnych elementów medycyny (zwłaszcza ginekologii, psychiatrii, seksuologii), socjologii oraz prawa”. W procesie uświadamiania eksponowali rangę rodziny. Podkreślali, że realizuje ona cztery podstawowe zadania: rozwija właściwości psychiczne dziecka niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w relacji intymnej, kształtuje umiejętności komunikowania uczuć, dostarcza wzorów ról płciowych i wzmacnia prawidłową identyfikację z płcią. Od uświadamiania seksualnego Jaczewski oddzielał wychowanie seksualne, czyli, jak określili z Obuchowską, „wpajanie norm etycznych, kształtowanie postaw, uczenie umiejętności wartościowania postaw i zachowań innych ludzi” (Jaczewski, Obuchowska, 2004, s. 173). Nawiązując do koncepcji Profesora Jaczewskiego sformułowałem definicję pedagogiki seksualnej, która „jest zarazem nauką normatywną i empiryczną, która uwzględniając dorobek nauk pomocniczych podejmuje badania rzeczywistości wychowawczej, tworzy teorie, a także formułuje prawa oraz ustala zasady, metody i formy działalności wychowawczej, odnoszącej się do seksualności i aktywności seksualnej człowieka” (Izdębski, 2003).

Badania wśród studentów i żołnierzy Wojska Polskiego pozwoliły Profesorowi opisać inicjację seksualną – wiek, w którym się odbywa, jej przebieg, okoliczności, motywy, cechy partnerów, stosowane metody antykoncepcji, a przede wszystkim determinanty doświadczeń seksualnych. Zgromadził też obszerny materiał na temat masturbacji. Udowodnił, że jej doświadczenia w okresie dojrzewania miało 3/4 mężczyzn i 1/3 kobiet (Jaczewski i in., 1980), zatem zachowanie to mieściło się w normie statystycznej.

Andrzej Jaczewski podjął także temat zachowań homoseksualnych. Stwierdził, iż przed osiągnięciem pełnoletniości doświadczenia seksualne z osobami tej samej płci przeżyło prawie 14% chłopców i 3% dziewcząt (Jaczewski i in., 1980). Ujawnił jednocześnie, że brak jest silnych zależności statystycznych między zachowaniami homoseksualnymi młodzieży i 199. czynnikami socjo-kulturowymi, co przemawia za ich biologiczną genezą (Jaczewski i in., 1980). Wielokrotnie podkreślał stałą potrzebę uwzględniania przez naukowców w badaniach seksualności człowieka kwestii zachowań homoseksualnych. Podkreślał także, aby do 18 roku życia nie określać bezwzględnie orientacji seksualnej, ponieważ często okres dojrzewania (wolał używać tego terminu niż adolescencji) jest

okresem różnych doświadczeń, zachowań seksualnych, co dzisiaj określa się płynną seksualnością.

Trzeba podkreślić, że Profesor miał cenną umiejętność przedstawiania skali i przebiegu diagnozowanych zjawisk bez nadmiernego obciążania czytelnika danymi statystycznymi. Z jednej strony mógł to być przejaw słabej motywacji do przygotowywania szerokich, drobiazgowych opracowań statystycznych, z drugiej jednak dyskusja wyników i wyeksponowanie wniosków spowodowało, że jego publikacje są nadal chętnie czytane. Mawiał, że „badacz powinien mieć odwagę dostarczenia innym materiału do dyskusji”. Publikacje naukowe, które do tej pory są inspiracją, a także materiałem porównawczym dla współczesnych badań to przede wszystkim: *Erotyzm dzieci i młodzieży* (1970), *Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego* (1979), *Dojrzewanie* (1983), *Przemiany obyczajowości seksualnej młodzieży* (1994), *Rozwój erotyczny* (2002), *Seksualność dzieci i młodzieży. Pół wieku badań i refleksji* (2014).

Spośród publikacji Andrzeja Jaczewskiego, najważniejszych z punktu widzenia kształcenia nauczycieli i aktualnych do dzisiaj, wymienić trzeba następujące: *Higiena szkolna. Higiena rozwojowa wieku szkolnego*, t. 1 (1964), *Higiena szkolna. Podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich* (1968), *Rozwój i zdrowie ucznia* (1985), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania* (1994).

Andrzej Jaczewski szeroko popularyzował wyniki swoich badań. Można powiedzieć, że na jego publikacjach (autorskich i współautorskich) wychowały się pokolenia młodzieży, rodziców, nauczycieli i naukowców. Bardzo znane i cenione były jego prace popularyzatorskie: *Medycyna w plecaku* (1962), *Gawędy drużynowego* (1983), *O chłopcach dla chłopców* (1986), *O dziewczętach dla dziewcząt* (1987), *Nasze dzieci dorastają. Rady dla rodziców i wychowawców* (1998).

Mistrz

Stosunek do ludzi Andrzeja Jaczewskiego dobrze obrazują jego relacje z doktorantami. Można powiedzieć, że Profesor nigdy nie prowadził klasycznych seminariów doktorskich. Prowadził rozmowy na Uniwersytecie, a gdy do spotkań dochodziło w jego w mieszkaniu na Sadach Żoliborskich, czy w Ropkach, siadał w fotelu, zarzucał nogi na poręcz fotela i gawędził. Opowiadał o swoich przemyśleniach, zwracając uwagę na nowe możliwości w obszarze pedagogiki i pracy socjalnej.

Wypromował ośmiu doktorów, wśród których są lekarze, pedagodzy i biolodzy. Spośród doktorantów pięciu zostało wypromowanych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Katedrze Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania. Doktorantami Andrzeja Jaczewskiego są: Maria Pułtorak (1976), Jerzy Radomski (1982), Mirosław Huszcz (1990), Adam Grodzki (1990), Zbigniew Izdebski (1993), Krystyna Komosińska (1998), Alicja Długolecka (2002) oraz Michał Korbelak (2008).

Andrzej Jaczewski przykładał dużą wagę do wykształcenia swoich kontynuatorów. Niektórych doktorantów włączał w swoje międzynarodowe projekty, np. w Niemczech i Francji. Dzięki temu, znalazłem się w gronie tych, którzy już w latach 80. mieli możliwość uczestniczenia w seminariach w Niemczech. Wziąłem w nich udział już w 1984 r., jeszcze zanim wykryto pierwszy przypadek AIDS w Polsce. Niewątpliwie bez stworzenia na początku mojej drogi zawodowej tych szans, bez wsparcia i zachęty Profesora, mój dalszy rozwój nie byłby możliwy. Wiele kontaktów z tego okresu udało się mi utrzymać do dzisiaj.

Korzystając ze współpracy z Uniwersytetem w Kolonii, Andrzej Jaczewski realizował program wymiany pracowników. Były to trzymiesięczne stypendia, kilkudniowe lub tygodniowe wyjazdy. Ogółem sześć osób uczestniczyło w programie stypendialnym, a kolejne 17 osób w pozostałych seminariach (Jaczewski, 2015). Należy wspomnieć, że w ramach tej współpracy polscy naukowcy otrzymywali do bibliotek liczne książki, a nawet miesięcznik „SexualMedizin”, który przez kilka lat prenumerował dla nich prof. Kanter.

Dzięki programowi wymiany pracowników miałem możliwość uczestnictwa w Międzynarodowym Seminarium w Sonnenbergu poświęconym HIV/AIDS, a następnie utrzymywania kontaktów z Deutsche AIDS-Hilfe, Berliner AIDS-Hilfe oraz z Instytutem im. Roberta Kocha (RKI) w Berlinie. Poznałem wówczas, nieznane dotąd w Polsce, metody pracy z grupami osób szczególnie narażonych w tamtych latach na zakażenie HIV. Były to głównie środowiska osób prostytuujących się – kobiet, mężczyzn i młodzieży (w tym Polaków prostytuujących się w Berlinie) oraz osób uzależnionych od przyjmowania narkotyków drogą dożylną. Dzięki tym pobytom miałem okazję zapoznania się ze specyfiką anonimowego i bezpłatnego testowania w kierunku HIV.

Poznałem także dla mnie nowatorską metodę streetworkingu. Jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku przenieśliśmy ją na grunt polski jako system działań z obszaru pracy socjalnej, ukierunkowany na grupy osób podejmujących ryzykowne zachowania związane z HIV/AIDS. Był to czas kiedy trudno było jeszcze przekonać pracowników socjalnych czy organizacje pozarządowe do wdrożenia nowej metody pracy. Aby uświadomić jej skuteczność, także na gruncie polskim,

postanowiłem w ramach Studenckiego Koła Wychowania Seksualnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze zrealizować projekt wolontariuszy-street-workerów (w kolejnych etapach rozszerzyłem tę działalność na Uniwersytet Warszawski). Włączyli się w niego studenci pedagogiki, filologii polskiej i filologii germańskiej. Studenci zaangażowani w projekt wykorzystujący metodę streetworkingu zostali nie tylko profesjonalnie przeszkoleni przez moich kolegów – pracowników z Die Deutsche AIDS-Hilfe, ale również wyposażeni w odpowiednie materiały: prezerwatywy i lubrykanty oraz prewencyjne ulotki, które na nasze potrzeby zostały przetłumaczone z języka niemieckiego (przez Niemców z Die Deutsche AIDS-Hilfe oraz moich studentów z germanistyki). Słuchacze realizujący projekt jako wolontariusze-streetworkerzy pochodzili z różnych miejscowości pogranicza polsko-niemieckiego i znając dobrze swoje środowisko, celnie trafiali w miejsca gdzie dochodzi do zachowań ryzykownych związanych z transmisją HIV/AIDS. Z mojej perspektywy był to bardzo ważny moment w moim życiu zawodowym i społecznym. Dla studentów było to także cenne doświadczenie, które mogli uzyskać na pograniczu polsko-niemieckim.

Bazując na tych doświadczeniach zachęcałem Marka Kotańskiego do szerszego włączenia streetworkingu do metod pracy na gruncie polskim. Choć początkowo nie był do tego przekonany, z czasem zrozumiał jej wartość. Nie udało mi się go natomiast przekonać do rangi stosowania metadonu w kontekście profilaktyki HIV/AIDS u osób uzależnionych. Sam, po doświadczeniach niemieckich i austriackich, byłem zwolennikiem takich rozwiązań. Marek opierał jednak swoją pracę na innej koncepcji.

Dzięki niemieckim kontaktom Andrzeja Jaczewskiego zostałem także współpracownikiem Niemieckiego Towarzystwa Wychowania Płciowego (DGG). Jego ówczesnym przewodniczącym był prof. Norbert Kluge (brat Karla-Josefa Klugego). Współpraca ta była bardzo intensywna i kontynuujemy ją do dziś. Obecnie funkcje przewodniczącego pełni Linus Dietz, a ja zostałem honorowym członkiem tego towarzystwa.

Wraz z Andrzejem Jaczewskim i Jerzym Rzepką niejednokrotnie odwiedzaliśmy prof. Norberta Klugego na Uniwersytecie w Landau, gdzie kierował Instytutem Pedagogiki Seksualnej. On także składał nam wizyty, zarówno na Uniwersytecie Warszawskim, jak i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Dzięki tym kontaktom miałem możliwość poznania i podjęcia współpracy z wybitnymi specjalistami, m.in.: prof. Erwinem J. Haeberlem – założycielem i pierwszym sekretarzem generalnym European Federation of Sexology, prof.

Günterem Schmidtem z Uniwersytetu w Hamburgu, prof. Markusem z Monachium, prof. Barbarą Krahé z Uniwersytetu w Poczdamie, a także z prof. Herbertem Selgiem z Uniwersytetu w Hamburgu, psychologiem rozwojowym, któremu zawdzięczam uwrażliwienie na kwestie przemocy w mediach oraz agresję seksualną.

Należy podkreślić, że w latach 80. zajmowanie się tematami seksualności człowieka było traktowane na uczelniach z „przymrużeniem oka”, a badacze tej tematyki nie cieszyli się powszechnym uznaniem współpracowników. Andrzej Jaczewski zawsze bardzo wspierał swoich doktorantów w tej trudnej drodze i przekonywał o słuszności wyboru. Profesor był znakomitym obserwatorem życia społecznego i potrafił celnie przewidzieć rozwój pewnych problemów społecznych. Starał się nas nimi w porę zainteresować. Tak było z HIV/AIDS. Kiedy zaczęto diagnozować osoby zakażone HIV w Polsce, delegował nas na wizyty studyjne do zorganizowanego przez Marka Kotańskiego ośrodka leczenia osób żyjących z HIV i chorych na AIDS w Laskach. Zachęcił także do realizacji badań naukowych o tej tematyce. Krystyna Komosińska przeprowadziła badania w grupie osób zakażonych HIV w Laskach w 1998 r. Zagadnienia HIV/AIDS są także zawsze częścią moich projektów badawczych dotyczących seksualności Polaków (1997, 2001, 2004–2006, 2017).

Nauczyciel nauczycieli

Profesor dostrzegał konieczność kształcenia nauczycieli w zakresie higieny szkolnej. Wielokrotnie wspominał, że jeszcze przed wojną w programie kształcenia studentów był przedmiot poświęcony tej tematyce, a nauczyciele chcący zdobyć kwalifikacje pedagogiczne musieli zdawać z niego egzamin u Stanisława Kopczyńskiego². Sami słuchacze oceniali ten egzamin jako najtrudniejszy (Izdebski, 2004). Do prowadzenia zajęć z higieny szkolnej na studiach pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego zarekomendował Andrzeja Jaczewskiego dr Klemens Sokal – uczeń i współpracownik prof. Kopczyńskiego. Dostrzegając wagę nauczanego przedmiotu dla dobrego przygotowania pedagogów i jednocześnie brak jakichkolwiek materiałów dydaktycznych z tego zakresu. Andrzejowi Jaczewskiemu zaproponowano wówczas na opracowanie skryptu z higieny szkolnej. Przygotował wówczas pierwszy skrypt wydany przez Uniwersytet

² Stanisław Kopczyński – lekarz, higienista, twórca higieny szkolnej.

Warszawski, a następnie podręcznik adresowany do słuchaczy studiów nauczycielskich wydany przez Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

Andrzej Jaczewski ze współpracownika stał się pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli, Zakładzie Higieny Szkolnej. W tym samym czasie powstała koncepcja nowego przedmiotu biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Stopniowo do jego treści wprowadził on problematykę rozwoju i wychowania seksualnego.

W tym okresie Jaczewski otrzymywał z innych uczelni polskich sygnały o problemach z realizacją treści biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania. W wyniku badań sondażowych, po wstępnej diagnozie sposobów nauczania tego przedmiotu na polskich uczelniach, która ujawniła liczne mankamenty, Jaczewski rozpoczął organizację kursów doskonalących dla wykładowców z różnych uczelni. Ogółem zrealizowano 12 tur wrześniowych tygodniowych kurso-konferencji. Spotkania odbywały się głównie w Kirach – w środku szkoleniowym Uniwersytetu Warszawskiego na Podhalu.

Po upadku PRL – u na polskich uniwersytetach zaczęto likwidować specjalności nauczycielskie, stawiając na kształcenie naukowców. Andrzej Jaczewski ubolewał, że: „ci naukowcy w szkole są zupełnie bezradni, niewykwalifikowani. Są matematykami, fizykami czy biologami, natomiast nie są nauczycielami” (Izdebski, 2004).

Andrzej Jaczewski, wspierany przez prof. Mikołaja Kozakiewicza i prof. Kazimierza Imielińskiego, zainicjował w 1993 r. Podyplomowe Studia Wychowania Seksualnego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jak sam mówił była to: „ciągła próba kontynuowania działań zapewniających, by wychowanie seksualne, by podstawy seksuologii były integralną częścią wykształcenia pedagogów”. Ze względu na bardzo duże zainteresowanie tymi studiami i ograniczoną liczbę miejsc Andrzej Jaczewski zaproponował prof. Zbigniewowi Lew-Starowiczowi utworzenie studiów o podobnym charakterze w Warszawie na Akademi Wychowania Fizycznego, a prof. Jerzemu Rzepce – w Katowicach na Akademii Wychowania Fizycznego.

Szczęśliwie dla nas Podyplomowe Studia Wychowania Seksualnego na Uniwersytecie Warszawskim działają nieustannie do tej pory, mimo wielu przeszkód i mało życzliwej atmosfery wokół wychowania seksualnego. Od 1993 r. wykształciło się tutaj ponad 400 osób z całej Polski. Andrzej Jaczewski dbał, aby słuchacze studium pobierali nauki od najwybitniejszych specjalistów w Polsce. Starałem się – po przejęciu kierowania tymi studiami – kontynuować tę dobrą tradycję. Na różnych etapach działalności tego studium zajęcia prowadzili,

m.in.: prof. dr hab. med. Andrzej Jaczewski, prof. dr hab. Zbigniew Izdebski, prof. dr hab. Kazimierz Imieliński, prof. dr hab. Mikołaj Kozakiewicz, prof. dr hab. Maria Beisert, prof. dr hab. med. Zbigniew Lew-Starowicz, prof. dr hab. Irmina Mięśowicz, prof. dr hab. Monika Płatek, prof. dr hab. med. Barbara Woynarowska, dr hab. Magdalena Środa, dr hab. Anna Kowalewska, dr hab. Krzysztof Wąż, prof. dr hab. med. Zygmunt Janczewski, prof. dr hab. med. Romuald Dębski, prof. dr hab. Marian Filar, prof. dr hab. med. Tomasz Niemiec, prof. dr hab. med. Grzegorz Jakiel, prof. dr hab. Ireneusz Krzemiński, prof. dr hab. Tomasz Szlendak, prof. dr hab. Grażyna Dryżałowska, prof. dr hab. Andrea Folkierska, prof. dr hab. Maria Szyszkowska, prof. dr hab. med. Tomasz Wołańczyk, Izabela Jaruga-Nowacka, prof. dr hab. Danuta Duch, dr hab. Remigiusz Kijak, dr n. med. Wiesław Czernikiewicz, dr n. med. Michalina Wisłocka, dr Alicja Długołęcka, dr Konrad Szolański, dr n. med. Grzegorz Południewski, dr n. med. Stanisław Dulko, dr Izabela Fornalik, dr Marek Jasiński, ks. dr Arkadiusz Nowak, dr Władysław Skrzydlewski OP, dr Adam Grodzki, red. Anna Mentlewicz, red. Zygmunt Kałużyński, red. Tomasz Raczek, dr Krystyna Komosińska, dr Stana Buchowska, dr Aleksandra Piotrowska, dr n. med. Maria Pułtorak, dr n. med. Dorota Rogowska-Szadkowska, dr n. med. Kornelia Tomaszewska, dr Jerzy Krzyszpień, mgr Mirosław Piłśniak OP, mgr Wiesław Sokoluk, mgr Inga (Iga) Kostrzewa i mgr Wojciech Ronatowicz.

Kształcenie studentów dotyczy zagadnień: biomedycznych, seksuologicznych, psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych oraz metodyki nauczania. Od założenia Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego nieustannie realizowano siedem bloków przedmiotowych: wybrane zagadnienia w zakresie antropologii i etyki, socjologia małżeństwa i rodziny, biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, wybrane zagadnienia ginekologii i planowania rodziny, seksuologia społeczna i kliniczna, psychologiczne i pedagogiczne mechanizmy funkcjonowania rodziny oraz metodyka zajęć. Studiów podyplomowych w takiej formule zazdrościli nam Niemcy.

Andrzej Jaczewski cieszył się dużym uznaniem słuchaczy Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego i był przez nich bardzo szanowany. W 1997 r. zarejestrowano Polskie Towarzystwo Zdrowia Seksualnego, zrzeszające edukatorów seksualnych działających w całym kraju, a o objęcie funkcji prezesa poproszono właśnie Profesora Jaczewskiego (Tworkiewicz-Bieniaś, 2009). Dzięki swojej wiedzy, głoszonym poglądom na temat konieczności rozwijania pedagogiki seksualnej, w oczach członków towarzystwa był najlepszą osobą do wspierania edukatorów w czasach, kiedy edukacja seksualna była spostrzegana wręcz jako niestosowna.

Andrzej Jaczewski był bardzo dumny z istnienia Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego. Doceniał rolę Polskiego Towarzystwa Zdrowia Seksualnego, jednocześnie też nieustannie podkreślał konieczność kształcenia wszystkich pedagogów i psychologów w zakresie seksualności człowieka. Powtarzał: „Marzy mi się, aby na Wydziale – zresztą nie tylko na naszym – powstała Katedra podstaw seksuologii i edukacji seksualnej. Wierzę, że tak będzie” (Izdebski, 2004).

Wyprzedzić czasy / dogonić czasy

Profesor, zarówno za czasów swojej młodości, jak i u schyłku życia, niezwykle cenił przekaz medialny, możliwość dotarcia do bardzo licznej grupy odbiorców. Nie bał się mediów, korzystał z każdej okazji, aby opanować nowe technologie i je wykorzystywać. Imponował tym młodzieży, czasami zawstydytał dużo młodszych od siebie współpracowników.

Andrzej Jaczewski starał się jak najszerzej rozpowszechniać wiedzę o różnych aspektach seksualności człowieka. Dzięki jego zaangażowaniu „Polska i TVP Warszawa były pierwszymi na świecie, które w sposób regularny nadawały, w ramach programów szkolnych «Wiedza o człowieku», corocznie cztery audycje poświęcone dojrzewaniu, seksualnej edukacji, biologii rozrodu i problemom rodziny” (Jaczewski, 2015). Programy te cieszyły się niesłabnącym zainteresowaniem (szczególnie cykl Sprawy 15-latków), zatem nic dziwnego, że były realizowane przez 27 lat.

W tamtych czasach skutecznym środkiem masowego przekazu była prasa. Andrzej Jaczewski przez 25 lat korzystał z tego, edukując młodzież poprzez pisanie felietonów z cyklu Kultura seksualna do czasopisma „Jestem” oraz do czasopisma „Na Przełaj”. Na jego felietonach wychowało się wiele pokoleń Polaków.

Profesor wspierał zdalną edukację. Był jednym z pierwszych wykładowców stacji EDUSAT, która zajmowała się kształceniem studentów na odległość (firmowanym przez Wyższą Szkołę Ekonomiczno-Społeczną w Warszawie). To głównie dzięki jego zaangażowaniu ponad 100 osób z powiatu gorlickiego skończyło studia licencjackie i uzyskało tytuł magistra. Uczestniczył także jako konsultant w produkcji dwóch filmów dydaktycznych.

Profesor – człowiek potrafiący wykorzystać każdą możliwość popularyzacji wiedzy – „oswoił” także Internet. W latach 2012–2017 (Czerkawski, 2019) prowadził blog „Cicer_cum_caule”, a w ostatnich dwóch latach życia także swój fanpage na Facebooku, gdzie nagrywał podcasty. Jak pisze Piotr Toczyski:

Bilans działalności Profesora w Internecie to ponad 500 tekstów publikowanych na Facebooku od 2011 r., a uprzednio przez pięć lat w komentowanym ponad 9,5 tys. razy blogu w internetowym serwisie radia Tok FM. Treści bloga zostały udostępnione na Facebooku ponad 25 tys. razy, jeszcze zanim Profesor dołączył do tego sieciowo-społecznego medium (Toczyński, 2019).

Wpisy Profesora cieszyły się ogromną popularnością:

W pierwsze dwa tygodnie zanotowaliśmy ponad 10 tys. odwiedzin, a ogólnopolski miejski dziennik „Metro” (rozdawany wówczas w kilkuset tysiącach egzemplarzy) przedrukował z bloga duży tekst Profesora o wychowaniu gimnazjalnym. W pierwszym kwartale zbliżyliśmy się do symbolicznej granicy: 6.02.2013 r. – 34 wpisy, 93 tys. odwiedzin; 20.02.2013 r. – przekroczenie granicy 100 tys. odwiedzin (Toczyński, 2019).

Europejczyk

Andrzej Jaczewski zawsze pielęgnował wielokulturowość i dialog. Rozumiał wartość Unii Europejskiej i potrzebę, aby Polska była jej członkiem. Mimo dramatycznych doświadczeń z okresu okupacji hitlerowskiej podjął w latach 70. współpracę polsko-niemiecką. Jak sam pisał, z historycznego punktu widzenia była ona bardzo ważna, albowiem:

Stosunek do Niemców w Polsce po wojnie i zbrodniach nazistowskich, był pełen niechęci i braku zaufania. To co razem zrobiliśmy, trzeba pamiętać. Chodziło o przełamywanie, na miarę naszych możliwości, wzajemnych uprzedzeń, niechęci. Nie była wówczas znana w polskiej powszechnej świadomości przemiana, jaka zaszła w społeczeństwie niemieckim (Jaczewski, 2015).

Ta siedemnastoletnia współpraca, jak podaje Jaczewski, rozpoczęła się od spotkania z Karlem-Josefem Klugem z Uniwersytetu w Kolonii podczas seminarium w Sonnenbergu. Później, w 1975 r., Profesor złożył dwutygodniową wizytę w Niemczech. Odbił wizyty na Uniwersytecie w Kolonii, ale również w Instytucie „Erew” w Viersen – instytucji wychowawczej wspierającej rodziców i pedagogów w przezwyciężaniu trudności wychowawczych³. Po tych spotkaniach zaproponowano mu poprowadzenie seminariów na temat rozwoju i wychowania seksualnego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z niepełnośprawnościami. Prowadził także zajęcia dotyczące pedagogiki Janusza Korczaka.

³ Z Karlem-Josefem Klugem z Uniwersytetu w Kolonii.

Jak pisał, studenci Uniwersytetu w Kolonii całkowicie różnili się od studentów w Polsce – „Głosili oni pogląd, że szkoda im czasu na zajęcia mało wartości intelektualnie i naukowo i, jeżeli tak oceniali wykładowcę i jego zajęcia, reagowali żywo, zwracali uwagę, wyrażali niezadowolenie – aż do opuszczenia sali wyłącznie” (Jaczewski, 2015). Najbardziej cenionych wykładowców zapraszali na zajęcia do swego domu i Andrzej Jaczewski też nie raz był ich gościem. W seminariach Profesora uczestniczyło wielu studentów spoza listy podstawowej. Zdarzało się niejednokrotnie, że aby pomieścić wszystkich chętnych konieczna była zmiana sali na większą.

Dzięki pracy na Uniwersytecie w Kolonii Andrzej Jaczewski nawiązał także kontakt z uniwersytetami w Bambergu, Landau oraz Düsseldorfie. W wyniku współpracy z prof. Norbertem Klugem z Uniwersytetu w Landau stał się w 1984 r. współautorem jego dwutomowego podręcznika: *Handbuch der Sexualpädagogik* – napisał do niego jeden z rozdziałów *Wychowanie seksualne w Polsce*. Ważny jest tutaj fakt, podkreślany przez Jaczewskiego, że „wtedy my, Polacy, byliśmy cenionymi ekspertami mającymi duży dorobek teoretyczny i w działaniu praktycznym w zakresie edukacji seksualnej” (Jaczewski, 2015, s. 188–198).

Jednym z efektów współpracy z Niemcami był udział w projekcie wymiany międzynarodowej młodzieży pod hasłem Europa-Kontakt. Jego głównymi celami była integracja międzynarodowa i wymiana międzykulturowa, ale również wspieranie osób utalentowanych, kształcenie i wzmacnianie kreatywności i zdolności przywódczych uczestników. W ramach projektu organizowano coroczne letnie obozy młodzieży pełnosprawnej i niepełnosprawnej. Zazwyczaj prowadził je pracownik naukowy Uniwersytetu w Kolonii, Klaus Fitting (Jaczewski, 2015, s. 188–198). Z polskiej strony uczestniczyła w nich młodzież akademicka Wydziału Pedagogicznego UW, harcerze z Liceum Lelewela w Warszawie i grupy socjoterapeutyczne prowadzone przez Andrzeja Jaczewskiego wraz z Oddziałem Psychosomatyki Szpitala Dziecięcego przy ul. Niekańskiej. Zwykle w obozach brało udział 15–20 osób.

Poza projektem „Europa-Kontakt” Profesor współpracował z zespołem prof. Klugego w zakresie współpracy młodzieży wybitnie uzdolnionej (*Hochbegabte Jugend*). W tych obozach wzięli udział licealiści z ul. Mokotowskiej i Bednarskiej w Warszawie. Ogólnie dzięki współpracy polsko-niemieckiej w okresie PRL, 600 Polaków (studentów i profesorów) odwiedziło Niemcy i 150 Niemców przebywało w Polsce. Później w wyjazdach wzięło udział jeszcze co najmniej 100 osób (Jaczewski, 2015, s. 188–198). Ta wymiana zagraniczna w czasach zimnej wojny i żelaznej kurtyny wydawała się wówczas niemożliwa do zrealizowania. Jaczewski starał się, aby goście poczuli Polskę: z wyniosłym, zimnym Pałacem

Kultury i Nauki, ale też ze zwykłą wsią z nieutwardzonymi drogami i rozśpiewanymi, rozmodlonymi procesjami maryjnymi, z domem sierot Janusza Korczaka, z „konikami” wymieniającymi walutę na czarnym rynku, z wszechobecnymi „komunistycznymi cieniami”, z polską muzyką baroku oraz muzyką Chopina. Profesor pokazywał im Polskę: Warszawę, Kraków z Kazimierzem, Mazury, Beskid Niski.

Dzięki pracy w Niemczech Andrzej Jaczewski bardzo wcześnie – zanim w Polsce stwierdzono pierwszy przypadek zakażenia HIV – zapoznał się ze specyfiką HIV/AIDS, sposobami leczenia osób seropozytywnych oraz formami profilaktyki społecznej w tym zakresie. Te doświadczenia skłoniły go do opracowania pierwszego w Polsce programu profilaktyki HIV/AIDS. Niestety większość jego propozycji została zlekceważona przez Ministerstwo Zdrowia. Jednak Towarzystwo Rozwoju Rodziny wydało pierwszą polską ulotkę na temat HIV autorstwa Jaczewskiego.

Wyrazy uznania społecznego

Profesor Jaczewski jest ceniony zarówno przez wybitnych polskich i zagranicznych specjalistów, jak i przez młodzież – w szczególności harcerzy oraz pacjentów. Wyróżniono go wieloma odznaczeniami państwowymi, m.in.: Orderem Odrodzenia Polski, Polonia Restituta; Krzyżem Armii Krajowej; Złotym Krzyżem Zasługi oraz Złotym Medalem im. Alberta Schweitzera, nadawanym przez Światową Akademię Medycyny. Za popularyzację wiedzy o Januszu Korczaku i jego metodach pracy otrzymał medal im. Janusza Korczaka.

Uniwersytet w Kolonii przyznał mu wyróżnienie Human Award 2016 za „wkład dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i dla wartości, jakimi żyje, tworząc związki wzajemności: między Zachodem, Wschodem, Północą i Południem, ludźmi młodymi i starymi, osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi, ludźmi żyjącymi w potrzebie i w wygodzie”.

W 2018 r. w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego otrzymał, podobnie jak rok wcześniej prof. Philip Zimbardo, tytuł Profesora Honorowego tej Akademii. W przemówieniu Dziekan Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych, prof. zw. dr hab. Zbigniew Nęcki, opisując drogę naukową Jaczewskiego stwierdził, iż:

Prowadzenie bogatego i uczciwego życia naukowego to długa droga do poszukiwania prawdy, droga trudna, bo z konieczności prowadząca przez nieprzetarte intelektualnie szlaki,

nowatorska, wymagająca odwagi myśli i jeszcze trudnej czasem odwagi konfrontacji z obowiązującym w danym czasie społecznym standardem myślenia takim jak np. myślenie o erotyce, czy roli religii.

W 2019 r. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przyznał Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu medal *Za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki*. Otrzymał go we wrześniu 2020 r. w swoim domu w Ropkach.

Spośród wymienionych wyróżnień Andrzeja Jaczewskiego szczególnie cenię sobie nadanie mu przez Społeczność Krakowskiej Akademii tytułu Profesora Honorowego. Wdzięczny jestem zwłaszcza prof. Zbigniewowi Nęckiemu i prof. Januszowi Wojtyczce, że dostrzeżono ogromną wartość dorobku naukowego Jaczewskiego, także w obszarze psychologii. Dziś już mogę mówić o tym, że podobne starania dotyczące honorowej profesury czy doktoratu honoris causa czyniliśmy w innych uczelniach, niestety bez efektu. To duża szkoda.

Jestem przekonany, że przyznanie Andrzejowi Jaczewskiemu tytułu Honorowego Profesora, i piszę to z dużą odpowiedzialnością, przyczyniło się do przedłużenia jego życia. Rok 2016 był wprawdzie piękny, bo związany z wyróżnieniem przez Uniwersytet w Kolonii, ale był też związany z dużym kryzysem przeżywanym wówczas przez Profesora. Ten kryzys przejawiający się w zmniejszającej się chęci życia, wynikał ze świadomości i coraz dobitniejszego odczuwania pogarszającego się stanu własnego zdrowia. Profesorowi zdecydowanie pogarszał się wzrok oraz miał nasilające się trudności koordynacji ruchowej związane z utratą pełnej sprawności fizycznej. Z jednej strony Andrzej Jaczewski cieszył się z faktu, że tak długo żył, czego sam, jak mówił, nie przewidywał, z drugiej zaś miał poczucie, że z biologicznego punktu widzenia jest gotowy na śmierć. Dla nas, bliskich, był to bardzo trudny okres.

Informacja związana z decyzją o przyznaniu tytułu Honorowego Profesora przez Krakowską Akademię i czas przygotowań, związany najpierw z sympozjum, a potem z organizacją uroczystości nadania tytułu, wyzwoliły w Profesorze ogromne pokłady sił witalnych. To był niesamowity okres w jego życiu – ze zdecydowanie większą dozą radości, optymizmu i ciekawości.

Jestem przekonany, że przyznawanie takich wyróżnień powinno spotykać naukowców dużo wcześniej, wtedy kiedy mają lepszą sprawność. Czekać do późnej starości ryzykujemy, że wspaniałe, radosne przeżycia przeplatane będą lękiem o fizyczną wytrzymałość. Profesor obawiał się czy, fizycznie wytrzyma tą uroczystość, nie był pewien, czy będzie w stanie wygłosić wykład na stojąco, czy nie zasłabnie. Dzień przed uroczystością odbyliśmy nawet próbę przejścia z gmachu uczelni do auli, próbę wejścia po schodach do mównicy oraz próbę

czasu wytrwania i przeprowadzenia wykładu na stojąco przy mównicy. Na szczęście wszystko znakomicie się udało. Jestem jednak przekonany, że to wydarzenie wpłynęło korzystnie na poziom optymizmu Profesora Jaczewskiego u schyłku jego życia.

Uroczystość w Krakowie była dla Andrzeja Jaczewskiego ogromną radością, bo skupiła jego harcerzy, często już emerytowanych, z Polski i zagranicy, przyjaciół, doktorantów, Władze Dziekańskie z UW, przyjaciół i uczniów z innych ośrodków naukowych. Profesor nigdy nie mógł zrozumieć, jak to się stało, że on – taki stary człowiek – cieszy się nieustającym zainteresowaniem i troską tak wielu ludzi. Ale my wiemy dlaczego...

Andrzej Jaczewski otrzymał w swoim życiu wiele znakomitych, oficjalnych wyróżnień. Jest jednakże jeszcze jeden, niedostrzegany obszar uznania i wdzięczności społecznej – wdzięczność pacjentów. Pamiętam sytuację, kiedy byłem z Andrzejem w Gorlicach. Raptem, ktoś za nami krzyknął: „panie doktorze”. Odwróciłem się. Okazało się jednak, że to zawołanie nie było skierowane do mnie, tylko do Profesora Jaczewskiego, który w Gorlicach i społeczności lokalnej był traktowany jako „ich doktor”. Podeszła wtedy do nas starsza już kobieta. Powiedziała, że jej mama często w życiu podkreślała, iż żyje ona dzięki Doktorowi Jaczewskiemu. Uratował ją bowiem włączając do leczenia te „sławne kroplówki”. Chwyciła go za rękę i pocałowała. Andrzej się bronił, ale ona nie potrafiła inaczej wyrazić swojej wdzięczności. Z opowiadań innych wiem również, że nie była to jedyna taka sytuacja w Gorlicach.

Zakończenie

Historia zatoczyła koło. Andrzej Jaczewski – ordynator Szpitala w Gorlicach – wrócił do niego po latach, aby tam zakończyć swoje życie. Mam poczucie, że Profesor mimo iż był lekarzem, nigdy nie oswoił się ze śmiercią. Mówił, co prawda, że to naturalne, biologiczne, ale w obliczu śmierci bliskich uciekał. Pomimo serdeczniej i głębokiej przyjaźni z Michaliną Wisłocką czy Mikołajem Kozakiewiczem, nie był w stanie odwiedzić ich przed śmiercią. Pod dom Mikołaja nawet podszedł ze mną na ul. Piękną, ale nie wszedł do środka, mówiąc mi, że odwiedzi go następnym razem, a teraz spieszy się na pociąg, choć wiedział, że następnego razu już nie będzie. Podobnie było z Michaliną.

Kiedy piszę, że historia zatoczyła koło, myślę o tym, że Profesor zawsze chciał umrzeć w swoim domu Ropkach, patrząc na ukochane góry. Niestety, nie

było mu to dane do końca. Zmarł w szpitalu w Gorlicach, gdzie lekarze troszczyli się o niego jak o „swojego doktora”. My pocieszamy się, że może jednak odszedł w Ropkach. Ci, którzy byli przy nim, kiedy przenoszono go do karetki mówią, że stracił przytomność na schodach swojego domu (więc być może właśnie tak, jak chciał).

Na ostatnie urodziny Andrzeja pojechaliśmy w październiku z prof. Anią Kowalewską, prof. Joanną Mazur i moim asystentem Maciejem Białorudzkim. Był to wspaniały czas i wielka radość, że możemy być na jego kolejnych urodzinach, na które zawsze starałem się przyjeżdżać. Maciej, jako młody człowiek z aspiracjami naukowymi, wyszedł z ostatnim autografem, który profesor Jaczewski złożył na tekście swojego autorstwa. Zrobił to z dużą trudnością ze względu na bardzo słaby wzrok, podpisywał wręcz na wycucie.

Jak mówił prof. Tanaś, który odwiedził Andrzeja wcześniej, wręczając mu medal Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk – wszyscy wyszliśmy od Jubilata z przesłaniem na później. Z przesłaniem, które dotyczy biologicznego kształcenia studentów, uczniów i tego, co związane z procesem humanizacji medycyny. Czyli mamy co robić, a to nie są jedyne idee, które Andrzej rekomendował na przyszłość.

Kiedy patrzę na życie Andrzeja Jaczewskiego jako uczonego, ale także osoby, która świadomie wybrała życia w pojedynkę, myślę, że była to sztuka szczęśliwego życia. Całe swoje życie Profesor planował i układał na swoich własnych zasadach. Bardzo dbał o siebie i swoją przyszłość, nie licząc na innych, nawet na rodzinę. O swoją starość potrafił zadbać zarówno w sensie ekonomicznym, jak i opiekuńczym (za opiekę po prostu płacił). Uporządkował także swoje sprawy pośmiertne: miejsce pochówku na cmentarzu łemkowskim, który za własne pieniądze poddał renowacji, urnę bez krzyża, tablicę z piaskowca, który sam zaakceptował na grób, wyrzeźbionego świątka, który zostanie umieszczony na grobie. Zadbał nawet o dalszą opiekę dla swojego wiernego psa – Saby. Profesor zaplanował swe szczęśliwe życie do końca.

Swoim życiem Andrzej Jaczewski zaskarbił sobie także szacunek i wdzięczność społeczności lokalnej, która jego zasługi upamiętniła tablicą. Przede wszystkim pozostawił po sobie dobrą pamięć i wdzięczność nas, uczniów i przyjaciół.

References

- Buczek, A. (2004). *Poradnia Higieny Wychowania w Warszawie (1968–1973)*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytet Warszawski.

- Czerkawski, J. (2019). Wkład Profesora Jaczewskiego w rozwój pedagogiki harcerskiej. W: *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 71–83). Kraków: Fundacja Wczoraj i Dziś.
- Grodzki, A., Jaczewski, A., Izdebski, Z. (1994). *Przemiany obyczajowości seksualnej młodzieży*. Warszawa: Spółka Wydawnicza TERRA.
- Izdebski, Z. (2003). Edukacja seksualna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (s. 977–979). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Izdebski, Z. (2004). Wywiad z Profesorem Andrzejem Jaczewskim. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (s. 53–59). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Izdebski, Z. (2019). Pionierskie badania Andrzeja Jaczewskiego – ich kontynuacja i kontynuatorzy. Od seksuologii rozwojowej do seksuologii społecznej i pedagogiki seksualnej. W: J. Wojtycze (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 25–42). Kraków: Fundacja Wczoraj i Dziś.
- Jaczewski, A., Łodziński, K. (1962). *Medycyna w plecaku*. Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie.
- Jaczewski, A. (1964). *Higiena szkolna*, cz. 1. *Higiena rozwojowa wieku szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaczewski, A. (1968). *Higiena szkolna. Podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jaczewski, A. (1970). *Erotyzm dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Jaczewski, A. (1974). *O dojrzewaniu*. Warszawa: WSiP.
- Jaczewski, A., Radomski, J. (1979). *Wychowanie seksualne i wybrane zagadnienia seksuologii wieku rozwojowego*. Warszawa: PZWL.
- Jaczewski, A., Radomski, J. (1980). Raport z badań nad seksualizmem dzieci i młodzieży. W: M. Kozakiewicz (red.), *Młodzież wobec seksu, małżeństwa i rodziny* (s. 55–56). Warszawa: Towarzystwo Rozwoju Rodziny.
- Jaczewski, A., Woynarowska, B. (1982). *Dojrzewanie*. Warszawa: WSiP.
- Jaczewski, A. (1983). *Gawędy drużynowego*. Warszawa: Komenda Chorągwi Stołecznej ZHP.
- Jaczewski, A., Korczak, Z., Popielarska, A. (1985). *Rozwój i zdrowie ucznia*. Warszawa: WSiP.
- Jaczewski, A. (1986). *O chłopcach dla chłopców*. Warszawa: PZWL.
- Jaczewski, A. (1987). *O dziewczętach dla dziewcząt*. Warszawa: PZWL.
- Jaczewski, A. (1994). *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Jaczewski, A. (1998). *Nasze dzieci dorastają. Rady dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Jaczewski, A., Obuchowska, I. (2002). *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaczewski, A. (2014). *Seksualność dzieci i młodzieży. Pół wieku badań i refleksji*. Warszawa: Difin SA.
- Jaczewski, A. (2015). Współpraca moja i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersytetem w Kolonii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (237), 188–198.
- Jaczewski, A. (2019). Czy powrót lekarzy do szkół jest realny? W: J. Wojtycze (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 99–102). Kraków: [b.n.w.].

- Kowalski, Z. (1899). *Stan zdrowia i warunki higieniczne studentów Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa: [b.n.w.].
- Toczyski, P. (2019). Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwia realizację archetypu mędrca w Internecie: Przykład bloga Prof. Andrzeja Jaczewskiego. W: *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 83–95). Kraków: Fundacja Wczoraj i Dziś.
- Tworkiewicz-Bieniaś, G. (2009). Wspomnienia. W: Z. Izdebski (red.), *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu* (s. 115–118). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Zaborek, D. (2005). Seks nieochrzczony. Rozmowa z profesorem Andrzejem Jaczewskim. *Gazeta Wyborcza*. Duży Format, 7 listopada.

Anna Kowalewska

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: a.kowalewska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-8476-9911

Nauki biologiczne i medyczne w kształceniu pedagogów w koncepcji całościowej opieki nad uczniem. Praca poświęcona działalności Profesora Andrzeja Jaczewskiego**

Summary

**BIOLOGICAL AND MEDICAL SCIENCES IN THE EDUCATION OF PEDAGOGUES
IN THE CONCEPT OF COMPREHENSIVE STUDENT CARE.**

PAPER DEDICATED TO THE ACTIVITIES OF PROFESSOR ANDRZEJ JACZEWSKI**

This paper presents the scientific and educational activities of Professor Andrzej Jaczewski in the field of training pedagogues in the biological and medical foundations of development and upbringing. These activities were an important part of the concept of comprehensive student care advocated by Professor Jaczewski. His scouting experience, his work as a doctor, a secondary school teacher, or a research and didactic staff member at the Medical Academy and the Institute of Mother and Child at the University of Warsaw, as well as his cooperation with other research and teaching centres in Poland and abroad, played an important role in shaping his views on the training of pedagogues in medical issues. The paper presents the process of implementation and realisation of the subject "Biomedical foundations of development and upbringing" at pedagogical faculties in Poland with particular emphasis on the role of Professor Andrzej Jaczewski in this process. The article discusses activities concerning education in medical issues of the local and nationwide range carried out at the Faculty of Education of the University of Warsaw. Finally, Prof. Jaczewski's suggestions and dreams concerning the future

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

of the subject "Biomedical foundations of development and upbringing" in the education of pedagogues are referred to.

Keywords: school hygiene, school medicine, biological sciences, medical sciences

red. Paulina Marchlik

Wstęp

O Profesorze Andrzeju Jaczewskim można krótko powiedzieć, że przez całe swoje życie pozostał człowiekiem ciekawym świata. Stale starał się zgłębiać tajemnice rozwoju istoty ludzkiej i jej zdrowia. W swoich dociekaniach naukowych oraz pracy dydaktycznej nie ograniczał się tylko do zagadnień higieny, ale zwracał uwagę na procesy fizjologiczne zachodzące w organizmie człowieka z uwzględnieniem ich związku z jego emocjami, poglądami czy zachowaniami. Spojrzenie na funkcjonowanie człowieka postrzegał zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i członka społeczeństwa. Ciekawość drugiego człowieka, otwartość na innych ludzi i dostrzeganie ich różnorodności, a zarazem podkreślanie tego, co stanowi o ich wspólnotowości było ważną domeną jego życiowych działań.

W niniejszej pracy przedstawiono działalność naukową i dydaktyczną Profesora Andrzeja Jaczewskiego w zakresie kształcenia pedagogów w obszarze higieny szkolnej oraz biologicznych i medycznych podstaw rozwoju i wychowania. Działania te stanowiły ważny element jego koncepcji całościowej opieki nad dzieckiem (Jaczewski, 1993). W kształtowaniu jego poglądów w tej dziedzinie ważną rolę odegrały doświadczenia związane z działalnością harcerską, pracą lekarza pediatry, seksuologa, nauczyciela w szkole średniej czy pracownika naukowego i dydaktycznego w Akademii Medycznej, Instytucie Matki i Dziecka, Uniwersytecie Warszawskim. Istotna była również współpraca z innymi ośrodkami naukowo-dydaktycznymi w kraju i zagranicą. Profesor omawiając założenia kształcenia nauczycieli i pedagogów podkreślał, że skuteczne działania wychowawcze, edukacyjne i opiekuńcze muszą opierać się o znajomość funkcjonowania biologicznego człowieka z uwzględnieniem jego potrzeb i specyfiki okresu rozwojowego. Sprawę kształcenia nauczycieli i pedagogów postrzegał w kategoriach interdyscyplinarnych. W swoich propozycjach mówił o konieczności współpracy specjalistów z zakresu pedagogiki oraz medycyny, nauk medycznych, społecznych czy humanistycznych. Odwoływał się również do myśli wybitnych

pedagogów, lekarzy, biologów oraz naukowców, którzy byli prekursorami podejmowania badań i działań w tym zakresie w Polsce i na świecie.

Kształcenie w zakresie higieny szkolnej i biologii człowieka

Przedstawienie wizji Profesora, dotyczącej kształcenia nauczycieli i pedagogów z zakresu higieny i biologii człowieka, wymaga odwołania się do wcześniejszych prac i działań podejmowanych przez różnych specjalistów z dziedziny higieny człowieka, w tym zajmujących się higieną szkolną. Jak zwykł mawiać Maciej Demel, „bez historii teoria jest ślepa” (Demel, 1996). Jest to temat bardzo obszerny, z tego powodu w niniejszej pracy skupiono się tylko na niektórych wątkach genezy higieny szkolnej, które wydają się ważne w kontekście poruszanej problematyki.

Pierwsze informacje na temat wprowadzania do praktyki i programów nauczania wiedzy o budowie, funkcjonowaniu organizmu człowieka oraz przestrzegania zasad higieny w życiu codziennym, pochodzą z analizy treści książek np. do nauki łaciny, tekstów „szkolnych” Erazma z Rotterdamu czy regulaminów szkolnych (Szybiak, 2016). Wielkim orędownikiem tych zagadnień był Jan Amos Komeński, który w swoich pracach pisał o higienicznych aspektach organizacji szkoły i procesu wychowania, zwracał uwagę na wychowanie zdrowotne jako jeden z celów nauczania (Radiukiewicz, 1987). W okresie oświecenia czołowym przedstawicielem myśli higienicznej i autorem jednego z pierwszych podręczników profilaktyki był John Locke. W podręczniku własnego autorstwa zawarł zasady wychowania fizycznego oraz higieny procesu nauczania i udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej.

Pod koniec XIX w. w Polsce opublikowano pracę Gustawa Dolińskiego *Jak u nas chowano dzieci?* Autor podkreślał w niej, że w różnych epokach zagadnienia zdrowia dzieci były tematem zainteresowań zawodowych: lekarzy, filozofów, nauczycieli, władców czy osób, dla których istotne były sprawy wychowania młodego pokolenia (Doliński, 1899, za: Syrek, 2008). Wspomniany już tu Demel dokonał analizy rozwoju higieny szkolnej do 1939 r., wyróżniając w niej trzy etapy: polskie oświecenie, czasy popowstaniowe i era Kopczyńskiego, obejmująca okres międzywojenny (Demel, 1991).

W Polsce w okresie oświecenia Komisja Edukacji Narodowej, opracowując programy nauczania dla szkół, zwracała uwagę na zachowanie w nich równowagi między rozwojem ducha i ciała ucznia. Aktywnym uczestnikiem prac prowadzonych w ramach komisji był „ojciec polskiej higieny szkolnej” – Grzegorz

Piramowicz (Szybiak, 2016). W swojej książce *Powinności nauczyciela* skierowanej do seminarzystów i czynnych nauczycieli zawarł rozdziały dotyczące obowiązków nauczyciela w wychowaniu dzieci, sposobów nabierania mocy i zahartowania sił w młodym organizmie oraz o postępowaniu nauczyciela w przypadku zachorowań uczniów. W wielu szkołach pomimo realizacji zajęć poświęconych biologii człowieka i higieny, poziom ich był słaby. Jednym z powodów tego stanu rzeczy był brak odpowiedniego podręcznika opracowanego w języku polskim. Zagadnienia te znajdowały się w różnych podręcznikach i broszurach – jednak nie wszyscy nauczyciele mieli do nich dostęp. Pomimo trudności w tym okresie istniały instytucje, które stanowiły dobry przykład łączenia założeń teoretycznych dotyczących popularyzacji wiedzy z zakresu funkcjonowania organizmu oraz przestrzegania zasad higieny z praktycznymi działaniami wdrażanymi w praktyce szkolnej. Gimnazjum Krzemienieckiego powołane przez Tadeusza Czackiego uznawane było za modelowe w tym zakresie (Demel, 1980; Leśkowska-Ścigielska, 2004). W celu realizacji założeń programowych zatrudniono na etatach nauczycieli wychowania fizycznego i lekarza szkolnego.

W okresie popowstaniowym na ziemiach polskich nastąpiło pogorszenie sytuacji dotyczące kształcenia uczniów i nauczycieli z zakresu higieny. Jednak w każdym z zaborów istniały osoby lub grupy osób, które popularyzowały działania dotyczące zwiększania świadomości społecznej na ten temat. Wśród nich m.in. Henryk Jordan, Tadeusz Żuliński, Stanisław Markiewicz. Za przykład dobrych praktyk można uznać Gimnazjum Wojciecha Górskiego. Górski, dyrektor szkoły, pierwszy raz w kraju zatrudnił on na pełen etat lekarza szkolnego, powierzył mu wykłady z higieny, nadzór sanitarny i systematyczną opiekę nad uczniami w szkole i internacie. Wyposażył szkołę w salę gimnastyczną, gabinet lekarski i stomatologiczny.

Ponowny rozwój idei kształcenia uczniów i nauczycieli z zakresu higieny nastąpił w XIX i XX w., dzięki rozwojowi ruchu higienicznego, pedagogiki, medycyny. Zagadnienia higieny, biologii i fizjologii stawały się elementem programów nauczania uczniów i pedagogów (Meissner, 1999). Jednym z przedmiotów prowadzonych w nauczycielskich seminariach, kształcących nauczycieli do szkół ludowych w Galicji była historia naturalna. Obejmowała ona m.in. anatomię i fizjologię człowieka, stomatologię, higienę, w tym higienę szkolną. Wybitną postacią tego okresu był Stanisław Kopczyński, uczeń S. Markiewicza. Był on redaktorem pierwszego podręcznika higieny szkolnej w Polsce, dedykowanego dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych (Kopczyński, 1921). Współautorami jego byli wybitni lekarze, pedagodzy i inni specjaliści zajmujący się szeroko rozumianym zdrowiem i rozwojem dzieci i młodzieży. Podręcznik

stanowił podstawę kształcenia nauczycieli przez kolejne pół wieku. Kopczyński opracował również własną koncepcję opieki zdrowotnej w szkołach. W niepodległej Polsce stała się ona podstawą założeń organizacji ochrony zdrowia w szkole (Leśkowska-Ścigielska, 2004). W programie kształcenia studentów przed II wojną światową znajdował się przedmiot higiena szkolna. Wykładowcami jego był m.in. Jan Bogdanowicz, autor pierwszych norm rozwojowych oraz polskiego podręcznika rozwoju dziecka dla średnich szkół medycznych i szkół wyższych (Wolański, 2006). Nauczyciele posiadający kwalifikacje pedagogiczne zdawali z higieny egzamin m.in. u Kopczyńskiego (Jaczewski, 1993; Izdebski, 2004). Według studentów egzamin ten należał do najtrudniejszych w programie studiów. Higiena szkolna była realizowana na studiach kształcących pedagogów do drugiej połowy XX w. Później pojawiły się nowe koncepcje dotyczące celu i zadań związanych z higieną szkolną, medycyną szkolną. Miało to wpływ na podstawowe założenia dotyczące przedmiotu higiena, realizowanego w ramach zajęć przeznaczonych dla słuchaczy i studentów, mających zostać nauczycielami.

Praca na Uniwersytecie Warszawskim – zajęcia dla pedagogów

Wykłady z higieny szkolnej od roku akademickiego 1953/1954 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego prowadził dr Klemens Sokal, uczeń i współpracownik prof. Kopczyńskiego. W 1962 r. za namową Sokala, po jego przejściu na emeryturę, ich prowadzenie przejął Jaczewski. Jak zwykł on mawiać łączenie medycyny z pedagogiką, było kontynuacją jego pasji zawodowej (Jaczewski, 2019). Przez wiele lat prowadził prace naukowe i zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie Warszawskim i w Warszawskiej Akademii Medycznej. W 1975 r., będąc kierownikiem Katedry Propedeutyki Pediatrii II Wydziału Lekarskiego, zrezygnował z pracy na Akademii Medycznej na rzecz Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie kierował najpierw Zakładem Higieny Szkolnej, a od 1982 r. Katedrą Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania (Leśkowska-Ścigielska, 2004).

W ramach swojej działalności dydaktycznej prowadził na początku wykłady i ćwiczenia z higieny szkolnej, później z higieny społecznej, rozwojowej i szkolnej. W późniejszych latach wykłady z biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania oraz inne przedmioty związane z harcerstwem czy seksualnością człowieka. Po przejściu na emeryturę, kierownictwo Katedry przejęli jego uczniowie najpierw prof. Barbara Woynarowska, a później prof. Zbigniew Izdebski.

Profesor Jaczewski pozostawał jednak cały czas czynnym pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego. Zorganizował i kierował pierwszymi w Polsce Podyplomowymi Studiami Wychowania Seksualnego. Funkcjonują one do dziś. Wykłady Profesora cieszyły się przez cały czas ogromną popularnością. Na zajęciach z higieny szkolnej, które przez długi czas nie były obowiązkowe oraz podczas innych wykładów sale były wypełnione. Do dzisiaj wiele osób, które w nich uczestniczyło, wspominają je jako jedne z ciekawszych (Izdebski, 2009).

W latach 70. XX w. przedmiot higiena szkolna zastąpiono przedmiotem biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Złożyło się na to wiele czynników. Jednym z nich było to, że o ile w klasycznym pojęciu higiena szkolna obejmowała treści dotyczące relacji między uczniem a jego środowiskiem oraz ochrony zdrowia ucznia w związku z funkcjonowaniem w warunkach szkolnych, o tyle treści wykładane przez specjalistów, działania podejmowane przez lekarzy i pracowników szkolnych znacznie przekraczały ramy klasycznej higieny szkolnej (Jaczewski, 1977). W okresie tym dążono do integracji opieki profilaktycznej i leczniczej nad uczniem i skupienia ich w „jednych rękach”. Z tego powodu w ramach tego przedmiotu nastąpiło przeniesienie zainteresowania ze środowiska szkolnego i działalności epidemiologicznej na ucznia: jego zdrowie, występujące u niego nieprawidłowości rozwojowe i choroby. Lekarze szkolni zaczęli podlegać resortowi zdrowia. Nazwa higiena szkolna została zmieniona na medycynę szkolną.

W rozmowach w gronie specjalistów m.in. Andrzeja Jaczewskiego, Lecha Zdunkiewicza czy Napoleona Wolańskiego, związanych naukowo z higieną szkolną i będących wykładowcami przedmiotu higiena szkolna, narodził się również pomysł, aby zmienić nazwę przedmiotu na biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Andrzej Jaczewski często podkreślał, że pierwotna nazwa była umowna i również wykraczała poza ramy klasycznej higieny, gdyż treści dotyczyły głównie biologicznych aspektów rozwoju i zdrowia. Zmieniło się również podejście studentów i społeczeństwa do samej higieny, która kojarzyła się generalnie z higieną ciała, z higieną urządzeń sanitarnych i zasadami żywienia (Jaczewski, 1977). Andrzej Jaczewski wspominał, że dla jednych była to wiedza dawno nabyta, a dla innych uciążliwe i przesadne wymogi. Wszystko to wpływało na to, że zajęcia z samej nazwy wydawały się dla studentów mało atrakcyjne. Innym powodem zmiany nazwy przedmiotu było również wcześniejsze przekonanie specjalistów, że w celu zachowania zdrowia wystarczy wiedzieć, jakie działania należy podejmować, aby zapobiegać pewnym zaburzeniom zdrowia i wiedzieć, co robić w przypadku choroby (Wolański, 2006). Wcześniej nie dostrzegano potrzeby przekazywania wiedzy na temat budowy i funkcjonowania

organizmu oraz zasad rządzących utrzymaniem jego homeostazy z uwzględnieniem czynników środowiskowych, stylu życia, okresu rozwojowego czy różnych aspektów zdrowia. Uzasadnienie konieczności kształcenia nauczycieli i pedagogów z zakresu podstawowej wiedzy dotyczącej biologii człowieka i wybranych zagadnień z zakresu medycyny oraz ich związku z wychowaniem został opisany przez Profesora w rozdziale podręcznika *Pedagogika* (Jaczewski, 1975).

Nie jest znana osoba, która zaproponowała Ministerstwu Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki zmianę nazwy przedmiotu i nie wiadomo kto był jej pomysłodawcą. Przypisuje się to różnym osobom. Możliwe, że przewijała się ona podczas licznych spotkań specjalistów zajmujących się higieną szkolną czy medycyną szkolną, w gronie których uczestniczył również Andrzej Jaczewski. Ważne jest to, że nazwa ta została zaakceptowana przez osoby związane z tym środowiskiem jako bardziej oddająca rzeczywistą treść przedmiotu. Był to chyba również ten moment, kiedy rozwój wiedzy na tematy zdrowia i rozwoju człowieka wymagał uporządkowania celów i treści takich przedmiotów, jak wychowanie zdrowotne, edukacja zdrowotna, pedagogika zdrowia czy biologiczne podstawy rozwoju i wychowania.

Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, w latach 70. XX w. powołało komisję, której zadaniem było opracowanie programu dla przedmiotu biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania dla pedagogów, specjalizujących się w pedagogice opiekuńczej, specjalnej i przedszkolnej (Wolański, 2006). Program został opracowany pod kierownictwem prof. Napoleona Wolańskiego. Był on konsultowany w gronie specjalistów i ostatecznie zatwierdzony. Jego treść i odbiór przez studentów był testowany na grupie około 200 studentów WSN w Częstochowie. Wykładowcami był Wolański oraz Jaczewski (Wolański, 2006). Jednocześnie Państwowe Wydawnictwo Naukowe do nauczania tego przedmiotu zamówiło u Wolańskiego podręcznik *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Współautorami podręcznika była Krystyna Dłużniewska, Andrzej Jaczewski i Lech Zdunkiewicz (Wolański, Sieniawska, 1979). Podręcznik okazał się być bardzo przydatny dla wykładowców różnych specjalności jako uzupełnienie ich wiedzy np. z zakresu aukuologii, rozwojowej anatomii i fizjologii człowieka, współczesnych osiągnięć z zakresu medycyny czy higieny zdrowia psychicznego. Był jednak zbyt trudny dla studentów pedagogiki. Z tego powodu Profesor wraz z licznymi współpracownikami opracował dwutomowy podręcznik *Biologicznych i medycznych podstaw rozwoju i wychowania*, który został wydany w 1989 r. (Jaczewski, 1989). Był on adresowany do przyszłych nauczycieli i wielokrotnie wznawiany. Jednak po 12 latach wiele treści okazało się już nie aktualne. Pojawił

się też nowy przedmiot edukacja zdrowotna, a do niego został wydany podręcznik pod redakcją Woynarowskiej. Z tego powodu Andrzej Jaczewski uznał, że wznawianie starego wydania podręcznika jest niezasadne. W 2001 r. został wydany nowy podręcznik *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania* nakładem Wydawnictwa Akademickiego Żak. On również doczekał się kilku wznowień (Jaczewski, 2001). Wśród współautorów znaleźli się prof. Andrzej Malinowski, prof. Ryszard Przewęda, prof. Irmina Mięslowicz oraz obecni pracownicy Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii prof. Zbigniew Izdebski oraz dr hab. Anna Kowalewska. Recenzentem pracy był prof. Wolański.

W podręczniku znalazły się zagadnienia, które zdaniem Jaczewskiego powinny być kluczowe w nauczaniu przyszłych pedagogów:

- Σ zagadnienia z antropologii: rozwój rodowy człowieka, zróżnicowanie rasowe człowieka, budowy ciała człowieka, dymorfizm człowieka;
- Σ genetyczne i środowiskowe czynniki rozwoju;
- Σ rozwój fizyczny: czynniki determinujące rozwój, charakterystyka i potrzeby poszczególnych okresów rozwojowych;
- Σ rozwój motoryczny: znaczenie rozwoju motorycznego dla całościowego rozwoju człowieka, charakterystyka poszczególnych okresów rozwojowych;
- Σ układy regulujące i integrujące: układ nerwowy, narządy zmysłów, układ hormonalny i odpornościowy. Biologiczne uwarunkowania reakcji stresowej i uczenia się;
- Σ rozwój seksualny.

W kolejnym wydaniu podręcznik wzbogacono o rozdział dotyczący starości. Profesor redagując to wydanie podkreślał też, że wiedza, szczególnie z zakresu genetyki, neurobiologii czy immunologii, seksuologii rozwojowej, ulega dynamicznym zmianom i wymaga stałej aktualizacji. Zwracał uwagę na zależności zachodzące między poszczególnymi układami i narządami oraz interakcje zachodzące między rozwojem fizycznym, motorycznym a psychospołecznym czy psychoseksualnym, i czynnikami środowiskowymi. W sytuacji zachodzącego w krajach europejskich zjawiska starzenia się społeczeństw, zwracał uwagę na problemy i potrzeby osób starszych i możliwości zapewnienia im odpowiedniej pomocy i wsparcia. W swojej koncepcji postrzegał rozwój człowieka w sposób holistyczny.

Na Wydziale Pedagogicznym UW przedmiot ten był w początkowej fazie realizowany w ramach 120 godzin, jednak w późniejszym okresie zredukowano go do 90 godzin. W tym wymiarze godzin był czas na prowadzenie zarówno wykładów, jak i ćwiczeń. Ćwiczenia miały charakter bloków tematycznych,

które prowadzili specjaliści z danej tematyki. Niewątpliwym plusem ćwiczeń było to, że część z nich miała charakter praktyczny, odbywały się one w przedszkolu, szkole czy w poradni psychosomatycznej w Warszawie w szpitalu na ul. Niekańskiej. Podczas tych zajęć studenci mieli możliwość obserwowania zachowań charakterystycznych dla dzieci w danym okresie rozwojowym, poznania zasad oceny rozwoju fizycznego i psychomotorycznego, zasad przestrzegania higieny w budynku szkolnym i związanej z procesem uczenia się. W poradniach uczestniczyli w zajęciach i poznawali zasady przeprowadzania ćwiczeń relaksacyjnych i środkówlekcyjnych. Mieli możliwość uświadomienia sobie ich wpływu na reakcje psychosomatyczne.

Wprowadzane w kolejnych latach transformacje w szkolnictwie wyższym, dotyczące kształcenia na kierunku pedagogicznym czy studiach nauczycielskich, doprowadziły do zmian w standardach kształcenia oraz ograniczyły liczbę godzin przeznaczonych na realizację zagadnień dotyczących biologicznych i medycznych podstaw wychowania.

Inny obszar działalności Jaczewskiego związany z realizacją biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, rozpoczął się wraz z docierającymi do niego sygnałami z innych uczelni o problemach z prezentacją treści tego przedmiotu. W celu lepszego zidentyfikowania problemu dokonał on wstępnej diagnozy sytuacji, zrealizował badania sondażowe dotyczące nauczania tego przedmiotu na polskich uczelniach kształcących pedagogów. Przedmiot obejmował treści z zakresu anatomii, fizjologii człowieka, aukuologii, pediatrii, żywienia, higieny osobistej, procesu uczenia się, organizacji środowiska szkolnego, opieki nad dzieckiem chorym i zdrowym. Dynamiczny postęp wiedzy w różnych obszarach higieny oraz biologicznych i medycznych podstaw rozwoju i wychowania stanowił dla wykładowców dużą trudność. Jednym z problemów okazał się brak odpowiednio przygotowanej kadry do prowadzenia tego przedmiotu. W swojej pracy Jaczewski spotykał się z lekarzami, którzy prowadzili zajęcia, koncentrując się tylko na zagadnieniach dotyczących własnej specjalności, lub biologów bez znajomości podstaw medycyny. Z tego powodu Profesor dla wykładowców przedmiotu z różnych uczelni, rozpoczął organizację cyklicznych ogólnopolskich seminariów doskonalących. Każde ze spotkań poświęcone było wybranemu zagadnieniu np. psychiatrii, genetyce, rozwojowi motorycznemu, okresowi dojrzewania, aukuologii¹. Organizowano je we wrześniu w postaci tygodniowych seminariów głównie w Kirach, ośrodku szkoleniowym Uniwersytetu Warszawskiego na Podhalu. Seminaria te pozwalały wykładowcom biomedycznych

¹ Informacje dotyczące tematów seminariów pochodzą ze wspomnień A. Jaczewskiego, B. Zgliczyńskiej i M. Brym, które współorganizowały te spotkania.

podstaw rozwoju i wychowania aktualizować wiedzę z zagadnień wchodzących w zakres tego przedmiotu. Miały one również znaczenie integrujące środowisko osób związanych z medycyną szkolną i wykładowców biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania. Umożliwiały wymianę poglądów w gronie specjalistów na temat lepszej współpracy pracowników służby zdrowia w tym pielęgniarki i lekarza szkolnego z personelem pedagogicznym w celu zapewnienia lepszej opieki nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym.

Tematyka realizacji biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania stanowiła zagadnienie, którym Profesor był zainteresowany podczas pracy na Uniwersytecie Warszawskim, ale również po przejściu na emeryturę. Podejmował on różne działania, których celem było zwrócenie uwagi na problemy dotyczące wiedzy młodzieży i odpowiedniego przygotowania nauczycieli i pedagogów z zakresu biologicznej i medycznej wiedzy o człowieku. Jego niepokój budził fakt, że osoby decyzyjne często nie widziały i nie rozumiały różnic między edukacją zdrowotną a biomedycznymi podstawami rozwoju i wychowania. Zwracał również uwagę na problemy dotyczące odpowiedniego przygotowania wykładowców do zajęć, szczególnie po zlikwidowaniu specjalności higieny szkolnej.

Bardzo był zainteresowany wynikami badań, jakie przeprowadziłam w 2005 r. Dotyczyły one kształcenia w zakresie biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania w szkołach wyższych na kierunkach pedagogicznych w Polsce (Kowalewska, 2006). Stały się one podstawą do zorganizowania przez profesorów A. Jaczewskiego i J. Rzepkę Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Programowej, poświęconej nauczaniu wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych. W pierwszej części uczestnicy mieli możliwość wysłuchania wystąpień osób prowadzących wykłady z biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, ale również prowadzących badania naukowe w zakresie przygotowania uczniów i nauczycieli z zakresu biologii człowieka. Zwrócono uwagę, że programy biologii i wiedzy o człowieku zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych są fragmentaryczne i w niewielkim stopniu uczą o budowie, funkcjach i rozwoju człowieka. Dyskusja w tym gronie stanowiła punkt wyjścia do drugiej części konferencji, której celem była aktualizacja programu nauczania przedmiotu. W podsumowaniu zwrócono uwagę na konieczność większej integracji osób zajmujących się przekazywaniem wiedzy z zakresu biologii i rozwoju człowieka i zastanawiano się, w jakim stopniu szkoła może i powinna nie tylko zajmować się promocją zdrowia, ale również wspierać ucznia z różnymi zaburzeniami i chorobami.

Higiena szkolna z perspektywy nauczyciela i lekarza szkolnego

Omówienie stosunku Profesora do spraw kształcenia nauczycieli z zakresu higieny szkolnej oraz biologicznych i medycznych podstaw rozwoju byłoby niepełne bez przedstawienia jego pracy jako lekarza szkolnego i nauczyciela. Zwykł on mówić, że higiena szkolna była jego przeznaczeniem, ponieważ pochodził z rodziny nauczycielskiej i szkoła była obecna w jego świadomości już od dziecka (Jaczewski, 1993). Od dziecka w jego domu bywało wielu nauczycieli, mówiło się wiele o szkole, a jego ojciec był bardzo zafascynowany pracą szkoły. W rodzinie panowało przekonanie, że w przyszłości on również zostanie nauczycielem. Pierwsze doświadczenia pedagogiczne Jaczewski zdobywał jako harcerz pełniący różne funkcje w drużynie harcerskiej. W późniejszych latach zwykł podkreślać znaczenie tej formy praktyki dla kształtowania się jego postrzegania roli nauczyciela i pedagoga w procesie edukacyjnym.

Jednym z obszarów badań naukowych, który Andrzej Jaczewski eksplorował na początku swojej działalności badawczej było poznanie specyfiki okresu dojrzewania. W latach 50. XX w. był to temat bardzo zaniedbany, brakowało publikacji na ten temat. Podczas rozmów na ten temat Profesor zwykł podkreślać, że nie chciał ograniczać się tylko do biologicznych aspektów dojrzewania i z tego powodu pragnął zrozumieć funkcjonowanie młodzieży w kontekście rozwoju psychicznego i społecznego. Jego zdaniem i jego ówczesnego szefa szkoły był instytucją mającą najlepsze warunki do prowadzenia tego typu badań. Dlatego oprócz pracy naukowej podjął pracę jako lekarz szkolny w warszawskiej szkole im. Joachima Lelewela. Jak często podkreślał, miał szczęście trafić do szkoły, którą charakteryzowało:

[...] totalne zainteresowanie uczniem, nie tylko, a może nawet nie przede wszystkim wynikami w nauce. Nas po prostu interesował uczeń i co ciekawe o uczniach, o trudnych „przypadkach” rozmawialiśmy nawet na kolacjach w domach prywatnych czy comiesięcznych obiadach z Anną Radziwiłł... (Jaczewski, 1993, s. 142).

Był to czas, kiedy Profesor miał możliwość poznać szkołę w jej codzienności. Zaznajamiał się z dylematami „mądrych nauczycieli, którzy muszą szukać kompromisu w walce o osiągnięcia dydaktyczne i życzliwość i wyrozumiałość dla poszczególnego ucznia”. Podczas pracy w szkole dał się poznać nie tylko jako lekarz pediatra i seksuolog, naukowiec, ale również pedagog. Podejmował się prowadzenia zajęć z: nauczania wiedzy o człowieku, wychowania seksualnego,

przysposobienia do życia w rodzinie. Aktywnie uczestniczył w radach pedagogicznych, był organizatorem zajęć sportowych, turnusów wczasowo-szkolnych (znanych obecnie pod nazwą zielonych szkół), obozów letnich, prowadził drużynę harcerską i organizował rajdy i obozy harcerskie (Jaczewski, 1993). Nowatorskim jego pomysłem było prowadzenie obozów harcerskich dla uczniów z problemami psychospołecznymi i psychosomatycznymi. W tym czasie pojawiły się marzenia, aby uczeń mógł w szkole liczyć na różne formy wsparcia nie tylko związanego z nauką, ale również różnych aspektów jego rozwoju oraz doświadczać pomocy w pokonywaniu różnych problemów okresu dojrzewania. Dostrzegał słabe przygotowanie nauczycieli w zakresie auksologicznych aspektów funkcjonowania dzieci i młodzieży oraz podejmowania działań w stosunku do uczniów w problemami zdrowotnymi. Dlatego uważał, że lekarzowi szkolnemu, który jednocześnie pełniłby funkcję współnauczyciela, pracownika socjalnego i współwychowawcy, powinna przypaść ważna rola zapewnienia opieki uczniowi. Jednak zapoczątkowane w drugiej połowie lat 80. XX w. zmiany związane z likwidowaniem etatów lekarzy szkolnych, stomatologów i ograniczenie obecności pielęgniarek w szkole, położyły kres jego marzeniom. Po latach okazało się zresztą, że przeprowadzone reformy nie przyniosły oczekiwanych rezultatów oraz zamiast poprawić, pogorszyły stan zdrowia dzieci, w tym np. opiekę stomatologiczną i wczesne diagnozowanie wad rozwojowych. Polska utraciła też cenne źródło danych, dotyczących długoterminowego monitorowania rozwoju dzieci w wieku szkolnym. W późniejszym okresie uważał, uwzględniając realia funkcjonowania opieki medycznej nad uczniem w Polsce oraz podejście niektórych uczonych i władz państwowych do tego zagadnienia, że w szkole zamiast lekarza może być pielęgniarka szkolna, która pełniłaby również rolę pedagoga (Jaczewski, 2019). Jaczewski zwracał również uwagę na rolę nauczyciela i wychowawcy we właściwej opiece nad uczniem. Jego zdaniem powinien on mieć wiedzę i rozumieć mechanizmy wpływu procesów biologicznych na funkcjonowanie ucznia w jego środowisku oraz doświadczanych przez ucznia stanów emocjonalnych na procesy fizjologiczne i zachowania.

Zamiast zakończenia

Obecnie powszechnie wiadomo, że na prawidłowy rozwój człowieka, jego zdrowie ma wpływ szereg czynników. To czynniki biologiczne, psychologiczne, społeczno-kulturowe czy ekologiczne, mają wpływ na osiągnięcie zdrowia,

zapobieżenie zaburzeniom, a w przypadku wystąpienia choroby wpływają na proces zdrowienia. W adaptacji człowieka do zmieniających się wymagań związanych z jego rozwojem oraz ze zmianami zachodzącymi w środowisku jego życia, według koncepcji *resilience*, uczestniczą zarówno czynniki ryzyka, jak i czynniki ochronne (Ostaszewski, 2014). Postrzegane są one jako deficyty i zasoby dla zdrowia człowieka, pomiędzy którymi dochodzi do dynamicznie zmieniających się interakcji. Mogą się one składać zarówno na cechy jednostki, jak i środowiska życia. W podejściu tym ważne jest nie tyle same zidentyfikowanie czynników ochronnych i czynników ryzyka, ale zrozumienie mechanizmów składających się na proces zdrowia, z perspektywy wzajemnego ich oddziaływania.

Działalność zawodowa, w tym dydaktyczna, naukowa, społeczna Jaczewskiego może być praktycznym potwierdzeniem koncepcji *resilience*. Stanowi ważne uzupełnienie całościowej opieki nad uczniem. Wiele osób doświadczyło z jego strony różnego rodzaju wsparcia, pomogło im to uniknąć lub zmniejszyć działanie czynników ryzyka. Obok wiedzy, doświadczenia Profesora niezwykle ważny okazał się jego życzliwy, pełny szacunku stosunek do drugiego człowieka.

Ta końcowa część artykułu mogłaby nosić taki śródtytuł: Przesłanie Profesora podczas ostatniego spotkania w Ropkach. Miało ono miejsce we wrześniu 2020 r. Wraz z prof. Zbigniewem Izdebskim, prof. Joanną Mazur i asystentem profesora Maciejem Białorudzkim, wybraliśmy się odwiedzić profesora, jak co roku, z okazji jego urodzin. Czułam ogromną potrzebę spotkania się z nim. Na drodze stawały nam różne trudności, tym bardziej cieszę się, że udało się nam je pokonać. Profesor przyjął nas w dobrym nastroju. Podczas wcześniejszych rozmów telefonicznych zachęcał mnie do powtórzenia badań dotyczących kształcenia pedagogów z zakresu biologicznych i medycznych podstaw rozwoju i wychowania. Na podstawie uzyskanych wyników miał powstać artykuł naukowy, który byłby podstawą do zorganizowania spotkania osób związanych z realizacją przedmiotu oraz kształceniem uczniów. Mieliśmy napisać również wspólny artykuł do mediów w celu zwrócenia uwagi na problem niedostatecznej wiedzy dzieci i młodzieży z zakresu biologii człowieka. Wskazać na konieczność aktualizowania wiedzy nauczycieli z zakresu auksologii, neurofizjologii, endokrynologii w tym np. dotyczących biologicznych podstaw stresu, procesu uczenia się czy nauczania. Jest to o tyle ważne, że współczesnemu pedagogowi zarzuca się podatność na uleganie mitom i brak naukowego sceptycyzmu (Garstka, 2016).

Tematyka ta pojawiła się również podczas naszego ostatniego spotkania. Profesor był spokojny i zadowolony, pomimo trudności jakie towarzyszyły mu

w okresie starości. Chociaż doświadczał bólu, pewnego zawstydzenia z powodu ograniczeń w wykonywaniu niektórych czynności, był pogodzony ze swoim aktualnym etapem życia. Podczas tego spotkania zobaczyłam w Profesorze kolejny raz człowieka humanizmu, dla którego sprawy zdrowia i wychowania to rodzaj misji, a zarazem ogromnej pasji. Człowieka pragnącego, aby działania, które były treścią jego życia, stanowiły inspirację dla przyszłych pokoleń. Poczulałam smutek, gdy żegnając się ze mną z wielką przenikliwością w oczach, ale i spokojem zapytał mnie: „Kiedy się Anusia ponownie spotkamy?”.

References

- Demel, M. (1966). Bez historii teoria jest ślepa. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 5, 185–187.
- Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Demel, M. (1991). Dzieje higieny szkolnej do roku 1939. Fakty – problemy – zwiastuny. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, nr 2, 49–68.
- Grastka, T. (2016). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Izdebski, Z. (2004). Wywiad z Profesorem Andrzejem Jaczewskim. *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (s. 53–59), red. J. Kamińska. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Izdebski, Z. (2009). *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jaczewski, A. (1964). *Higiena szkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaczewski, A. (1975). Medycyna a wychowanie. W: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, *Pedagogika, część 2. Pedagogika i nauki z nią współistniejące* (s. 173–184). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaczewski, A. (1977). Higiena szkolna w systemie pedagogicznego kształcenia. W: S. Słomkiewicz, *Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych* (s. 62–70), cz. 2. Warszawa: Instytut Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaczewski, A. (1989). *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaczewski, A. (1993). Moje smutne doświadczenia z higieną szkolną. W: J. Rzepka (red.), *Kronika Higieny Szkolnej i Medycyny na Śląsku i Zagłębiu* (s. 141–144). Katowice: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego.
- Jaczewski, A. (red.). 2001. *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaczewski, A. (2019). Czy powrót lekarzy do szkół jest realny? W: J. Woźtycz, *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 99–102). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Kopczyński, S. (1921). *Higiena szkolna. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo M. Avctra. Pobrane z: <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/43889/edition/39406/content>
- Kowalewska, A. (2006). Kształcenie w zakresie biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania w szkołach wyższych o kierunku pedagogicznym. W: J. Rzepka (red.), *Nauczanie wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych* (s. 29–38). Myslowice: Górnośląska WSP.
- Leśkowska-Ścigalska, W. (2004). *Higiena i medycyna szkolna w Polsce wczoraj dziś i jutro*. Myslowice: Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Meissner, A. (1999). *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Radiukiewicz, S. (1987). *Medycyna szkolna – pojęcie, zakres, historia*. W: *Medycyna szkolna*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Syrek, E. (2008). *Zdrowie i Wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szybiak, I. (2006). Wiedza o organizmie człowieka w polskich programach nauczania. W: J. Kamińska, A. Fijałkowski (red.), *Szkoła nauczyciel wychowanie. Wybór studiów z okazji jubileuszu 75. urodzin i wieloletniej pracy naukowej* (s. 535–555). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wolański, N., Siniarska, A. (red.). (1979). *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wolański, N. (2006). *Historia biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania na tle doświadczeń osobistych*. W: *Nauczanie wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych* (s. 13–28). Myslowice: Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Piotr Toczyński

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska**

E-mail: ptoczyński@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1218-5623

Joachim Broecher

*Europa-Universität Flensburg, Niemcy***

E-mail: joachim.Broecher@uni-flensburg.de

ORCID: 0000-0001-9259-2995

Niemiecko-polskie doświadczenie, spotkanie, kontakt i dialog w europeizacyjnej pedagogice Andrzeja Jaczewskiego i Karla-Josefa Klugego***

Summary

GERMAN-POLISH EXPERIENCE, ENCOUNTER, CONTACT AND DIALOGUE IN THE EUROPEANISING PEDAGOGY OF ANDRZEJ JACZEWSKI AND KARL-JOSEF KLUGE***

The shared pedagogy of Andrzej Jaczewski and Karl-Josef Kluge grew out of the political and social changes taking place in West Germany after 1968. Their pioneering work focused on international integration, participation, intercultural learning, educating the gifted, giving space to creativity, and building leadership skills. The international pedagogical interactions initiated at that time were primarily the result of Andrzej Jaczewski's long life journey marked first by German aggression and World War II and later by his conciliatory response to the postwar West German peace impulse. More than half a thousand participants in German-Polish encounters experienced transformative contact and spaces for dialogue in the Europeanising integration current despite the Cold War. We are reconstructing the shape of this experience and its immediate and distant effects by analysing documents, recording oral histories and describing our own autobiographical encounter experience in the stream of humanistically

* Adres: Instytut Filozofii i Socjologii APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Adres: Institut für Sonderpädagogik, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, Germany

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

oriented social sciences. Our exchange of ideas was carried out in 2019–2021 remotely and during study visits to Berlin, Kraków, and Andrzej Jaczewski's home in Ropki. With this article we contribute to the critical debate on the superficiality of the currently proposed education based on behavioural control in a barren and alienated education system. We advocate a pedagogy that prioritises individual freedom, more vibrant communities, increased autonomy, and cosmopolitanism.

Keywords: German-Polish dialogue, Europeanisation, oral history, encounter groups, peace education

red. Paulina Marchlik

Niemiecko-polska współpraca animowana od lat 70. do lat 90. XX w. przez dwóch profesorów z dwóch europejskich uniwersytetów: Karla-Josefa Klugego z Uniwersytetu w Kolonii i Andrzeja Jaczewskiego z Uniwersytetu Warszawskiego jest głównym tematem tego artykułu. Poprzedziły go, jak skrzydła tryptyku, dwa inne nasze teksty opublikowane w anglojęzycznej (Toczyski i in., 2021) oraz niemieckojęzycznej (Broecher, Toczyski, 2021) przestrzeni akademickiej. W niniejszym, trzecim naszym wspólnym artykule, pisanym z myślą o badaczach z obu stron Odry, a może i z różnych stron świata, otwiera się widok na część główną, której przedmiotem są ówczesne grupy „spotkaniowe” Europa-Kontakt, formowane w dialogu niemiecko-polskim oraz to, co z ich dorobku może być przydatne dla przyszłości. Skupiliśmy się na ich mniej oczywistym kontekście i mniej bezpośrednich owocach działań. Odsłaniający się przed nami tryptyk, widziany przez pryzmat naszych doświadczeń, ujawnia wkład obu profesorów, pionierów niemiecko-polskiego zbliżenia w filozofię spotkania ponadgranicznego.

Mentalność wyrażana przez Andrzeja Jaczewskiego z pewnością jest charakterystyczna właśnie dla obywatela świata, człowieka nastawionego na pielęgnowanie wielokulturowości i dialogu. Ujmował się za światem różnolitym, otwartym na integrowanie różnorodności i dawanie przestrzeni do jej wyrażania. Dobrze tę postawę charakteryzuje opis z 2016 r., kiedy to na cztery lata przed śmiercią Andrzej Jaczewski otrzymał po laudacji Karla-Josefa Klugego, nagrodę w uznaniu „wkładu dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i dla wartości, jakimi żyje, tworząc związki wzajemności: między Zachodem, Wschodem, Północą i Południem, ludźmi młodymi i starymi, osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi, ludźmi żyjącymi w potrzebie i w wygodzie”. O tym wyróżnieniu napisał w swoim blogu:

Otrzymałem właśnie nagrodę Human Award 2016. Na Twitterze można obejrzeć dyplom z uzasadnieniem – jest też tu. Mam mieszane uczucia, bo zamieszczając ten dyplom trochę

uprawiam samochwalstwo. Ale może skrupuły są bez sensu, skoro można przy tej okazji przybliżyć, za co ten dyplom jest. Otóż na Universität w Köln prowadziłem zajęcia przez siedemnaście lat, ale (z własnej decyzji) zakończyłem tę współpracę już dwadzieścia lat temu. Nie sądziłem, że mnie jeszcze pamiętają, a już że wyróżnią... Fakt, że współpraca była i trwała, i dość intensywna. Poza moimi zajęciami ze studentami organizowaliśmy wielką jak na tamte czasy wymianę: łącznie ponad 600 osób z Europy (głównie Polaków) pojechało do Niemiec Zachodnich, a około 150 Niemców odwiedziło Polskę. Zainteresowanych tą dość niezwykłą jak na tamte czasy akcją odsyłam do źródła – mojego tekstu z zeszłego roku: „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (237) z 2015 r.

Otóż przed kilku miesiącami dostałem pismo z Uniwersytetu w Kolonii, że otrzymuję honorowe wyróżnienie i nawet symboliczną nagrodę finansową. Jak to piszą organizatorzy: co dwa lata honorują pięć osobowości ze świata w uznaniu ich wkładu dla rozwoju społeczno-emocjonalnego i dla wartości, jakimi żyją, tworząc związki wzajemności: między Zachodem, Wschodem, Północą i Południem, ludźmi młodymi i starymi, osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi, ludźmi żyjącymi w potrzebie i w wygodzie...

Ucieszyło mnie, że tak myślą – podobnie jak i zdziwiło. Nie ukrywam, że jestem wzruszony i dumny, bo Uniwersytet w Kolonii to nie byle co. Już powierzenie mi tam zajęć ze studentami było ważnym wydarzeniem (bardzo istotnym nie tylko ekonomicznie). Pomyślałem, że może to wyróżnienie wiąże się jakoś właśnie z tekstem, który w 2015 r. zamieściłem w „Kwartalniku Pedagogicznym”? Opisałem tam lata współpracy z Kolonią.

Zaczęliśmy korespondencję o datach, o ośmiominutowym (!) przemówieniu po odebraniu nagrody, o tym kiedy i na ile przyjadę jako gość – i bym ze sobą na ich koszt zabrał osobę towarzyszącą (może nie tylko dlatego, że bali się kłopotów ze starcem?). Oczywiście nie pojechałem – w tym wieku już boję się dłuższych podróży (wczoraj dostałem zaproszenie na kongres do Petersburga – też miło, ale też już nie pojadę). Poprosiłem więc zaprzyjaźnioną germanistkę z UJ, która też bywała w Kolonii i była zaangażowana we współpracę. Opowiada, że atmosfera była wspaniała, a laureaci bardzo różni (nawet z Nepalu!). Zaprezentowała mój życiorys, a później było trochę dyskusji. Byli i tacy, którzy mnie pamiętali – mimo upływu dwudziestu lat! (Jaczewski, 2016c)

Naszym tekstem – napisanym wspólnie przez Niemca i Polaka, którzy od lat 80. i 90. ubiegłego wieku znali Andrzeja Jaczewskiego – chcemy dodać do jego już publikowanych po polsku wypowiedzi szerszą charakterystykę pozbawionego przezeń polsko-niemieckiego dziedzictwa. Przygotowując tekst we współautorstwie o równym wkładzie, ucieleśniamy perspektywę kontaktu Niemców i Polaków w jednoczącej się – choć z oporami i krokami wstecz – społeczno-kulturowej przestrzeni Starego Kontynentu. Mamy na myśli ponadgraniczny kontakt edukacyjny i wychowawczy – ale też po prostu zbliżeniowy, a poprzez owe spotkania służący edukacji i wychowaniu dla pokoju. Do tej pory jedynym chyba opublikowanym w Polsce śladem przedsięwzięcia noszącego nazwę Europa-Kontakt jest artykuł Andrzeja Jaczewskiego (2015a) i jego niedostępne w sposób usystematyzowany wpisy w blogu oraz na Facebooku.

Jakie stosujemy metody? Posługujemy się analizą dokumentów, rejestrowaniem ustnej historii, a także opisem doświadczenia autobiograficznego. Przez półtora już roku (choć oczywiście nie dzień w dzień) sięgaliśmy do polskich i niemieckich źródeł i korespondowaliśmy, analizując je. Prowadziliśmy wywiady z obydwojma twórcami tamtej inicjatywy z czasów zimnej wojny i żelaznej kurtyny. Spotykaliśmy się na wizytach studyjnych w Berlinie i w Krakowie, a w styczniu 2020 r. pojechaliśmy do domu Andrzeja Jaczewskiego w Ropkach. Czy nasz wgląd okazał się doniosły informacyjnie i teoretycznie? Tak. Czy takie podejście ma słabości? Również tak. Nasze poszukiwania mają poza mocnymi stronami także liczne ograniczenia. Wspomnienia są mentalnymi rekonstrukcjami zdarzeń, dlatego należy je uznać za ograniczone i traktować jako punkt wyjścia do głębszego zastanowienia, ale nie jako pełną dokumentację. Szczegóły historyczne, nawet tak podstawowe jak daty czy nazwiska konkretnych osób, mogą nie być tu trafnie zapisane i pragniemy na to odbiorców uczulić. Jednak nad krytyczne opracowanie historyczne, które wymagałoby więcej czasu i innych zasobów, niż nam są obecnie dostępne, przedkładamy eseistyczną, humanistyczną możliwość wniknięcia w sedno spraw, bliską współczynnikiowi humanistycznemu i kategorii rozumienia (niem. *verstehen*), widocznym w metodologicznym podejściu ojców polskich i niemieckich nauk społecznych, Floriana Znanieckiego (Znaniecki, 1927; Abel, 1948) i Maxa Webera (Tucker, 1965; Albert, 2020).

Pojedyncze twierdzenia o powiązaniach między wydarzeniami i wyobrażeniami przeważnie redukują dostrzeganą złożoność rzeczywistości. Mimo to w naszym procesie badawczym i twórczym porozumieliśmy się co do twierdzenia, że wspólne niemiecko-polskie przedsięwzięcie Andrzeja i Karla pozostaje wyrazem europeizacji w edukacji (Carlson i in., 2018), która dokonywała się nawet w podzielonej na dwa bloki Europie drugiej połowy XX w. Działo się tak zwłaszcza od roku 1968, który mimo żelaznej kurtyny był przełomowy dla akademickiej Europy, a nawet dla globu (Jobs, 2009). Ówczesna studencka rewolta w Niemczech jest tu bardzo ciekawym rozdziałem, punktem zwrotnym dla zachodnioniemieckiego społeczeństwa. Zaczęło się od krytycznych pytań zadawanych przez synów i córki ojcom, którzy nie chcieli rozmawiać o tym, co zrobili w czasie II wojny światowej. Lata 70. w zachodnich Niemczech zostały ukształtowane przez tę myśl i ruch. Z pewnością był to też czas przemian obyczajowych: wyzwolenia seksualnego zarówno w Niemczech, jak i we Francji czy w innych krajach Europy Zachodniej, nie mówiąc o Stanach Zjednoczonych (Chaplin, Mooney, 2017).

Pedagog specjalny Karl-Josef Kluge (urodzony w 1933 r.) i lekarz specjalizujący się w seksuologii Andrzej Jaczewski (urodzony w 1929 r.) byli wtedy trzydziestoparolatkami i osiągnęli już stopnie naukowe oraz charakterystyczny dla dobrze pojętego momentu podoktorskiego akademicki status. W pierwszej fazie swojej kariery Karl pracował jako kierownik placówki pobytowej dla młodzieży z trudnościami społecznymi i emocjonalnymi w Viersen w Nadrenii Północnej-Westfalii. W 1968 r. został mianowany profesorem na Uniwersytecie w Kolonii, na wydziale kształcenia specjalnego. Jego praca koncentrowała się na nauczaniu młodzieży z trudnościami społecznymi i emocjonalnymi. Andrzej Jaczewski był lekarzem dziecięcym z doktoratem z medycyny, a jego zainteresowania badawcze koncentrowały się na seksuologii medycznej i psychospołecznej. Opowieść o polsko-niemieckiej współpracy rozpoczyna się w roku 1969, który Karl-Josef Kluge wskazał (w wywiadzie z 2019 r.) jako datę początku swojej współpracy z Andrzejem Jaczewskim. Andrzej niedługo potem słysząc o tej rozbieżności, nie podważał daty wskazanej przez Karla, choć sam wcześniej umiejscowił w publikacji ich pierwsze spotkanie w 1974 r. (Jaczewski, 2015b). Przyjmijmy więc na razie bez dalszych poszukiwań, za Karlem i z milczącą zgodą Andrzeja, że początek tej zawodowo-przyjacielskiej relacji mógł mieć miejsce w 1969 r. Obaj byli w tym szczególnym dla powojennej Europy czasie (i w chwili rozpoczynania współpracy, czy to w roku 1969, czy 1974) dojrzałymi osobami. Natomiast nie dokumentowali swoich biografii na tyle szczegółowo, żeby z dzisiejszej perspektywy dziesięcioleci same ich wspomnienia mogły mieć wystarczającą historyczną precyzję.

Pewne jest, że w czasie kiedy stacjonujące w Niemczech Zachodnich wojska Sojuszu Północnoatlantyckiego ćwiczyły podczas manewrów, by być przygotowane na ewentualny kontakt zbrojny z wojskami Układu Warszawskiego stacjonującymi m.in. w Polsce, a wzajemna niechęć malała bardzo powoli, albo i wcale, dwaj pionierzy pokojowej wymiany młodych ludzi z Niemiec Zachodnich i z Polski skłaniali swoich wychowanków do ćwiczenia swobodnej ekspresji myśli i emocji we wzajemnych relacjach. Rozumieli, że tylko poprzez spotkanie i żywy kontakt można przezwyciężyć wzajemną niechęć, wystarczająco dobrze przecież uzasadnioną traumami historycznymi.

Złożoność historii

Poprzednie artykuły zaczynaliśmy rysem historycznym. Polskiemu czytelnikowi akademickiemu nie trzeba przybliżać historii relacji polsko-niemieckich,

trwających od średniowiecza – zapoczątkowanych militarnie pod Cedynią (972 r.) i pojednawczo zjazdem gnieźnieńskim (1000 r.), zakończonych znów militarnie pod Grunwaldem (1410 r.) czy dyplomatycznie hołdem pruskim (1525 r.). Standardem edukacji w polskiej szkole jest też wnikliwe rozpamiętywanie postmediewalnej traumy długiego XIX w., ziem polskich pod zaborami (1772–1918), ze szczególnym uwzględnieniem wymuszanej germanizacji, a później koncentrowanie się na dwóch wojnach światowych przedzielonych II Rzeczpospolitą. Okrucieństwa II wojny światowej i dziedziczone w ich następstwie traumy są dojmujące i wciąż mają wpływ na mentalność narodów i społeczeństw po obu stronach Odry. Taka opowieść jest standardem, którego w żadnej mierze nie zamierzamy umniejszać czy unieważniać (Davies, 2005a; Davies, 2005b; Jasińska-Kania, 2007).

Jednak tę nieśmiałą próbę odniesienia do historii zaczniemy nietypowo. Chcemy wspomnieć epizod z *Ogniem i mieczem* (za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/ogniem-i-mieczem-tom-pierwszy.html>) na temat: „jednego regimentu wybornej piechoty niemieckiej, której pułkownikował Hans Flik” – „człowiek rycerski i boju chciwy”. Jeden z nas zna ten tekst (jak chyba niemal wszyscy absolwenci polskich szkół) w oryginale, a drugi z własnej inicjatywy po drugiej w życiu wizycie w Polsce sięgnął do jego niemieckiego tłumaczenia. W Polsce mało kto pamięta najemnika Flika i jego zastępcę Wenera, zachowujących do przedwczesnej żołnierskiej śmierci lojalność wobec polskiej Korony. Przypomnijmy więc sienkiewiczowską sekwencję wydarzeń, zaczynającą się od śmierci Hansa Flika: „– Zdrada! – powtórzył Flik chwytając za rękojeść rapiera. Ale nim go wydobył, pan Krzeczowski świsnął szablą i jednym zamachem rozciągnął go na pomoście”. Później czytamy, że „dzielny Flik poległ wprawdzie z ręki Krzeczowskiego, ale na czele regimentu pozostał Johan Wener, podpułkownik, weteran jeszcze z trzydziestoletniej wojny” – który to nowym przeciwnikom próbującym przeciągnąć na swoją stronę dowodzony przezeń „znaczny zastęp nie zrównanej i doskonale uzbrojonej piechoty” powiada: „Nasza cześć żołnierska każe nam układu dotrzymać. Służba kończy się w czerwcu. Służymy za pieniądze, ale nie jesteśmy zdrajcami”. Dostaje więc czas do namysłu, a po jego upływie pytanie o decyzję:

- Słońce zeszło! Czy już namyśliliście się?
- Już – odparł Wener i zwróciwszy się ku żołnierzom machnął obnażoną szpadą.
- Feuer! – skomenderował spokojnym, flegmatycznym głosem.

Są to ostatnie słowa tego wymyślonego przez Sienkiewicza niemieckiego podpułkownika, którego oddział ginie w obronie XVII-wiecznej Polski w ślad za

pułkownikiem. Znajdujemy te słowa w polskiej powieści pisanej w końcu XIX w. („ku pokrzepieniu serc” pod trzema zaborami, w tym dwoma niemieckojęzycznymi), a mającej status dzieła należącego do polskiego narodowego kanonu. Za jakie wartości oddali życie Flik i Werner, można oczywiście dyskutować i wręcz należałoby – ale czytająca ich dzieje i te ostatnie słowa polska młodzież szkolna, dyskusji takich w szkole (ani poza nią) nie prowadzi. Na ponawiane co jakiś czas w różnych gremiach pytanie o Flika i Wernera z powszechnie znanego *Ogniem i mieczem* nikt jeszcze polskiemu współautorowi trafnie nie odpowiedział. Zresztą i w odpowiedzi na pytanie wspomagane przytoczeniem tego epizodu nie można w Polsce uzyskać potwierdzenia jego lektury. Nawet i ekranizacja filmowa z 1999 r. zupełnie je pomija. Dużo to o relacjach niemiecko-polskich mówi. Wygląda na to, że Flik i Werner, fikcyjne sienkiewiczowskie postaci, zostały wyparte z polskiej pamięci kulturowej. Mimo sienkiewiczowskiej proveniencji nie pasują do utrwalonego schematu patrzenia z nieufnością na Niemcy i Niemców. Tym bardziej interesujące, że fragment ten dyskutujemy między sobą akurat my dwaj – że znalazł się na naszej agendzie niemiecko-polskiego dialogu dwóch akademików. Przypomnijmy, że za naszym spotkaniem stoi dziedzictwo kontaktu niemiecko-polskiego zainicjowanego i animowanego przez Andrzeja Jaczewskiego. Styl, w jakim wspólnie tu wyeksponowaliśmy niemiecki epizod z *Ogniem i mieczem*, jest naszą pierwszą próbą odpowiedzi na pytanie o to, jakie owo dziedzictwo jest.

Obaj odnosimy wrażenie, że złożoność tego, co działo się przez stulecia w relacjach między Polakami i Niemcami jest większa, niż może nam to zasugerować najszerzej dziś dostępna formalna, szkolna edukacja historyczna. Sądzimy, że w naszym spojrzeniu na rzeczywistość jest echo polsko-niemieckich przedsięwzięć Andrzeja Jaczewskiego i Karla-Josefa Klugego, w które obaj byliśmy w jakimś stopniu zaangażowani. Kiedy pojechaliśmy w styczniu 2020 r. do Ropek z wizytą badawczą do domu 90-letniego wówczas Andrzeja Jaczewskiego, wspominaliśmy momentami polską literaturę, do której niemieckich tłumaczeń niemiecki współautor chętnie sięgał przed wizytą. Żałujemy, że nie dopytaliśmy, jak Andrzej Jaczewski zapamiętał epizod Flika i Wernera z *Ogniem i mieczem* – lecz niestety, wtedy nie było jeszcze tej powieści na naszym niemiecko-polskim warsztacie. Nie wiemy, czy na tajnych kompletach w czasie II wojny światowej – w ukrytym przed niemieckim okupantem tajnym nauczaniu – powieść ta była lekturą Andrzeja Jaczewskiego. Gdyby była, to fascynującym pytaniem pozostaje, jak widziałby te dwie niemieckie postacie wtedy, kiedy w jego środowisku rówieśniczym, wśród kolegów – jak pisał:

Nie wolno było używać wyrazów pochodzenia niemieckiego! A więc „strug” – nie hebel, „zdzierak” – nie raszpla. „Wyziorek” – nie oberluft, „podomka” – nie szlafrok... (Jaczewski, 2013)

W czasie okupacji niemieckiej Andrzej Jaczewski był jednym z licznych polskich uczniów pobierających edukację w podziemiu. W ukryciu uczestniczył w lekcjach, o których było wiadomo, że niemiecki okupant je tropi, a uczestników prześladowuje i nawet zabija. Jak w tamtym momencie widziałby dwóch bohaterskich Niemców z powieści Sienkiewicza? A jak widziałby kilka dekad później Flika, Wernera i dowodzonych przez nich niemieckich żołnierzy, lojalnych swojemu najemniczemu zobowiązaniu wobec Polski? O to już nie pytamy. Możemy jednak domyślać się, że Andrzej Jaczewski, najpierw uczestnik antyniemieckiego harcerstwa czasu II wojny światowej, a po latach gorący orędownik zbliżenia z Niemcami, mógłby na ten epizod z Sienkiewicza patrzeć najbardziej przenikliwie z nas trzech, którzy siedzieliśmy wspólnie przy stole w jego domu. To przecież efektem jego oddziaływań wychowawczych jest nasze życzliwe spojrzenie na sąsiadów z drugiej strony granicy. Jednak własna droga Andrzeja do tych oddziaływań była kręta, a niestety także okrutna i niebezpieczna. W tym świetle przyjrzyjmy się tylko temu, czemu możemy – rozłożonej na dziesięciolecia historii kontaktu Andrzeja Jaczewskiego z Niemcami, którą utrwalił w swoim blogu.

Droga Andrzeja Jaczewskiego od Szarych Szeregów do Europa-Kontakt

Przypomnijmy, że w najokrutniejszym okresie współczesnych stosunków między Niemcami a Polską (1939–1945) Andrzej i Karl byli jeszcze chłopcami wchodzącymi w okres dojrzewania. Nie wiemy wiele o wychowaniu Karla i jego światopoglądzie z tamtego okresu czy ewentualnym wpływie propagandy na jego ówczesną postawę, natomiast znamy relacje dorosłego już Andrzeja na temat jego młodości i pamiętamy, że od 1942 r. uczestniczył w harcerskim ruchu oporu przeciwko okupacji niemieckiej. Podczas gdy Andrzej w czasie II wojny światowej dorastał i kształcił się wbrew wszechobecnemu zagrożeniu terrorem okupacyjnym, a jako nastoletni harcerz był zaangażowany w antyniemiecki ruch oporu, Karl żył na zachodzie Niemiec, z dala od frontu II wojny światowej, ale jednak w polityczno-wojskowej atmosferze Trzeciej Rzeszy. Ich spotkanie w około ćwierć wieku po wojnie wciąż przejawia pewną paradoksalność, gdy

weźmiemy pod uwagę fakt, że Andrzej Jaczewski zaangażował się w pracę nad poprawą stosunków między młodymi Polakami i młodymi Niemcami już ok. 25–30 lat po wojnie i w kilkanaście lat od momentu, kiedy jeszcze czuł wobec Niemców nienawiść. Rozpocznijmy więc od autobiograficznego spisu odczuć wydobywanych po dekadach z pamięci różnych etapów życia Andrzeja.

Pierwsze zarejestrowane spojrzenie Andrzeja na Niemcy jest spojrzeniem dziecka, które w niespełna trzy tygodnie po wybuchu II wojny światowej kończyło dziesięć lat. Jego postawa wobec Niemców z września 1939 r. ewoluuje: od dziecięcej obojętności, przez ekscytację i niepokój, aż po szok początkowych miesięcy wojny.

A więc: miałem wtedy dziesięć lat. Ostatni rok przed wojną to było narastanie napięcia i przygotowania. Stało się jasnym, że po Czechosłowacji (w której rozbiórce mieliśmy, niestety, swój udział) przyszedł kolej na nas. Zastanawiam się, że – może i dobrze dla nastrojów – pakt Ribbentropa i Mołotowa jakoś uszedł powszechnej uwadze. Krążyły opowieści, jak to w Niemczech jest marnie. Że jedzą jakąś „margarynę” (nikt nie wiedział co to) zamiast masła; że mają ogólnokrajowe dni „Ein Topf”, czyli że wolno gotować tylko jedno danie. Ale i były opowieści, jak wyglądała armia zajmująca Czechy... Mimo wszystko panował jakiś dziwny entuzjazm. I to powszechny. [...] Szczególnie dobrze pamiętam z początku wojny dwa wydarzenia. Entuzjazm: gdy do wojny przystąpili Francuzi i Anglicy. To był psychiczny przełom – radość niewyobrażalna. A drugie: jak po paru miesiącach wpadła do nas w nocy zapłakana sąsiadka: odebrała wiadomość radiową; Paryż padł, Francja skapitulowała... Ten szok spowodował epidemię samobójstw – ludzie masowo utracili nadzieję... Potem była już noc okupacji (Jaczewski, 2017).

Kolejną zarejestrowaną po kilkudziesięciu latach na piśmie emocją jest wspomnienie nienawiści do Niemców młodego człowieka, nastolatka z lat 40., który kształcony jest popularną już wtedy w Europie metodą harcerską, ale zanurzoną w zdeklarowanej antyniemieckości:

Był rok 1942. Trzeci rok wojny i straszliwej, nieludzkiej okupacji. [...] Była już świadomość obozów koncentracyjnych. Z Dachau, a potem Auschwitz przychodziły lakoniczne zawiadomienia – „zmarł na zapalenie płuc”. Początkowo w puszcze po konserwach przychodziła przesyłka z popiołem. Jedni Polacy mówili: to może i straszne, ale dobrze, że ktoś za nas rozwiązuje problem Żydów w Polsce... Inni mówili: my stoimy w kolejce; jak wykończą Żydów – wezmą się do nas... Na „Łąkach” za Stacją Jedwabniczą Niemcy wymordowali Żydów tam ukrytych. I wszystkich mieszkańców willi za ich ukrywanie. Już wieczorami nie skrobali do drzwi żydowscy żebracy-dzieci. Wszystkich już żandarmi wystrzelali jak psy... Milanówek już nie miał lasku Hosera ani innych lasków starodrzewu. Nie było już drewnianych płotów – wszystko spalono. Zaczęło się szerzyć zwątpienie – rozpacz i beznadzieja. Niemcy w swej perfidii obficie płacili za wszystko wódką. Pojawiły się coraz liczniejsze bimbrownie. Ludzie zaczęli uciekać

w alkohol. Pili także ci, którzy nigdy przedtem nie pili alkoholu. Pić zaczęła młodzież – i dzieci... To było dno okupacji. I pesymizmu. Panowali „szmuglerzy”. Nie obowiązywała już żadna moralność, uczciwość. Liczyło się cwaniactwo – i przeżycie. Taki był 1942 rok. Takim go zapamiętałem. W tymże 1942 roku w lipcu organizują w RGO półkolonię dla dzieci. Wychowawcą jest absolwent nielegalnej oświaty – maturzysta Mietek Trząski. Jest kilkadziesiąt dzieci, w tym grupka nastolatków. Trząski, przedwojenny drużynowy harcerski z Czeladzi na Śląsku, organizuje zajęcia metodą harcerską. Podoba nam się to. Ma autorytet, słuchamy go. Uczy przedwojennych harcerskich piosenek. W lasku Tura chwilami zapominamy o otaczającej nas wojnie (Jaczewski, 2013).

Andrzej Jaczewski wspominał po latach ówczesną inicjatywę swojego harcerskiego drużynowego jako „działalność wychowawczą p r z e c i w zamysłem okupanta, by z nas zrobić ciemną masę zdemoralizowanych, prymitywnych robotli” – pytając:

Co by było, gdyby nie zorganizował „Zawiszy” w Milanówku? Na pewno wielu z chłopaków by się zdemoralizowało, zdegenerowało. Bo okoliczności były nadzwyczaj niesprzyjające. Dopiero z upływem czasu klęska Niemców stawała się oczywistą. Ale przecież i wtedy nie brakło grup bandyckich, rozbojów. Demoralizacja „pukała do drzwi”. [...] W samej nocy okupacji [drużynowy Mietek Trząski „Pantera”] pielęgnował tęsknotę za piękniejszym życiem. To nie do przecenienia! (Jaczewski, 2013).

Kolejna znacząca opowieść o nienawiści do Niemców jest z lat 50., kiedy to młody, 26-letni lekarz słyszy od dziennikarki o możliwości pojednania – którego jednak zdecydowanie nie chce:

Niemcy – to dla Polaków problem zasadniczy. Nikt mnie nie będzie pouczał, jakich zbrodni w czasie ostatniej wojny się Niemcy dopuścili (hitlerowcy, ale nie tylko). Sam mógłbym opowiedzieć wiele, bo wiele widziałem, a jeszcze więcej wiarygodnych relacji słyszałem. Niemców znam. Poznałem w okresie, kiedy to nienawiść (uzasadniona) była powszechna. [...] Ponieważ darzę swych czytelników historią widzianą osobiście i wspominaną przez starca, któremu już naprawdę na niczym osobiście nie zależy – opowiem jeszcze jedną historię, która zapadła mi w pamięć swą chyba trafnością wniosków. Otóż jak pisałem nieraz, po powrocie do Warszawy pracowałem w Instytucie Matki i Dziecka. Dyrektorem był wielki światowiec, znany w świecie profesor Franciszek Groer. Któregoś dnia sekretarka wezwała do szefa kilku młodych lekarzy. W gabinecie spotkaliśmy dziennikarkę z Zachodu, wtedy największy autorytet publicystyczny: Orianę Fallaci. Profesor przedstawił nas – i pozostawił do swobodnej rozmowy. I rozmowa potoczyła się, a dotyczyła (był to raczej wywiad) bardzo ważnych, ale i emocjonalnych dla nas spraw. Przypominam: był to 1955 rok. A w grupie naszej były dwie osoby pochodzenia żydowskiego. To ważne. I po tym jak z nas wylał się strumień autentycznej nienawiści do Niemców – publicystka zapytała nas, jak sobie wyobrażamy sąsiedztwo, współżycie narodów, społeczeństw. Odrzekliśmy, że nie zastanawiamy się nad tym, marzymy o zemście,

wyrównaniu rachunków (o ile to w ogóle możliwe). I że nasza nienawiść jest dozgonna. Innej rady nie ma. I wtedy powiedziała ona coś, co nie od razu, ale po latach, kiedy wydobyłem to z pamięci, zrobiło na mnie wrażenie. Otóż powiedziała, że historia wykazuje pewną prawidłowość. Narody wojownicze – bandyckie, mordercze (i jak tam jeszcze je określimy), czyli te, które popełniają zbrodnie masowe i są przedmiotem powszechnej nienawiści (słusznej, zasłużonej) – kiedy już dojdzie do krańca wyniszczenia biologicznego na skutek ich irracjonalnych, obłąkańczych działań, stają się narodem trwale pokojowym. I wymieniła: tatarskie najazdy, rzymskie imperium, Turków, Szwedów (!), Francuzów Bonapartego. I zapytała: czy wykluczamy, że po zbrodniach – ale i autozniszczeniu – Niemcy mogą stać się w przyszłości jednym z najbardziej pokojowych narodów Europy? Fallaci nie przekonała nas. Wyszliśmy ze spotkania tacy, jak przyszliśmy. Naprawdę Niemców serdecznie nienawidziliśmy (Jaczewski, 2017).

Jednak ta właśnie opowieść Andrzeja Jaczewskiego kończy się już konkluzją 85-latkę o możliwej przemianie Niemców w pokojowy naród i wyrazem świadomości, że jego pogląd może być w Polsce niepopularny:

Dziś wspominam czasem owe poglądy żurnalistki. I jestem skłonny – po przeszło 60 latach! – pomyśleć, że ona mogła mieć rację. Wiem, że narażam się, wspominając dziś o tym w odniesieniu do Niemców (a nie jak poprzednio przy okazji agresywnych działań Rosji na Krymie). Że wywołam wrogość, a może i nienawiść (Jaczewski, 2017).

Jak wyglądała droga Andrzeja Jaczewskiego do tej zmiany spojrzenia na Niemców? Wiodła przez zbliżenie na przełomie lat 60. i 70. do ścisłej współpracy trwającej aż do połowy lat 90. i jeszcze dłuższej przyjaźni. Z perspektywy tych dekad Andrzej Jaczewski bardzo doceniał niemieckie starania na rzecz pojednania:

Pamiętam doskonale jak po pierwszym pobycie na Uniwersytecie w Kolonii moja matka spytała: czy muszę współpracować z tymi, którzy wymordowali tylu członków naszej rodziny? Odpowiedziałem nieco żartobliwie (może niestosownie), że nikt inny z Zachodu mnie nie zaprasza, więc wyboru nie mam. Nie będę opisywać szczegółowo, co w Niemczech widziałem, czego doznałem. To mogłoby być dzieło nieliczne, obszerne. Fragmenty zawiera „Książka moich wspomnień”, którą wydałem w 2009 roku. Powiem tylko skrótkowo: przez siedemnaście lat pracy w Kolonii nie spotkała mnie ani jedna przykrość, afront czy objaw niechęci. Spotykały mnie natomiast codziennie objawy życzliwości, wyrozumiałości – chęć pomocy. Zaprzyjaźniłem się z wieloma – niektóre przyjaźnie przetrwały dziesiątki lat. Tak. Czasem odnosiłem wrażenie, że pokolenie, z którym się stykałem, wykazywało jakby podświadome, zawołowane uczucie ekspiacji. I widziałem – twierdzę to z całą mocą i poczuciem odpowiedzialności – że Niemcy, z którymi się stykałem, odnosili się w sposób szczególnie przyjazny do Polaków. Może i do Żydów z Izraela odnosili się podobnie, ale wyraźna różnica między tym, jak traktowali nas, a jak ich i innych obcokrajowców, była odczuwalna. Nie wiem, jakie to może mieć znaczenie – ale wiem, kim jako polski wykładowca pracujący w Niemczech jestem,

by moja opinia miała znaczenie. Dzięki mojej współpracy z Niemcami – różnymi instytucjami, ale przede wszystkim z Uniwersytetem w Kolonii – w czasach PRL sześciuset Polaków odbyło krótsze i dłuższe pobyty w RFN. Tak, SZEŚCIUSET: głównie młodych, ale i profesorów. Około 150 studentów niemieckich i profesorów uniwersyteckich z Niemiec Zachodnich odwiedziło na krócej czy dłużej Polskę. I nie unikali drastycznych tematów. Jednym z podstawowych był Janusz Korczak, ale na szerokim tle historii Żydów w Polsce: warszawskiego getta, Holocaustu... Odwiedzający Polskę Niemcy nie unikali Auschwitz. Zapytajmy: kto z polskich studentów jedzie dziś do Oświęcimia, żeby zwiedzić tamtejsze muzeum? Dla wewnętrznej uczciwości, z ludzkiej przyzwoitości twierdzę z całą odpowiedzialnością: w Niemczech wyrosło pokolenie, które potrafiło rozliczyć się z historią, ponieść ciężar niewyobrażalnych zbrodni ich rodziców. Pokolenie, które do nas, Polaków, ma szczególny stosunek. Po namyśle scharakteryzowałbym go jako wyjątkową życzliwość i przyjaźń (Jaczewski, 2017).

Zbliżając się do Niemców, odwiedzając niemiecko-holenderskie pogranicze już jako profesor regularnie tam gościnnie wykładający, Andrzej Jaczewski nie tracił z pola widzenia bolesnej przeszłości. Bywało, że dekady po II wojnie światowej poszukiwał w Niemczech śladów swoich wywiezionych tam w czasie okupacji niemieckiej kolegów:

Na kilka dni przed wybuchem Powstania grupa Zawiszaków z mojej drużyny zgłosiła się do mnie z propozycją, bym wraz z nimi jechał do Warszawy. Zapytałem mego dowódcę – „Panterę” – a on po konsultacji z władzami AK wydał kategoryczny zakaz wyjazdu. Oświadczył, że mamy swoje zadania i mamy je właśnie tu, w Milanówku, realizować. Niektórzy chłopcy jednak nie posłuchali, pojechali i brali udział w walkach powstańczych. Zginął jeden z nich – Leszek Janiszewski. [...] Po Powstaniu trafili do obozu młodocianych jeńców w Dorsten w Nadrenii. Kiedy przysłała od nich wiadomość, wysłaliśmy im (w ramach charytatywnej Rady Głównej Opiekuńczej) paczki żywnościowe z darami szwajcarskiego Czerwonego Krzyża. Jeden z chłopców, Achilles Sliziński (ps. „Wojtek Magik”), zachorował na gruźlicę i zmarł już w amerykańskim szpitalu wojskowym. Reszta wróciła po wojnie do Milanówka. Kiedy pracowałem na Uniwersytecie w Kolonii, to mieszkalem w miasteczku Viersen i przejeżdżałem parę razy koło Dorsten. Rozpytywałem wtedy starszych ludzi o obóz młodocianych jeńców. Wywoływało to ich zdziwienie albo zakłopotanie. Poprosiłem więc moich przyjaciół Niemców, by poszukali jakichś wiadomości: gdzie dokładnie mieścił się ten obóz? Jednak nie udało się go zlokalizować. Myślę, że wspomnienie o obozie jenieckim młodych chłopców wywoływało u niektórych mieszkańców złe skojarzenia. Woleli nie pamiętać... (Jaczewski, 2016b).

Bolesne sąsiedztwo Polski i Niemiec, widoczne w doświadczeniach biograficznych Andrzeja Jaczewskiego, wyraźnie kontrastuje z osobistym zaufaniem i współpracą między polskimi i niemieckimi pionierami młodzieżowej i akademickiej wymiany z lat 70., które również jest w nich uwidocznione.

Nasze refleksje nad uczestnictwem w dialogu polsko-niemieckim

Pionierska praca Andrzeja i Karla koncentrowała się na integracji międzynarodowej, partycypacji, uczeniu się międzykulturowym, edukacji osób utalentowanych, dawaniu przestrzeni dla kreatywności i budowaniu umiejętności przywódczych. Przemianę postawy Andrzeja Jaczewskiego wobec Niemców poddawaliśmy refleksji już w XXI w., w naszych polsko-niemieckich kontaktach z Andrzejem. Towarzyszyły one naszemu własnemu dialogowi ponad granicami, inspirowanemu niegdysiejszym przedsięwzięciem współpracy i wymiany prowadzonym przez Andrzeja i Karla pod hasłem Europa-Kontakt. I wtedy, i teraz wzajemne zaufanie było budowane i osiągane poprzez spotkania – organizowane w taki sposób, żeby już nawet doświadczenie wspólnego planowania kolejnego programu międzynarodowego obozu w Niemczech było samo w sobie fascynujące i refleksyjne. W ramach Europa-Kontakt jeden z nas w 1986 r. był pierwszy raz w życiu w Polsce. Aby opisać ten rodzaj spotkania, przedstawiamy relację z tej podróży, przygotowaną przez niemieckiego współautora, który był jej aktywnym uczestnikiem. Relacja ta jest podzielona na czternaście doświadczeń, z których ostatnie kontrastuje ze wszystkimi wcześniejszymi. Również czternaście jest doświadczeń polskiego autora – i także z jednym dodanym dla kontrastu – które odnoszą się do wątku niemieckiego w jego polskiej biografii zawodowej i akademickiej. Nie były one realizowane w ramach Europa-Kontakt, ale były wyraźnie zainspirowane tamtym przedsięwzięciem Andrzeja Jaczewskiego i rozwijane w stałym kontakcie z nim. Stanowią pokłosie jego przepracowanej i przekazanej dalej, otwartej i przyjaznej postawy wobec Niemców – dawnych wrogów, a później przyjaciół.

Czternaście niemieckich doświadczeń ze współpracy z Polakami

W 1986 r. mała grupa Polaków i odwiedzających ich Niemców podróżowała po Polsce. Jak wspomina Andrzej Jaczewski, przyjeżdżające grupy były zawsze bardzo sympatyczne. Pamiętał je, lecz grupa z 1986 r. zrobiła na nim szczególne wrażenie, utkwiała mu na dłużej w pamięci. Grupą opiekowało się dwóch harcerzy z warszawskiej drużyny Jaczewskiego. Był to ciepły, letni tydzień. Bettina von Grandidier, Ulrich Pinnow i niemiecki współautor tego tekstu pojechali nocnym pociągami do Warszawy. Andrzej Jaczewski odebrał ich, a następnie gościł w Pałacu Młodzieży. Po wymianie pieniędzy na czarnym rynku

zwiedzali Warszawę, a następnie podziwiali jeziora, żeglując przez jeden dzień. Następnie udali się w rejon przygraniczny z Rosją i nad Morze Bałtyckie, zwiedzając także Sopot, Gdynię i Gdańsk.

Doświadczenie 1. Ekscytacja podróżą na Wschód. Karl i Andrzej zorganizowali dla naszej grupy trzech studentów z Kolonii wyjazd do Polski, ponieważ wszyscy byliśmy zaangażowani w przygotowanie zbliżającego się wspólnego obozu w Niemczech. Wsiadliśmy do East-West Expressu, nocnego pociągu, który przyjechał z Paryża i zatrzymał się w Kolonii, gdzie doń wskakiwaliśmy; następnie pociąg przejechał przez NRD z zamkniętymi drzwiami, zatrzymując się w środku nocy w Berlinie i jadąc później w kierunku polskiej granicy i do Warszawy, gdzie dotarliśmy w południe. Do Moskwy pociąg ruszył bez nas, ale już ta przejażdżka pociągiem do Polski i warszawska część podróży były ekscytujące dla studenta z Kolonii, trochę jak film o Jamesie Bondzie. Zimna wojna i żelazna kurtyna ekscytowały.

Doświadczenie 2. Noclegi w Pałacu Kultury. W Warszawie Andrzej zaaranżował dla nas pobyt w Pałacu Kultury i Nauki, gdzie również spaliśmy. Częstoowano nas tam śniadaniem i kawą. Wieżowiec imponował i przytłaczał zarówno z zewnątrz, jak i od wewnątrz. Czułem się jak między Empire State Building, który widziałem trzy lata wcześniej, a Kreml, który widziałem tylko na zdjęciach. Andrzej powiedział nam, że budowla z 1955 r. była darem Związku Radzieckiego, dlatego Polacy mieli do niej ambiwalentny stosunek.

Doświadczenie 3. Zwiedzanie odbudowanej po wojnie Starówki. Byliśmy w najstarszej części Warszawy w restauracji. Andrzej powiedział nam, że domy zostały odbudowane i że wcześniej zostały zniszczone w czasie wojny przez Niemców. Powiedział to bez oskarżeń i goryczy, ale z żalem w głosie. Jego uczucia były jasne: coś bardzo cennego zostało utracone na zawsze i wszyscy musimy wyciągnąć wnioski z tych wydarzeń.

Doświadczenie 4. Czarny rynek i towarzyszący nam „cień”. Andrzej załatwił nam wymianę naszych zachodnioniemieckich pieniędzy na złotówki na czarnym rynku, co pomogło nam wszystkim kupować sobie jedzenie za złotówki w ciągu tygodnia. Następnie zabrał nas na Pojezierze Mazurskie wraz z dwoma młodymi harcerzami oraz z osobą z partii komunistycznej.

Doświadczenie 5. Potrzeba dzielenia się. Nad jeziorami mieszkaliśmy w małych pokojach. Kupiłem dwie butelki francuskiego czerwonego wina w sklepie Pewex za zachodnioniemieckie marki i niestety jedna butelka upadła na ziemię, kiedy chciałem ją trochę schłodzić. Została mi więc tylko jedna butelka do podzielenia się z całą grupą.

Doświadczenie 6. Ponowne spotkanie, tym razem żeglarskie. Następnego dnia z harcerzami, których znaliśmy z obozu letniego w Arnsbergu, w Niemczech, wybraliśmy się na żagle. Fascynującym przeżyciem było pływanie przez cały dzień i odkrywanie piękna mazurskich jezior.

Doświadczenie 7. Ponowne dzielenie się. Podczas wyprawy na północ Polski zatrzymywaliśmy się w drodze, by kupić trochę jedzenia od rolników. Na przykład: Andrzej kupił dwa kilogramy truskawek od stojącej przy drodze kobiety, która sprzedawała swoje zbiory. W autobusie dzieliliśmy się i częstowaliśmy nawzajem tak zdobytym jedzeniem.

Doświadczenie 8. Otwarte rozmowy o Solidarności. W Gdańsku Andrzej opowiedział o burzliwej historii tego miasta i pokazał nam doki. Wciąż mam przed oczami żurawie w dokach. W tym czasie byliśmy bez naszego komunistycznego cienia i obserwatora i powiedziano nam, że to miasto jest centrum opozycyjnego ruchu Solidarności. Były takie chwile – bez osób z partii komunistycznej – w których mogliśmy rozmawiać bardziej otwarcie. Na przykład patrząc w Gdańsku na doki, Andrzej mówił o rosnącej sile ruchu Solidarność, który później odegrał kluczową rolę w pokojowej rewolucji w Polsce.

Doświadczenie 9. Wspólny pokój całej grupy. Andrzej pokazał nam również słynne stare kurorty nadmorskie, Gdynię i Sopot. W Gdyni zatrzymaliśmy się w hostelu przy porcie, wszyscy w jednym pokoju. Andrzej przekazał portierowi trochę pieniędzy, aby mógł rano przynieść dzbanek świeżo zaparzonej kawy. Mieliliśmy na śniadanie świeże pomidory i grzyby konserwowe ze słoika, no i ten garnek kawy.

Doświadczenie 10. Niespieszne przejazdy przez polską wieś. Kiedy wracaliśmy do Warszawy, Andrzej chciał pojechać objazdem i pokazać nam region Polski sąsiadujący z rosyjską granicą. Nigdy nie zapomnę tych wsi i krajobrazów, nieutwardzonych ulic z biegającymi po nich kurami. W jednej z tych wsi odbywał się pochód maryjny. Wysiadaliśmy z autobusu i zanurzaliśmy się w tym świecie samotnych rolników z końmi i wozami na szerokich i spokojnych przestrzeniach. To miejsce czuło się jak w filmie Andrieja Tarkowskiego *Nostalgia*.

Doświadczenie 11. Namysł nad dwuznacznością krzyżackiego zamku. Odwiedziliśmy również zamek w Malborku, XIII-wieczną twierdzę krzyżacką. Polacy mieli wobec tej budowli ambiwalentny stosunek, wyjaśnił nam Andrzej w drodze powrotnej do stolicy. Poszliśmy po zakupy, aby wydać nasze pozostałe złote. W dniu naszej wizyty w Malborku (dla nas Marienburgu) było bardzo zimno. Ponieważ opuściliśmy Warszawę podczas upału, nie wzięliśmy ze sobą kurtek. Andrzej dał swoją ciepłą kurtkę Bettinie i mnie, więc każde z nas mogło się trochę rozgrzać.

Doświadczenie 12. Zakupy i zawstydzenie nimi. Kupiłem dzieła zebrane Chopina, na które nigdy nie mogłem sobie pozwolić w Niemczech, a także kupiłem kilka skórzanych toreb. Później czułem wstyd z powodu tych zakupów, ponieważ mogłem dokonać ich tylko z powodu nierównowagi ekonomicznej między walutami i z powodu w dużej mierze niesprawiedliwej sytuacji między Polską a Niemcami, Wschodem a Zachodem.

Doświadczenie 13. Pożegnalne rozmowy przy muzyce. Po powrocie, ostatniego dnia w Warszawie, siedzieliśmy w warszawskim mieszkaniu Andrzeja, kiedy człowiek z partii komunistycznej zaczął żartować, by stworzyć luźną atmosferę. Jak każda rozmowa o polityce i społeczeństwie, i ta była trudna, więc rozmawialiśmy o muzyce. Andrzej włączał z płyt polską muzykę barokową, a młody harcerz zaproponował nam po pożegnalnym kieliszku wódki, zanim nocny pociąg, który jechał z Leningradu, zabrał nas z powrotem.

Kontrastowe doświadczenie 14. Międzynarodowy pociąg z Rosji, który jechał przez Polskę do Niemiec, nazywał się „Leningrad Express”. Wjechał on do Warszawy z Leningradu (przemianowanego dopiero pięć lat później na „Petersburg”) i zawiózł nas z powrotem przez Berlin do Kolonii. Podczas tej powrotnej podróży pociągiem do Niemiec, moi koledzy studenci i ja przeżyliśmy stresującą sytuację, ponieważ za pozostałe nam złotówki kupiliśmy wcześniej kilka płyt z muzyką, skórzane torby i kilka książek. Podeszli celnicy. Głośno otwierali drzwi naszego przedziału, zmuszali nas do opróżniania plecaków na łóżkach, krzyczeli na nas i traktowali mniej więcej jak przestępców, którzy ukradli te towary. Dziś zaoferowałbym im pieniądze i starałabym się ich takim gestem uspokoić, ale byłem zbyt młody i niedoświadczony, żeby o tym wiedzieć; ponadto moje środki finansowe były bardzo ograniczone. Celnicy w końcu zostawili nas samych po tym, jak pokazałem im, jak mało pieniędzy jest jeszcze w mojej kieszeni.

Oczywiście, to czternaste doświadczenie wyraźnie kontrastuje z innymi doświadczeniami, które mieliśmy. W oczach straży granicznej i celników – reprezentantów komunistycznego państwa polskiego na dwa czy trzy lata przed pokojową rewolucją demokratyczną – ci młodzi przyjezdni Niemcy mogli wydawać się potomstwem nazistów. Czy byliśmy dziećmi nazistów? Nasze rodzinne relacje z nazistowską przeszłością były bardziej złożone. W wyjaśnieniu mogą pomóc krótkie notatki biograficzne o rodzinie niemieckiego współautora. Naziści uwięzili jednego z jego dziadków, ponieważ opowiadał antyhitlerowskie żarty w wiejskich barach. Wujek i dziadek, choć nigdy nie określano ich mianem zaangażowanych nazistów, robili kariery na wschodnich terenach Niemiec

jako członkowie NSDAP i Organizacji Todt. Teść został powołany i wysłany do Polski i Rosji jako młody żołnierz – trafił do rosyjskiego obozu jenieckiego na osiem lat. Jak sam opisywał, zabijał wielu ludzi i palił wsie. Był, jak opowiadał, do tego zmuszony: za nim stali inni z bronią, którzy zabiliby jego, gdyby odmówił wykonania rozkazów. Ale w oczach polskich celników wyglądało to prościej. Zapewne ich zdaniem ci młodzi ludzie przyjechali do Polski, by dalej odbierać Polakom to, co funkcjonariusze uważali za brakujące. W związku z tym celnicy mogli postrzegać różne przedmioty (alkohol, żywność, dobra kultury) jako zakazane w ruchu granicznym. A może tylko postrzegali wywóz tych towarów jako zysk z braku równowagi pieniężnej między obiema walutami i dwoma systemami gospodarczymi. Raczej nie myśleli o tym, że podróżni pochodzili w większości ze środowisk robotniczych, a w Niemczech Zachodnich sami byli stosunkowo biedni (np. niemiecki współautor utrzymywał się z kelnerowania i pracy nocnego taksówkarza w Kolonii).

Agresywne i krzykliwe zachowanie oficerów w pociągu Leningrad-Express jadącym do granicy polsko-niemieckiej jest przykładem tego, jak wyglądały wówczas niechętnie czy wciąż wrogie relacje zbudowane na skomplikowanych wspomnieniach historycznych – jak bardzo byliśmy podzieleni. Karl skomentował to doświadczenie, wspomniane mu w wywiadzie telefonicznym: kiedy postrzegamy się wrogo, takie właśnie rzeczy mają miejsce. Podczas drugiego spotkania niemieckiego współautora z Andrzejem Jaczewskim nie wspominaliśmy tego epizodu, ale spodziewalibyśmy się podobnej reakcji.

Czternaście polskich doświadczeń ze współpracy z Niemcami

Polski współautor tego tekstu poznał Andrzeja Jaczewskiego ponad cztery lata później. Latem 1986 r., kiedy niemiecki współautor i jego koledzy doświadczały gościnności Andrzeja, przygotowując wspólny międzynarodowy obóz, polski współautor przeżywał wakacje między przedszkolem i szkołą podstawową i dopiero poznawał opowieści z kultury popularnej o polskim szpiegu Hansie Klossie (jeszcze bez dokonanej po latach inwersji w *Czasie honoru* – Toczyński, 2018) i o czterech pancernych jadących na Berlin. Przerażające opowieści o zadanych Polakom przez Niemców ranach, o cierpieniach i traumach, oraz dość ogólnikowe i nudne makroopowieści o pojednaniu między narodami sączyły się z telewizora w tle. Początki szkoły podstawowej w roku szkolnym 1986/1987 i następnych dość szybko prowadziły do zetknięcia z kultem obrony

Westerplatte przed złymi Niemcami, prezentowanym w podręcznikach dla dzieci, i z warszawskim pomnikiem Małego Powstańca. Przebieg ośmiu lat szkolnej edukacji był pod tym względem jednolicie antyniemiecki, natomiast już koniec szkoły podstawowej wiązał się z obejrzeniem filmu o młodzieży przemycającej przez polsko-niemiecką granicę kradzione samochody, a nawet materiały radioaktywne. Scenariusz owych *Młodych wilków* z 1995 r. już nawet na uczniach ówczesnej podstawówki robił wrażenie napisanego przez ludzi, którzy nic nigdy nie przeczytali i już zapewne nie przeczytają. Było to wyraźne tym bardziej, że bohaterem wyobraźni młodych harcerzy w drużynie Andrzeja Jaczewskiego był wtedy już od 1991 r. dużo bardziej interesujący Franz Maurer, główny bohater kontrowersyjnych *Psów*, o którym filmoznawczyni jeszcze po ćwierćwieczu pisze, że:

Pasikowski konstruuje Franza jako hybrydę najlepszych (stereotypowych) cech Polaków i Niemców, ludzi Zachodu i ludzi Wschodu, zebranych z różnych politycznych i filmowych okresów historii tych krajów i regionów (Mazierska, 2014).

Nasi ojcowie oglądali westerny, a już w naszej percepcji tę pociągającą rolę dobrego (choć nie do końca) rewolwerowca miał quasi-niemiecki Franz i jego przedziwna lojalność wobec każdej Polski, bardzo trafna w czasie otaczającej nas wtedy anomii – ale wciągający był też filmowy symbolizm porachunków między europejskimi mafiami czasu postkomunizmu, wśród nich i scena skatowania wschodnioniemieckich gangsterów, jak i na nieświadomym poziomie głębiej oddziałująca na młode umysły ukryta w tym filmie symbolika (Toczyński, 2015). Żywo o tym dyskutowaliśmy z innymi harcerzami, choć nie z Andrzejem Jaczewskim, który od kultury popularnej raczej stronił (na rzecz nagrań operowych). Natomiast cały ten nasz kolaż na temat Niemiec, zaczerpnięty z podręczników i kultury popularnej, Andrzej wzbogacał nam bardzo chętnie – i jako świadek historii, i harcerz Szarych Szeregów, i współorganizator niemiecko-polskich spotkań pod nazwą Europa-Kontakt (o muzyce operowej Bacha czy Wagnera już tu nawet nie wspominając). Niektórzy ze starszych kolegów doświadczyli już wtedy spotkań z Niemcami w ramach Europa-Kontakt, bywając na integracyjnych obozach w Niemczech czy na wizytach programowych w Polsce. Nie był to jednak, według ich relacji z lat 1990–1993, kontakt o aż tak niesamowitym i emocjonalnym przebiegu, jak doświadczenia niemieckiego współautora z roku 1986. Żelazna kurtyna zdążyła wszak od tamtej pory podnieść się.

W 1993 r., siedem lat po wizycie przywołanej tu czternastoma doświadczeniami niemieckiego współautora, Andrzej Jaczewski zakończył swoje ostatnie harcerskie zaangażowanie jako drużynowy naszej 385 Warszawskiej Drużyny Harcerskiej Knieja. Animowana przezeń niemiecko-polska wymiana młodzieży powoli ustawała, ale trwała jeszcze międzynarodowa wymiana zainteresowanych naukowców. Okazało się, że bez napędzającej to przedsięwzięcie osobistej przyjaźni polskiego i niemieckiego animatora nie może być ono aż tak żywe, choć kontakty zainicjowane przez Andrzeja Jaczewskiego i Karla-Josefa Klugego trwały jeszcze długo w różnych formach. Nowych animatorów jednak w ich miejsce nie było. Polski autor nie może więc przedstawić analogicznych doświadczeń z Europa-Kontakt, jak autor niemiecki. Kiedy już był jako nastolatek gotów do udziału w polsko-niemieckich grupach spotkaniowych, Andrzej Jaczewski zamykał różne obszary swojej działalności i kierowania młodzieżową współpracą nie kontynuował. Nie zdołaliśmy więc spotkać się jeszcze wtedy, w latach 90., w obecnym składzie w roli współautorów. Pozostała mi jednak z tamtego czasu przekazana przez pierwszego ważnego mentora inspiracja do eksplorowania Niemiec. Była wystarczająco silna, żeby później wiele razy doświadczyć życzliwych interakcji i współpracy z Niemcami. Przedstawiam więc swoje doświadczenia kontaktu niemiecko-polskiego, o których z Andrzejem Jaczewskim wiele rozmawiałem, i które ku jego zadowoleniu w kolejnych latach mu referowałem. W przeciwieństwie do bibliografii, numerowane i umieszczone na dole strony będą w tej sekcji tylko przypisy odautorskie, dokumentujące to, co zawsze podkreślałem w rozmowach z Andrzejem Jaczewskim: doświadczenia zainspirowane wczesną wizją udziału w Europa-Kontakt. Nie wiem, czy Niemcy byłyby dla mnie tak oczywistym kierunkiem współpracy, gdyby nie znajomość w młodości z Andrzejem Jaczewskim, orędownikiem pojednania i integracji europejskiej, który swoim stylem bycia wobec Niemców zaświadczał o możliwym przewyciężeniu nie tylko wpajanej nam zewsząd niechęci (choć z pewną typową dla postmodernizmu ambiwalencją, jak w przypadku młodzieńczych fascynacji niedojrzałością i quasi-niemieckością Franza Maurera), ale zwłaszcza w poważnym i tragicznym przewyciężaniu, jak w przypadku Andrzeja, tej zasadniczej, bardziej uzasadnionej i bardziej żywej dawnej nienawiści wobec Niemców.

Doświadczenie 1. W berlińskiej Akademii Europejskiej. W cztery lata po rozwiązaniu ostatniej prowadzonej przez Andrzeja drużyny harcerskiej rozpocząłem cykl trzech wypraw na zaproszenie Akademii Europejskiej w Berlinie

(1997–1999)¹. Kiedy tam bywałem, przygotowywałem teksty przybliżające polskiemu odbiorcy niemiecką obyczajowość i rozwiązania stosowane przez Niemców w różnych sferach życia kulturalnego i społecznego, od festiwalu Berlinale po spółdzielnię socjalną BauElemente Lager.

Doświadczenie 2. W Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu i Muzeum Auschwitz. We wrześniu 1999 r. pojechałem tam na polsko-niemiecko-ukraińskie seminarium. Na jego podstawie przygotowałem zapis kameralnej międzynarodowej dyskusji o przyszłości Europy z udziałem szefa polskiego przedstawicielstwa niemieckiej Fundacji Konrada Adenauera². Po Auschwitz oprowadzali naszą międzynarodową grupę znakomicie przygotowani pedagogicznie przewodnicy.

Doświadczenie 3. W podróży w ramach tzw. programu *Medienreise*. W latach 2000–2001 odbyły się trzy wyjazdy w polsko-niemieckim programie edukacyjnym, w tym dwa z Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży. Ostatni z nich współprowadziłem w roli kierownika merytorycznego³. Ich rezultatem też był szereg tekstów o kształcie codziennej integracji europejskiej na dwóch niemieckich pograniczach – z Polską i z Danią.

Doświadczenie 4. Organizując edukację medialną. Dzień po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. lądowałem w Berlinie, gdzie na kongresie powołaliśmy z inicjatywy Niemców międzynarodową organizację European Youth Press na rzecz edukacji medialnej. Do jej zarządu dołączyłem dwa lata później, po powrocie ze stypendium w innej części Europy. Część spotkań zarządu w latach 2006–2007 odbywała się w Berlinie w powiązaniu z sympozjami i wymianą myśli, w takich instytucjach jak Jugendpresse Deutschland, Friedrich-Ebert Stiftung czy Gesellschaft für technische Zusammenarbeit. Zwiedzając w tych latach stolicę Niemiec, przygotowałem dla polskiego czytelnika teksty

¹ Tematy debat: The Dangers of Nationalism in Europe (1997); Europäische Akademie, Berlin, DE; How to Report about Minorities (1999); Europäische Akademie, Berlin, DE; Europe on Its Way to the New Century (1999).

² Więcej w: Toczyski, P. (1999) *Zredefiniować suwerenność* [Zapis i opracowanie dyskusji dr. Rolanda Freudensteina, dr. Janusza A. Majcherka, dr. Anatolija Podolskij, dr. hab. Grzegorza Przebindy i Adama Wysockiego o integracji krajów postkomunistycznych z Unią Europejską]. *Polis. Pismo o Sztuce Życia Publicznego*, 31/32, 109–110.

³ Treścią programu *Medienreise* była współpraca z mediami – prasa, radio, telewizja; elementy public relations: polsko-niemiecki program *Młodzi wolontariusze* (2000) realizowany przez Polską Fundację Dzieci i Młodzieży, Pogorzał Warszawska, PL; *Medienreise – Polsko-niemiecka podróż w kierunku mass mediów* (19–30.07.2000 r.) Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Poznań–Białystok–Warszawa, PL; *Medienreise – Polsko-niemiecka podróż w kierunku mass mediów* (2001) Frankfurt Oder, Flensburg, Pasewalk, DE, Sønderborg, DK.

o moście Glienicke [tzw. moście szpiegów – przyp. red.] czy historii i symbolice budynku Reichstagu. W tym samym czasie instytut badawczy polskiego ministerstwa nauki poprosił o przeanalizowanie systemu finansowania nauki w Niemczech z myślą o polskich badaczach i menedżerach nauki.

Doświadczenie 5. Ponownie w Oświęcimiu i Muzeum Auschwitz. W latach 2006–2007 w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu dwukrotnie współprowadziłem w poruszającej atmosferze kilkudniowe polsko-niemieckie seminaria dla młodych dziennikarzy i dziennikarek w czasie obchodów 61. i 62. rocznicy wyzwolenia obozu koncentracyjnego i zagłady Auschwitz-Birkenau.

Doświadczenie 6. Ze świadkami pojednania. W latach 2008–2010 Fundacja „Polsko-Niemieckie Pojednanie” poprosiła o dwanaście godzin warsztatów dla polskiej młodzieży na temat pisania o wspólnej trudnej historii. O swojej drodze do wybaczenia Niemcom opowiadali starsi Polacy, skrzywdzeni jako młodzi ludzie w czasie wojny. Uczyliśmy uczniów jak te opowieści relacjonować.

Doświadczenie 7. Z niemieckimi historykami w BUW. W 2011 r. konsorcjum polskich i niemieckich instytucji poprosiło mnie o przygotowanie internetoznawczego komentarza do polsko-niemieckiej sesji na temat nowych mediów pamięci w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie.

Doświadczenie 8. Oceniając dialog medialny. W latach 2013–2014 sędziowałem polsko-niemieckiemu konkursowi dla uczniów „Reporterzy w Podróży”, gdzie na sympozjum Bildungswerk Sachsen der Deutschen Gesellschaft w Lipsku mogłem opowiedzieć o formacyjnej roli treści medialnych tworzonych przez użytkowników dla rozwoju sztuki życia publicznego. W 2013 r. na zaproszenie Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej konsultowałem kryteria planowanej w obrębie Polsko-Niemieckiej Nagrody Dziennikarskiej przyszłej kategorii twórczości internetowej.

Doświadczenie 9. W przestrzeni niemieckiego internetoznawstwa. W 2014 r. Collegium Civitas wysłało mnie na wizytę studyjną do centrum internetoznawczego Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie, a w 2015 r. berlińskie wydawnictwo wydało monografię autorów z Europy Środkowej i Wschodniej z rozdziałem o odpowiedzialności za słowo w internecie, będącym pokłosiem tej wizyty.

Doświadczenie 10. Ponownie edukacja medialna. W 2017 r. opowiedziałem w Berlinie, w trakcie sympozjum „sieci” na rzecz sprawozdawczości reportażowej dotyczącej Europy Wschodniej, o immersyjnym formacie edukacyjnych wizyt na pograniczach w powiązaniu z poważną produkcją medialną. Obser-

wacje z tych pobytów udawało mi się przekazywać polskim czytelnikom wyso-
kajakościowej poczytnej prasy, a bywało też, że niemieckie media prosiły mnie
o skomentowanie dla niemieckich odbiorców zjawisk charakterystycznych dla
zbiorowych wyobrażeń społeczeństwa polskiego.

Doświadczenie 11. W bezpiecznej przestrzeni dialogu. W 2019 r. w Mię-
dzynarodowym Domu Spotkań Młodości Fundacji „Krzyżowa” dla Porozu-
mienia Europejskiego, w dawnym miejscu spotkań niemieckiego ruchu oporu
intelektualistów przeciw hitleryzmowi, współprowadziłem kilkudniowy polsko-
niemiecko-ukraiński cykl spotkań na temat edukacji o Holokauście, poświę-
cony „uwikłanej historii jako perspektywie dla edukacji nieformalnej”.

Doświadczenie 12. Stypendium rządu Niemiec. Wszystko to piszę jako
stypendysta Europejskiej Przestrzeni Badawczej, z którego to dwuletniego sty-
pendium Niemieckiego Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań spędziłem
na razie w 2020 r. półtora tygodnia w drugiej dawnej niemieckiej stolicy, Bonn,
i w którym to programie moim niemieckim partnerem jest europejski sojusz
psychiatrów i psychologów z siedzibą jeszcze w Lipsku (European Alliance
Against Depression e.V., Leipzig), a wkrótce we Frankfurcie nad Menem. Nasz
projekt pod nazwą „Endorse”, z zaplanowanym pobytem w Niemczech, opóź-
nionym przez pandemię, jest nastawiony na tworzenie trwałej sieci zarządzania
i badań dla fachowej internetowej pomocy psychologicznej⁴.

Doświadczenie 13. Śladem Europa-Kontakt. Od 2019 r. działaliśmy w trój-
stronnej współpracy badaczy z warszawskiej Akademii im. Marii Grzegorzew-
skiej, Uniwersytetu we Flensburgu i Lenoir-Rhyne University nad upamiętnieniem
dokonań pionierów polsko-niemieckiej wymiany z lat zimnej wojny, kiedy to
granica Polski z Niemcami straszyla, ale jednak dla Andrzeja Jaczewskiego,
Karla-Josefa Klugego i setek ich wychowanków i współpracowników okazywała
się mimo pewnych trudności i kosztów przepuszczalna⁵.

Kontrastowe doświadczenie 14. Wszystkie moje kontakty z Niemcami w cią-
gu 25 lat były możliwe, mimo niedoskonałej wciąż, a wręcz słabej znajomości
języka sąsiadów (co skądinąd nie przeszkodziło w poważnej uczelnianej desyg-
nacji mnie na stałego męża zaufania podczas egzaminów doktorskich z języka

⁴ ENDORSE. Aufbau eines nachhaltigen NETzwerks für MaNagement unD FORSchung zu
Onlinehilfen bei DEpression. 2019–2020 European Alliance Against Depression e.V., Leipzig,
ERA Fellowships – Science Management.

⁵ Pioneers of German-Polish Exchange: Europeanization in education despite the Iron Curtain
2019–2021 polsko-niemiecko-amerykański projekt badawczy we współpracy Instytutu Filozofii
i Socjologii APS z Europa-Universität Flensburg i Lenoir-Rhyne University.

niemieckiego⁶). Rozleniwia mnie to, że wystarczająco licznie spotykam Niemców swobodnie posługujących się językiem angielskim, a nawet polskim, i tylko z rzadka zdarza nam się korzystać z pośrednictwa tłumaczy (zawsze znakomitych i zaangażowanych).

Jestem przekonany, że moje pokojowe i pożyteczne polsko-niemieckie doświadczenia były możliwe dzięki stworzeniu pozytywnego spojrzenia na Niemcy i Niemców w umyśle i emocjonalności dziecka i nastolatka, którym byłem w trakcie pierwszych lat spotkań z Andrzejem Jaczewskim. Nie są takie doświadczenia oczywistością ani dla polskich nastolatków, ani dla studentów, ani nawet dla pracowników polskich uczelni. Właśnie dlatego o wszystkich tych działaniach mówię i piszę: chcę zainspirować osoby czytające ów zapis, do udawania się dokładnie tymi lub analogicznymi śladami w możliwe rejony zawodowej i prywatnej współpracy z Niemcami w Polsce albo wprost do Niemiec – w duchu współpracy europejskiej, której Andrzej Jaczewski tak mocno sprzyjał jako świadek historii. Najpierw przezwyciężył swoją nienawiść do Niemców, a później przez lata zawsze okazywał radość i dumę wobec wymienionych wyżej polsko-niemieckich działań swoich wychowanków. Uważał, że należy czynić możliwie wiele dla budowania współpracy ponad granicami. Wiedział, że szczepionka przeciwko niechęci zaczyna się w dialogu, że to serdeczny i zaangażowany kontakt przeciwdziała temu, czego sam w dzieciństwie i później przez lata doświadczał: wojnom, traumom i wzajemnej nienawiści.

Zakończenie: Impuls europeizacyjny w edukacji i jego dziedzictwo

Rozpoczęliśmy od wglądu w teksty Andrzeja Jaczewskiego na temat przezwyciężania nienawiści do dawnego najeźdźcy, okupanta, wroga. Zakończyliśmy pokłosem procesu zamieniania wroga w przyjaciela. W tym procesie Andrzej uczestniczył przez dziesięciolecia. Zobaczmy jeszcze, jak wiele wysiłku Andrzej Jaczewski włożył w nauczanie się języka swoich dawnych nieprzyjaciół, mających z czasem stać się przyjaciółmi:

Okolo pół wieku temu znajomość języków obcych była mało potrzebna, więc korzystałem ze szczególnej formy nauki: brałem konwersacje ze starszymi (naprawdę starymi) ludźmi. Tak kolejno miałem czterech nauczycieli niemieckiego – emerytów, którzy nie mieli nic wspól-

⁶ Komisja przeprowadzająca egzaminy doktorskie w zakresie języka niemieckiego, w kadencji 2016–2020 Akademia Pedagogiki Specjalnej: Wydział Stosowanych Nauk Społecznych.

nego z zawodem nauczyciela. I chyba nawet nie znali gramatyki. Ale dwa razy w tygodniu odwiedzali mnie na godzinę – piliśmy kawę i przy tej kawie (wtedy początkowo była tylko zbożowa) gadaliśmy. Opowiadali po niemiecku – bo tak jakoś trafiały mi się „gadudy” – o swojej młodości, o tym, co im się za młodu wydarzało. Czasem mnie mobilizowali, bym też coś (oczywiście w obcym języku) poopowiadał. I to była prawdziwa nauka języka, a nie szkolne oszustwo.

Za to uogólnienie o szkolnym oszustwie od razu przeproszam tych nielicznych nauczycieli języków obcych, którzy w szkole jednak czegoś potrafili nauczyć (i bardzo ich pozdrawiam!). Wiem jednak, co mówię: za moich szkolnych czasów jeszcze nie było aż takich oszustów, którzy potrafili uczyć w szkole przez dziesięć lat języka i w tym czasie n i c z e g o swoich uczniów nie nauczyć! A i ja to, że mogłem w Kolonii pracować ze studentami, zawdzięczam właśnie konwersacjom, o których tu piszę – nie szkole (i tak dalece lepszej pod tym względem niż dzisiejsza). Nie kosztowało to dużo, a było i frajdą dla starych emerytów, i znakomitą nauką dla mnie! Niektóre ich opowieści były zresztą tak ciekawe, że aż warte utrwalenia. Niektóre już tu nawet wykorzystywałem.

Pisałem niedawno o wspomnieniach: żeby je notować, by nie ginęły. Sam nasłuchiwałem się wspomnień od ludzi starych, łącząc to z nauką języka. Dlatego proponuję i namawiam: też stwórzcie sobie takie szczególne okoliczności. Rozejrzyjcie się dookoła wśród ludzi starych. Poszukajcie takich, którzy naprawdę znają języki (są tacy!). I wykorzystajcie ich możliwości z korzyścią i dla siebie, i dla nich. Oni się na starość nudzą, mają poczucie pustki, a parę groszy im się przyda. A Wam przyda się znajomość języka obcego. Bo nawet gdyby zaistniała nowa „żelazna kurtyna”, to będą też różne możliwości przenikania przez nią. Ale to dla tych, którzy umieją porozumiewać się nie tylko po polsku. Na dowód: dyplom, jaki mi Niemcy wypisali po niemiecku (Jaczewski, 2016a).

Słowa te pisał człowiek 87-letni, który przez lata swobodnie kultywował swoją twórczość we wszystkich dostępnych mu przez dekady w Polsce mediach (od prasy i radia, przez telewizję, aż po trwające aż do śmierci ośmioletnie systematyczne i zaangażowane internetowe publikowanie treści w ramach badania w działaniu). Pojawia się więc od razu pytanie: Czy w Andrzeja Jaczewskiego medialnym zaangażowaniu i twórczej swobodzie znajdujemy ślady jego wcześniejszych doświadczeń zachodnioniemieckich? Przecież w Polsce korzystanie z wolności słowa, twórczej ekspresji i dobrze rozumianej odpowiedzialności za słowo przed rokiem 1989 nie mogło być łatwo realizowane. Natomiast doświadczenie w Niemczech Zachodnich wolności słowa, której zakres powiększył się jeszcze w latach 60., mogło wpłynąć na proces konsekwentnego realizowania jej i trwanie w niej nawet po przejściu Andrzeja na emeryturę. Nie sądzimy oczywiście, że zachodnioniemieckie doświadczenie było jedynym czynnikiem twórczej postawy Profesora, ale trudno byłoby temu wpływowi zaprzeczyć bez wyraźnego sprzeciwu Andrzeja. On zaś, zapytany przez nas o to, takiego sprzeciwu nie wyraził.

Uznajemy, że fenomen polsko-zachodnioniemieckich spotkań młodzieży, wychowawców i uczonych ma wartość historyczną. Widzimy także, już w samych słowach z cytowanego bloga, że fenomen ten niesie pewne podpowiedzi dla dzisiejszego podzielonego świata. Dlatego chętnie włączamy się przez ten tekst w krytyczną niemiecko-polską debatę na temat edukacji, zauważając jej powierzchowność, brak motywacji wychowanków, którym edukatorzy oferują zamiast doświadczenia, uważności, zainteresowania i ciepła prostą kontrolę zachowania w coraz bardziej jałowym i wyalienowanym systemie edukacji (Broecher, 2019; Bröcher, 2021). Pedagogika Andrzeja Jaczewskiego realizowana we współpracy z Karlem-Josefem Klugem, stawiała na wolność jednostki, żywsze społeczności, większą niezależność i samostanowienie. Tymi też wartościami Andrzej po prostu żył. Z jego *Książki moich wspomnień* (Jaczewski, 2010), w której przypomina o zdecydowanych i pewnych siebie postawach niemieckich studentów, niespotykanych przezeń ani przedtem, ani później w Polsce, można wnioskować o wpływie prowadzonych przez Andrzeja wymian polsko-niemieckich na polską pedagogikę akademicką i praktyczną. Wiemy, że także i Andrzej wywierał wpływ na postawy młodych Niemców. Na ile ten wyjątkowy styl Andrzeja uformowany był przez kontakt z Zachodem? I na ile mogło dochodzić do transferu metodyki edukacji w jedną lub może w dwie strony? Czy jego styl formułowania myśli miał związek z eksploracją Zachodu w latach zimnej wojny, kiedy to przez świat przechodziła fala kontestacji i studenci szukali innego doświadczenia akademickiego?

Karl-Josef Kluge pamięta, że Andrzej w latach 80. był niekiedy konfrontowany z buntowniczością niektórych niemieckich studentów z Kolonii. Większość ówczesnych studentów uczelni wyższych specjalizujących się w kształceniu specjalnym w Niemczech pochodziła ze środowisk robotniczych i nie miała ona żadnych przeżyć kulturalnych tego typu jak wyjście do opery. Takie doświadczenia nie były częścią ich socjalizacji. Zwykł rzucać tym studentom wyzwanie, zadając podczas swojego seminarium pytania dotyczące uczestnictwa w kulturze: „Kiedy ostatni raz był pan w operze i którą operę pan widział?”. Wtedy studenci potrząsali głowami, bo nigdy nie byli w operze. Odpowiedzią Andrzeja było: „Wróćcie, kiedy już będziecie w operze”. Jak wyjaśnia Karl: „Dla Andrzeja zawsze ważne było, aby wychowawcy, także specjaliści, mieli szersze zaplecze kulturowe i zainteresowania”. Kiedy jeden z nas powiedział Karlowi: „Ten styl jest nieco konfrontacyjny”, Karl odpowiedział: „Andrzej zawsze był konfrontacyjny”. Również w Polsce studenci zgadzali się, że Andrzej nauczał w inny, bardziej angażujący sposób niż większość nauczycieli akademickich. Być może było to rezultatem jego trwałego zaangażowania w harcerstwo i promowanego

w nim typie szczerých interakcji, ale też echem doświadczeń pracy ze studentami od lat 70. w Niemczech Zachodnich.

Wyraźne są ślady poszukiwania swobody, wspomniane w czternastu doświadczeniach kontaktu niemieckiego współautora z Andrzejem i wyraźne jest nakłanianie przezeń polskiego współautora do pielęgnowania kontaktów z Niemcami, których przejawy zostały tu skrupulatnie wyszczególnione. Tyle możemy stwierdzić z własnych doświadczeń. Udało nam się zidentyfikować przynajmniej cztery nurty pedagogiczne, które uformowały wolnościową i dialogiczną koncepcję projektu „Europa-Kontakt”. Dwa z nich są europejskie – pierwszym jest brytyjska tradycja skautingu sir Roberta Baden-Powella (Jaczewski, 2015a), a drugim polsko-żydowska pedagogika Janusza Korczaka (Eichsteller, 2009). Inne dwa nurty zapoczątkowane były w Ameryce – są to humanistyczna psychologia Carla Rogersa (Rogers, 1970) i model HighScope (Broeher, 2015). Napisaliśmy o tym już w innych miejscach, dlatego tu tego wątku nie rozwijamy. Chcemy bowiem, żeby polski czytelnik w pierwszej kolejności zwrócił uwagę na biografię Andrzeja Jaczewskiego i jego zmianę postawy wobec Niemców, która wraz z otwartością Karla-Josefa Klugego i eklektycznym, ale spójnym kolażem wspomnianych czterech podejść pedagogicznych, nałożyła się na dość szczególny czas po roku 1968. W ten sposób docieramy do genezy unikalności Europa-Kontakt – programu, który nadal w XXI w. przyczynia się dla niemiecko-polskiego dialogu.

Po nieagresywnych rewolucjach 1989 r. w Polsce i w Niemczech Andrzej i Karl już tylko krótko kontynuowali swoje edukacyjne programy wymiany, jak i w ogóle swoje zatrudnienie uczelniane. Zbliżali się do emerytury. Jednak ich wcześniejsza działalność była więcej niż spektakularna: osadzona w nieprzyjającym wymianie środowisku międzynarodowym, z silnym naciskiem na wcale i obecnie nie tak popularną współpracę polsko-niemiecką. Ich programowanie edukacji i wychowania było integracyjne względem najbardziej wrażliwych grup społecznych, a nacisk na kreatywne uczenie się i ćwiczenie w budowaniu przywództwa służył również silnie zmotywowanej i utalentowanej młodzieży. Niektórzy z uczestników Europa-Kontakt zajmowali później stanowiska kierownicze w obu krajach i kształtowali wspólną przyszłość zjednoczonej Europy. Inni po prostu doświadczali transgranicznych kontaktów europejskich, co z pewnością przyczynia się do powolnego wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami europejskimi oraz ułatwia polityczną integrację Europy. Obaj pionierzy wymiany wnieśli istotny wkład w proces europejskiej transformacji poprzez animowanie osobistych spotkań ludzi z obu stron żelaznej kurtyny. Uczynili wrogie czasy deeuropelizacji i zimnej wojny bardziej ludzkimi.

Wykazali, że chociaż niektóre okresy historii Europy mają cechę deeuropeizacji, mogą istnieć i funkcjonować siły społeczne i kulturowe, które prowadzą do procesu przeciwnego: europeizacji. Makroprocesy mają swoje mikrowymiary. Spotkanie pełne akceptacji i rozwoju jest mikroprocesowym obliczem wielkiego europeizacyjnego makroprocesu, na którego powrót do dobrej formy liczymy.

Pokojowe zjednoczenie Europy – integracja europejska – następuje z różnymi, jakby to powiedział Andrzej Jaczewski, wirażami rozwojowymi (Jaczewski, 2010). Obok poszerzenia Unii Europejskiej z roku 2004 jesteśmy też świadkami paradoksalnego paneuropejskiego antyeuropeizmu, wyrażonego np. w brexicie (Niżnik, 2020). Europa rzeczywiście jest imperium ze zmiennymi granicami (Zielonka, 2007). Jednak nawet już tak płynny i niepewny po 1968 r. proces europeizacji, dopiero później będący jednoznacznym politycznym celem większości państw europejskich, sprzyjał nawiązywaniu dialogu i dwustronnych niemiecko-polskich relacji. Przykładem mogą być nasze doświadczenia kontaktu niemiecko-polskiego, które tu zaprezentowaliśmy, a które są inspirowane omówioną przez nas pedagogiką Andrzeja Jaczewskiego i Karla-Josefa Klugego.

References

- Abel, T. (1948). The operation called Verstehen. *American Journal of Sociology*, 54 (3), 211–218.
- Albert, G. (2020). Erklären und Verstehen. W: *Max Weber-Handbuch* (s. 64–66). Stuttgart: JB Metzler.
- Broecher, J. (2015). How David P Weikart's HighScope Summer Camp for (Gifted) Teenagers became a sustainable model for my later work in special education and inclusive education. *Gifted Education International*, nr 31 (3), 244–256.
- Broecher, J. (2019). *Creating Learning Spaces: Experiences from Educational Fields*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bröcher, J. (2021). *Anders lernen, arbeiten und leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bröcher, J., Toczyski, P. (2021). Europäische Lernräume: Der pädagogische Austausch zwischen Polen und Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. W: J. Broecher (red.), *Anders lernen, arbeiten und leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Carlson, S., Eig Müller, M., Lueg, K. (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. An introduction. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, nr 31 (4), 395–405.
- Chaplin, T., Mooney, J. E. P. (2017). *The Global 1960s: Convention, contest and counterculture*. London: Routledge.

- Davies, N. (2005). *God's Playground: A History of Poland: The Origins to 1795*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, N. (2005a). *God's playground. A history of Poland: Volume II: 1795 to the present* (Vol. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today. *The International Journal of Children's Rights*, nr 17 (3), 377–391.
- Jaczewski, A. (2010a). *Książka moich wspomnień*. Tuchów: Mała Poligrafia Redemptorystów.
- Jaczewski, A. (2010b). Powstawanie i rozwój potrzeby więzi emocjonalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 220 (2), 37–54.
- Jaczewski, A. (2013). *Okupant chciał z nas zrobić ciemną masę zdemoralizowanych prymitywnych roborli. W samej nocy okupacji udało się pielęgnować tęsknotę za piękniejszym życiem i wychowywać nas na dziś, na jutro i na pojutrze*. Pobrane z: <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2013/06/07/okupant-chcial-z-nas-zrobic-ciemna-mase-zdemoralizowanych-prymitywnych-roborli-w-samej-nocy-okupacji-udalo-sie-pielegnowac-tesknote-za-piekniejszym-zyciem-i-wychowywac-nas-na-dzis-na-jutro-i-na-pojut/>
- Jaczewski, A. (2015a). *Gawędy drużynowego*. Kraków: Komisja Historyczna ZHP Chorągwi Krakowskiej.
- Jaczewski, A. (2015b). Współpraca moja i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersytetem w Kolonii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 237, 188–198.
- Jaczewski, A. (2016a). *Jak skutecznie uczyć się języków obcych? Z emerytami. Na szkołę nie liczcie*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2016/11/09/jak-skutecznie-uczyc-sie-jezykow-obcych-z-emerytami-na-szkole-nie-liczcie/>
- Jaczewski, A. (2016b). 1944, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2016/05/29/1944/>
- Jaczewski, A. (2016c). Uniwersytet w Kolonii nagrodił mnie #HumanAward2016. Dziękuję!, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2016/06/10/universytet-w-kolonii-nagrodzil-mnie-humanaward2016-dziekuje/>
- Jaczewski, A. (2017a). Niemców nienawidziłem. Oriana Fallaci przekonała mnie, że są już pokojowi. *My, Polacy, też*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2017/08/08/niemcow-nienawidzilem-ariana-fallaci-przekonala-mnie-ze-sa-juz-pokojowi-my-polacy-tez/>
- Jaczewski, A. (2017b). Rok 1939: od dumy i wiary w sojusze do epidemii samobójstw. *Co pamiętam z chwili wybuchu wojny?*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2017/06/29/rok-1939-od-dumy-i-wiary-w-sojusze-do-epidemii-samobojstw-co-pamietam-z-chwili-wybuchu-wojny/>
- Jasińska-Kania, A. (2007). Bloody Revenge in God's Playground: Poles' Collective Memory of Relations with Germans, Russians, and Jews. *International Journal of Sociology*, 37 (1), 30–42.
- Jobs, R. I. (2009). Youth movements: Travel, protest, and Europe in 1968. *The American Historical Review*, nr 114 (2), 376–404.
- Mazierska, E. (2014). Neighbours (Almost) Like Us: Representation of Germans, Germanness and Germany in Polish Communist and Postcommunist Cinema. W: E. Mazierska, L. Kristensen, E. Năripea (red.), *Postcolonial Approaches to Eastern European Cinema: Portraying Neighbours On-screen*. London; New York: I . B. Tauris.

- Niżnik, J. (2020). The Awakening Of The European Public Sphere Amid The Crisis. W: M. Wiñarska-Brodowska (red.), *In Search of a European Public Sphere: Challenges, Opportunities and Prospects* (s. 2–24). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper and Row.
- Toczyński, P. (2015). Pasikowszczyzna jako spojrzenie na polskość poprzez lokalne i paneuropejskie symbole. *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna*, nr 11 (4), 107–121.
- Toczyński, P. (2018). Post-War and Post-Communist Poland and European Knightly Myths of Loyalty and Betrayal: Pasikowski's *Acquis Mythologique Communautaire*. W: G. Grinchenko, E. Narvselius, (red.), *Traitors, Collaborators and Deserters in Contemporary European Politics of Memory* (s. 383–402). Cham: Palgrave Macmillan.
- Toczyński, P., Broeche, J., Painter, J. (2021). Pioneers of German-Polish inclusive exchange: Jaczewski's and Kluge's Europeanization in education despite the Iron Curtain. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09545-x>
- Tucker, W. T. (1965). Max Weber's Verstehen. *The Sociological Quarterly*, nr 6 (2), 157–165.
- Zielonka, J. (2007). *Europe as empire: The nature of the enlarged European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Znaniecki, F. (1927). The object matter of sociology. *American Journal of Sociology*, nr 32 (4), 529–584.

Piotr Toczyski

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska***

E-mail: ptoczyski@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1218-5623

Od pedagogiki europeizacji do andragogiki srebrnych treści cyfrowych: studium autobiograficzne i internetoznawcze***

Summary

FROM EUROPEANISATION PEDAGOGY TO ANDRAGOGY OF SILVER DIGITAL CONTENT: THE AUTOBIOGRAPHY AND INTERNET RESEARCH STUDY***

According to the Kolb cycle, this autobiographical text is a macro-reflection on the way I experienced contact with Professor Andrzej Jaczewski for decades, especially at two stages of my life: first in scouting (as a 10-year-old) and then in the academic world (after the age of 30). In the first part, I reconstruct a set of factors including early aesthetic inspirations provided by him, which led me to my doctorate on the Europeanisation of Western culture. This path is accompanied by the universal Wagnerian aesthetics and spirituality, which scrolls in the background, once in a while becoming an important figure. In these 30 years of contact with Andrzej Jaczewski, Wagnerism expressed a great emotional and symbolic charge, also as an occasional subject of a joint internet action research project. Presented in the second part of the paper, the study is primarily focused on the first five years of this eight-year postdoctoral action research, inspired by the pedagogy of Janusz Korczak, conducted around silver digital content published systematically as half a thousand blog articles. Despite showing Korczak's inspiration, I have adopted here, above all, the convention typical of contemporary academic auditing culture, focused on describing social impact and presenting its quantitative indicators.

Keywords: Europeanisation, scouting, internet studies, action research, Janusz Korczak Pedagogy

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Adres: Instytut Filozofii i Socjologii APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Nie wiem, czy freudysta Andrzej Jaczewski chętnie by tu widział odniesienia jungowskie, ale na pewno odczytałby powinowactwo swojego programu edukacyjnego (Jaczewski, 2015b) z tezami Davida A. Kolba, światowej renomy mistrza uczenia opartego na doświadczeniu, który szeroko później wznawianą syntezę swojego poglądu sformułował już w 1984 r. Jego stanowisko zrobiło i nadal robi zawrotną karierę wśród anglojęzycznych edukatorów. Rozpocznę więc od tzw. cyklu Kolba, który twierdził, że aby doszło do stanu swobodnego posiadania wiedzy, którą chętnie nazywam namiastką mądrości – przejść trzeba pewien czteroelementowy cykl. W cyklu tym za: (1) doświadczeniem podąża (2) refleksja, za nią (3) wiedza, a dopiero dalej właśnie swobodne wiedzy tej (4) zastosowanie (Kolb, 1984). Lubię myśleć o przywołanym cyklu w szerszej perspektywie, np. w odniesieniu do całego przebiegu życia. Co jest tym bardziej uzasadnione, gdyż jedną z inspiracji przywołanego kolbowskiego stanowiska był atrakcyjny filozoficznie pogląd Carla Gustava Junga, eksperta klasy mistrzowskiej od psychologicznych analiz cyklu życia. Jung często jest w pierwszych słowach przedstawiany jako uczeń i oponent Sigmunda Freuda – na którego poglądy Andrzej Jaczewski chętnie się powoływał, Junga pomijając (Jaczewski, 2010, s. 153).

Otóż według Junga, którego filozofię ja akurat chętnie zgłębiam (za: Kolb, 1984, s. 54), wewnętrznym doświadczeniom zaprzeczają potężne siły społeczne, a rolę osobistych doświadczeń jest urzeczywistnianie potencjału, który istnieje w archetypach, takich jak dziecko czy mędrzec, obecnych w nas od urodzenia. Obecność tę, mniej lub bardziej wyrazistą, Jung stwierdzał w każdym żyjącym człowieku. Archetypy mają być dziedziczone w sposób analogiczny do cech fizycznych. Rozwijając i odgrywając nasze archetypy w osobistych doświadczeniach życiowych, osiągamy z czasem samorealizację, w jungowskich słowach nazywaną indywiduacją. Dochodzi do niej poprzez uświadomienie sobie własnego potencjału. Rozwój osobisty nie jest więc wynikiem nagromadzonych doświadczeń życiowych, ale wynika z nałożenia się obiektywnych okoliczności zewnętrznych na subiektywne wewnętrzne potencjały archetypowe. Wywód ten nieznacznie tu tylko rozwijam i uściślam wobec zaprezentowanego przez Kolba. Po co tu w ogóle Jung? Otóż jungizm bardziej niż freudyzm współgra z cyklem Kolba i zarazem sprzyja rozważaniom o duchowości – której w życiu Andrzeja Jaczewskiego nie brakowało. A po co Kolb? Tekst ten powstał w wyniku zastosowania metody autobiograficznej, co skutkuje licznymi dobrze znanymi

ograniczeniami. Sięgam więc do cyklu Kolba, narzędzia stosowanego głównie w edukacji pozaformalnej, próbując przynajmniej subtelnie zarysować pewną siatkę konceptualną, tak by własne doświadczenie autobiograficzne (pierwsza faza cyklu) poddać nieco może bardziej usystematyzowanej refleksji (faza druga). Czy prowadzą mnie one do fazy trzeciej i czwartej, czyli wiedzy i jej stosowalności – dopiero czas pokaże.

Mógłbym tę historię znajomości z prof. Andrzejem Jaczewskim, będącego w świetle myślenia jungowskiego archetypicznym Starym Mędrce, zacząć na dwa sposoby. Obie wersje byłyby prawdziwe, tyle że w pierwszym przypadku miałbym około dziesięciu lat, a w drugim około trzydziestu. Pierwsza mówiłaby, że będąc dzieckiem poznałem Andrzeja Jaczewskiego w 1990 r. jako 61-letniego Druha, harcmistrza i profesora Uniwersytetu Warszawskiego. Druga: że z 83-letnim Andrzejem Jaczewskim, emerytowanym prof. UW, zetknąłem się jesienią 2012 r. i przez kolejnych osiem lat, do jego śmierci w październiku 2020 r., przeprowadziliśmy kilka wspólnych przedsięwzięć badawczych (funkcjonowaliśmy jako pracownicy naukowci, urodzeni jednak w odstępie ponad półwiecza). Dla Andrzeja, uznanego nestora kilku dyscyplin naukowych i margrafa regionów z interdyscyplinarnego pogranicza, były to przedsięwzięcia fascynujące jako działanie, ale w skali życiowego dorobku intelektualnego (z dziewięciu dekad rozpostartych od II Rzeczypospolitej, przez Polskę okupowaną i później Ludową, po III Rzeczypospolitą z różnymi jej wariantami) okazały się jedynie zapiskami na marginesie głównych dzieł. A dla mnie – wypracowana w tej relacji teoria internetowego transferu mądrości poprzez srebrne treści cyfrowe – była ważnym osiągnięciem podoktorskim.

Dziś mogę wyliczyć, że znałem Andrzeja Jaczewskiego łącznie trzydzieści lat – raz z większą, a raz mniejszą intensywnością kontaktu. Aż do pierwszego po latach spotkania – w kilka miesięcy po moim doktoracie, kiedy już trwało nasze wspólne badanie w działaniu – zwracałem się doń zgodnie z harcerskim zwyczajem jako do Druha. Wtedy zaproponował, żebyśmy mówili sobie po imieniu, bo w bliskiej współpracy intelektualnej chętnie skracał dystans. Nasz kontakt miał przetrwać, jak się okazało, bardzo intensywnych ostatnich osiem lat życia Andrzeja. Dlatego w tym tekście, pisany w głowie niejako przez trzy dekady, opowieść o oddziaływaniach pedagogicznych spotyka się z oddziaływaniami andragogicznymi i innowacją społeczną, dialektyka freudowsko-jungowska z myślą pedagogiczno-medialną Janusza Korczaka i na przemian z muzyczną wizją mitu według Richarda Wagnera, a postulat rozdawania sprzętu i kształcenia umiejętności (np. rozdawania nauczycielom smartfonów i tabletów czy dotowania im telewizorów, tak by nie mieli słabszego dostępu do techno-

logii medialnej niż ich uczniowie – por. Jaczewski, Toczyński, 2015a) zająć się z internetoznawczym badaniem w działaniu, gdzie sprzęt i kompetencje stają się niewidzialne, a mądrość życiowa i tak rozkwita w cyfrowe srebrne (co brzmi lepiej niż na przykład senioralne) treści. A że wszystko to dzieje się w Europie, to europeizację widać też w niemiecko-polskim pojednaniu, sumiennie praktykowanej integracji europejskiej.

Naszą ośmioletnią bliską współpracą z Andrzejem Jaczewskim, symbolicznie rozpoczętą w Roku Korczakowskim, naśladowaliśmy w jakimś stopniu korczakowski projekt medialny, który służył nam jako inspiracja we włączaniu ludzi do dyskursu publicznego (Filiciak, Toczyński, 2012). Pierwszy, pięcioletni etap zaowocował 523 wpisami w blogu, odwiedzionymi łącznie 1 milion 891 tysięcy 410 razy. Nasze pokolenia oddzielało półwiecze i nowa technologia medialna, nieoczywista dla osób starszych, a naturalna dla młodych. Stworzyliśmy więc transgeneracyjne przedsięwzięcie medialne, w pewnym stopniu na wzór o sto lat wcześniejszego projektu korczakowskiego. W warunkach cyfrowej transformacji mediów daliśmy przestrzeń dla międzypokoleniowej transmisji i transferu skumulowanej przez dekady mądrości życiowej Andrzeja. Ośmioletnie przedsięwzięcie trwało do jego śmierci, łącząc działanie z badaniem. Badanie w działaniu miało wykazać, że media społecznościowe, często zw. *social media* (Toczyński, 2014b) mogą być przestrzenią transferu mądrości oraz zwiększania zakresu wolności i godności człowieka.

Wolność i godność są oczywiście szerokimi kategoriami aksjologicznymi – dlatego zachęcam do traktowania ich po prostu jako pojęcia podstawowe. Twierdzę, że swoboda wyrażania siebie i swojego światopoglądu poprzez teksty oraz bycie w tej ekspresji dostrzeganym i słyszonym, są ważne dla tego, kto odczuwa twórczy impuls i chęć dzielenia się odczuciami, poglądami i przemyśleniami. Stworzona przez nowe media możliwość tworzenia i publikowania w kontakcie z odbiorcami pielęgnuje wolność i godność zarówno tego, kto z wewnętrznej potrzeby tworzy autentyczny przekaz, jak i tego, kto go dobrowolnie odbiera. W czerwcu 2016 r. Andrzej Jaczewski, z myślą o społeczności akademickiej, w kilku słowach to przedsięwzięcie opisał:

Przed czterema laty Piotr nakłonił mnie do podjęcia wydawania blogu. Nosi on nazwę Cicer cum caule, bowiem ma charakter dość uniwersalny – częściowo wspomnieniowy i publicystyczny, a częściowo popularyzujący nauki o wychowaniu i nauki społeczne. To wydawnicze przedsięwzięcie zamierzaliśmy jako swoiste medioznawcze badanie w działaniu (czyli w schemacie tzw. *action research*). Internetowy proces wydawniczy prowadzony z taką intencją spotkał się ze znacznym zainteresowaniem użytkowników internetu, a przez cztery lata liczba wejść czytelników na ten blog zbliża się systematycznie do dwu milionów (!). Szczególnie

ważne są komentarze, z których obaj wiele się uczymy. Ich liczba przekracza osiem tysięcy. Z całą uczciwością (ale i wdzięcznością) stwierdzam, że bez Piotra inspiracji, redakcji (w tym poprawiania błędów) oraz uzupełniania najnowszymi informacjami i pomocy technicznej – bloga tego by nie było. Uważam zresztą Piotra za współautora – choć sam takiej roli sprzeciwia się (Jaczewski, 2016a).

Andrzej okazywał wdzięczność w naturalny sposób, z łatwością. Kiedy nadzedł kres platformy publikowania bloga i wraz z jej nadchodzącą zmianą zakończyliśmy pierwszy etap naszego badania w działaniu, również w ostatnim wpisie pierwszego etapu Andrzej dziękował publicznie:

Chcę jeszcze załatwić jedną sprawę. Tego blogu by nie było, gdyby nie dr Piotr Toczyski. On mnie namówił, bym zaczął – a potem redagował teksty. Gdyby nie on – nic by z tego nie było, bo sam nie miałbym odwagi (przyznaję szczerze, że i z ortografią miałbym problemy, i to mimo że komputer sygnalizuje błędy...). Piotr przed laty był jako chłopiec harcerzem w mojej ostatniej drużynie (warszawskiej 385. – „Kniei”). Pewnie przyczyniliśmy się trochę do jego rozwoju – no i bardzo się to mi opłaciło. Dziękuję mu za pomysł, nakłonienie, cierpliwość – no, za wszystko! (Jaczewski, 2017).

Podziękowań było więcej. Praktykowania wdzięczności można było się od Andrzeja uczyć. Nie mogłem otrzymać bardziej znaczących i wzruszających słów, niż te najbardziej zwięzłe, z 1 września 2020 r., wysłane po niespełna ośmiu latach bliskiej współpracy w prywatnej korespondencji – jak się później okazało, już na kilka tygodni przed śmiercią: „Trzymacie mnie przy życiu, no ale wszystko ma swój kres... To piszę z pełną pogodą ducha”. Rozpaczam od późniejszego, naukowo-badawczego etapu naszej współpracy, ale nie podałem jeszcze przykładu podziękowań, zapisanego w jednym z 523. tekstów blogu, a inspirującego do słuchania muzyki operowej:

Kiedy byłem prodziekanem na Uniwersytecie Warszawskim, raz miałem przewodniczyć egzaminowi magisterskiemu. Tak się złożyło, że zanim zebrała się komisja, pogadałem z magistrantem. Ot tak, o wszystkim i niczym. I nagle zgadało się, że on nigdy nie był w operze. „Nie cierpię tego – nudy!”. Mówię: „Panie, a skąd pan wie, że się to panu nie podoba?”. No i orzekłem, że przykro mi, ale nie może być absolwentem Wydziału Pedagogicznego UW, kto nigdy nie był w operze. Jak pójdzie i mu się nie będzie podobało – to trudno. I rzekłem: „Przykro mi, ale dziś egzaminu nie będzie. Pan pójdzie do opery, przyniesie mi bilet – i wtedy zrobimy obronę”. By go do opery nie zniechęcić, popatrzyłem w kalendarz i poradziłem na co iść. Tak, by nie trafić fatalnie – bo przecież są opery, których i ja osobiście nie muszę oglądać i słuchać... No i zjawił się z biletem i powiedział: „Szkoda, że przez pięć lat pobytu w Warszawie i studiów nikt mnie wcześniej nie zachęcił. To było piękne, dziękuję panu, na pewno będę fanem opery! [...] Miałem manię, by prowadzić harcerzy do warszawskiej Opery Narodowej. Wykupywałem całą łóżę na trzecim piętrze, więc mogli nawet cicho rozmawiać, a jak któryś

chciał, to i wyjść w trakcie, przed końcem. Nie wiem, ilu z nich chodziło potem na własną rękę, ilu może chodzi do dziś? Ale szansę mieli! (Jaczewski, 2013).

Te pierwsze z brzegu słowa zostały po opublikowaniu w maju 2013 r. skomentowane jedynie cztery razy i dwukrotnie udostępnione na Facebooku. Średnia liczba komentarzy dla opublikowanych w tamtym akurat miesiącu dziewięciu wpisów wynosiła 38 (min. 1, maks. 230). Nie okazał się więc ten wpis szczególnie popularny. Nie sprzyjały mu tematyka albo czas, a może i kombinacja obu czynników. Za mało jeszcze wiemy o cyklu życia internetowych treści, żeby precyzyjnie orzekać. Możemy natomiast dyskutować, czy przestrzeń wolności i godności człowieka – twórcy, odbiorcy – poszerzała się, kiedy Andrzej słowa te pisał i publikował. Z pewnością mogę potwierdzić, że poszerzała się sfera wolności i godności mojej, czyli użytkownika pośredniczącego w publikowaniu efektów twórczego pisanie. Zyskiwałem świadomość tego, jakim człowiekiem był Andrzej, a wraz z nią samoświadomość – bo coraz lepiej rozumiałem intencje procesu wychowawczego, którego byłem uczestnikiem i który mnie w dzieciństwie formował. Bo też fakt, że rozpocząłem od przywołania naszego wspólnego badania w działaniu nie umniejsza ważności pierwszego etapu trzydziestoletniej znajomości, która nałożyła się na moje wchodzenie w okres dojrzewania tuż po przełomie ustrojowym Okrągłego Stołu. Zacznijmy więc teraz tę opowieść jeszcze raz, tym razem od początku.

Pedagogika Europy, europeizacji i mitu

W 1990 r. miałem dziewięć lat, niedługo kończyłem dziesięć. Z rekomendacji Moniki Werwickiej – psycholog szkolnej, dyrektorki śródmiejskiej poradni wychowawczo-zawodowej i harcmistrzyni – jeszcze jako 9-latek dołączyłem do prowadzonej przez profesora (już wtedy tytularnego) Andrzeja Jaczewskiego drużyny harcerskiej, której zbiórki odbywały się co sobota w warszawskim Harcerskim Ośrodku Wodnym ulokowanym nad Wisłą. Zbiórki harcerskie na tyle doceniłem, że odtąd przez ponad dwa lata z zaangażowaniem uczestniczyłem w pracy 385 Warszawskiej Drużyny Harcerskiej Knieja. Poznałem więc Andrzeja w 1990 r. jako 61-letniego Druha, harcmistrza i zarazem profesora, pracownika naukowego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Na przełomie stycznia i lutego 1991 r. spędziłem w kilkunastoosobowym gronie harcerskim ferie zimowe w jego drewnianym domu w Ropkach. Ten wczesny etap znajomości z Andrzejem także wiąże się z operą, a moja decyzja o wejściu

po studiach na akademicką ścieżkę twórczości, a może i kariery, zapadła w nieświadomości 10-latką być może właśnie tam i wtedy, w beskidzkich Ropkach na zimowisku prowadzonym przez Andrzeja Jaczewskiego i Monikę Werwicką.

Zajmowaliśmy w kilkunastu harcerzy parter i piętro drewnianego domu. Jednego z wieczorów całą kilkunastoosobową grupą usiedliśmy na parterze przy kominku, żeby z magnetofonu słuchać różnych klasycznych melodii przeplatanych towarzyszącymi im gawędami Druha. W repertuarze na pewno byli Beethoven i Mozart, ale znalazło się też miejsce na *Cwał Walkirii* i coś jeszcze z Tetralogii. To wtedy usłyszałem więcej o Ryszardzie Wagnerze, którego twórczości doświadczyłem mniej świadomie już wcześniej, w trakcie projekcji na domowym ekranie filmowej legendy arturiańskiej w mitotwórczej interpretacji brytyjskiego reżysera Johna Boormana (Toczyski, 2014a). Wagnerowskie dźwięki były doniosłym elementem muzycznej warstwy postjungowskiego dzieła audiowizualnego w reżyserii Boormana, który po 105 latach od premiery Tetralogii poprzeplatał marszem pogrzebowym mitycznego wojownika Zygryda kluczowe sceny swojego filmu o królu Arturze. Do marszu tego jeszcze wrócę w odniesieniu do estetycznych wyborów Andrzeja, natomiast tu wspomnę tylko, że Boorman zilustrował wagnerowskimi brzmieniami jungowski koncept bolesnego dojrzewania psyche w procesie indywiduacji i wyłaniania się tego, co dojrzałe, z wód nieświadomości – od narodzin, przez kryzys połowy życia, aż po śmierć.

Dla Andrzeja, zdeklarowanego freudysty, wagneryzm i jungizm to były bajki, ale rozumiał potrzebę ich doświadczania i sprzyjał ich zgłębianiu. Kiedy jako 10- czy może już 11-latek wracałem z operowego wieczoru naszej drużyny harcerskiej w Teatrze Wielkim, zdarzało mi się w domu doczytywać szczegóły librett wagnerowskiej muzyki i różnych wizji arturianizmu ze słownika mitów i tradycji kultury Władysława Kopalińskiego (1988), niekiedy miewając za tło muzykę Wagnera (choć także, dla równowagi, Beethovena czy Mozarta). Jak takie wczesne fascynacje przenikają się z późniejszą działalnością naukową, może pokazywać e-mail, który napisałem do Andrzeja ponad dwadzieścia lat później. Wspominałem, że prahistoria mojego zainteresowania legendami i mitami europejskiej Północy zbiegła się z mroźnym zimowiskiem w Ropkach, gdzie słuchaliśmy Wagnera i oglądaliśmy zimowymi popołudniami dość mroczny serial telewizyjny *Robin z Sherwood* (z lat 1983–1986, autorstwa Richarda Carpentera i Paula Knighta), niewiele ustępujący boormanowskiej wizji Okrągłego Stołu (z roku 1981). W tym skumulowanym układzie czynników z jednej strony był robinhoodyzm w dość niezwykłej wersji, z drugiej wagneryzm, a z trzeciej tło

quasi-rycerskiej obrzędowości harcerskiej. Tak kształtowały się moje przedwstępne zainteresowania kulturą symboliczną Zachodu, po latach zwieńczone doktoratem. Gdybym już w chwili składania go do recenzji zdołał poddać refleksji cały ten proces, to miejscem na przywołanie wspomnianego układu czynników mógłby być wstęp do rozprawy. Gotowości tej akurat jednak nie miałem i wpływ doświadczeń, jakie zaproponował Andrzej, pozostał jeszcze wtedy nieuświadomiony.

Dziś umiem się temu przyjrzeć bardziej wnikliwie. To były sytuacje stanowiące doświadczenia edukacyjne i wychowawcze, za którymi dopiero po latach – choć zgodnie z przywoływanym wyżej cyklem zaproponowanym przez Davida A. Kolba – przyszła refleksja. Inspirowały ją doświadczenia tworzone w ówczesnym kontakcie z Andrzejem, który jeszcze w 2016 r. zauważał w liście¹:

Czy muzyka – sama w sobie – może zainspirować zachowania? Wątpię. Jak jest walka, stroje, armia – i na dokładkę agresywna muzyka – to może działać. To samo w pogrzebie – smutna przejmująca muzyka działa, „Śmierć Zygfryda” ze „Zmierzchu Bogów” może wyciskać łzy. Ale sama w sobie? Nie wiem. A Wagner to przecież nie tylko „Pierścień Nibelunga” – którego treści i przekazu filozoficznego nigdy nie pojąłem... Co mi nie przeszkadza zachwycać się przynajmniej fragmentami.

Ponieważ ten konsekwentnie już wcześniej wyrażany przez Andrzeja zachwyt i fascynację Wagnerem podzielałem, postanowiłem za nimi iść i zgłębiać treści mityczne. Też ich przez lata nie pojąłem, ale zyskiwałem inspirację do różnych późniejszych moich studiów humanistycznych nad mitami, a wśród nich też studiów z psychologii jungowskiej i wypraw śladem myślenia mitycznego na stypendia do Walii i później trzykrotnie na największy światowy kongres mediewistów w Ameryce – na którym mediewalizm Wagnera zajmuje istotne miejsce w programie. Popularne w Polsce początku lat 90. XX w. mroczne filmy z fantastycznego quasi-średniowiecza użyżniającego protobrytyjską wyobraźnię, poukładane w moim osobistym kolażu z boormanowsko-wagnerowskim mediewalizmem Tetralogii i Okrągłego Stołu, powiązane z rycerskimi odniesieniami w prawie harcerskim i z bajkowym klimatem surowej zimy w beskidzkich Ropkach, dokonały istotnego wdruku w rozwijający się dziecięcy, niemal już nastoletni, umysł.

Kiedy w mniej więcej dziesięć lat od tamtego zimowiska (a więc jeszcze przed stypendiami i konferencjami, ale już jako 20-letni student) odwiedziłem

¹ E-mail Andrzeja Jaczewskiego do mnie z 6 stycznia 2016 r.

Ropki, znów porozmawialiśmy o wagneryzmie. Tym razem od Andrzeja dowiedziałem się o zakazie wykonywania utworów Wagnera, który obowiązywał w Izraelu, a który niedługo wcześniej został przełamany skuteczniej niż przed laty. Niedługo później napisałem o tym szkic dla psychologicznego magazynu „Charaktery”, relacjonując wrocławską premierę *Złota Renu* (Toczyski, 2004). Nie zabrakło tam również nawiązań do opartego na Tetralogii audiowizualnego dzieła Boormana, które z czasem rozwinąłem do pełnego artykułu (Toczyski, 2014a). W ponad dwadzieścia jeden lat po zimowisku, dobrą dekadę po studenckiej wizycie w Ropkach, we wrześniu 2012 r. odebrałem z Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk uchwałę o nadaniu stopnia doktora nauk humanistycznych. Pisałem, że mit bywa obecny też w oprawie muzycznej pozornie odległych od mitologii filmów, jak rozbrzmiewający w *Czasie Apokalipsy* Francisa Forda Coppola w słynnej scenie nalotu wagnerowski *Cwał Walkirii* (Toczyski, 2013), nie dodając znów, niestety, że o samej tej scenie usłyszałem po raz pierwszy dwie dekady wcześniej w Ropkach z gawędy Andrzeja Jaczewskiego, podczas koncertu dla harcerzy przy kominku. Dopiero prowadząc tę refleksję nad znajomością z Andrzejem widzę, jak zdecydowanie za rzadko doceniamy osoby, które formują nas, we właściwy sposób odpowiadając na potrzeby intelektu i emocji już we wczesnej, jeszcze dziecięcej fazie rozwoju. Gdybym przygotowywał kiedyś drugie wydanie książki doktorskiej, rozwinąłbym zamieszczoną w niej listę podziękowań, tym razem doceniając udział Andrzeja Jaczewskiego w moim rozwoju. Taką refleksję łatwo jednak prowadzić po czterdziestym roku życia, podczas gdy doktoraty i oparte na nich książki są z reguły wcześniejsze.

W tych wczesnych ponad dwóch latach młodzieńczego kontaktu z Andrzejem zawierał się i rozwój estetyczny (muzyka operowa, przyroda), i wstęp do harcerstwa (zaszczyt i duma, że zdobyty w wyniku całonocnego marszu krzyż przypinał mi niegdysiejszy uczestnik Szarych Szeregów), a także trening samodzielności (trzy letnie obozy, biwaki, sprawności, warty i wachty) czy szyfrowania przekazów (znów duma z wystawionego przez Andrzeja Jaczewskiego dyplomu za mistrzostwo w łamaniu szyfrów). I naprawdę nie wiem, czy zainteresowałbym się rycerzami Okrągłego Stołu i mitologią europejskiej Północy, gdyby nie suma ówczesnych doświadczeń: zderzenie muzyki Wagnera i zaśnieżonego górskiego lasu na beskidzkim odludziu. To mógł być uwarżliwiający wpływ ówczesnych Ropok, wtedy dalece mniej odwiedzanych i dalece bardziej zasypanych śniegiem, niż ma to miejsce dzisiaj. Po obronie pracy doktorskiej Andrzej Jaczewski zadzwonił z Ropok z gratulacjami. Porozmawialiśmy. Po studiowaniu

przez kilka lat, z różnych perspektyw, medialnej obecności paneuropejskiego mitu mediewalnego, pozostało mi dopracować główne tezy doktoratu w książce, którą opisałem Andrzejowi kilka miesięcy później jako mówiącą zarazem o sprawach europejskich i – w jego słowach – bajkowych, a przy tym dość teoretyczną.

Te studia z pogranicza refleksji o Europie, micie i mediach prowadziłem przez kilka lat, korzystając ze stypendiów w Polsce, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Doktorską tezę o istnieniu medialnego *acquis mythologique communautaire* rozwinąłem przez analogię do koncepcji francuskiego badacza Fabrice Larata na temat zawartej w preambułach aktów prawnych Unii Europejskiej wspólnej wizji historii zwanej *acquis historique communautaire* (Larat, 2005). Przynajmniej od czasu przedłużonego do trzech semestrów stypendium w Walii, na które wysłał mnie Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (co dziś, po brexicie, chyba właśnie staje się niemożliwe), nurtowało mnie pytanie o europeizację kultury. Czy możemy sprzyjać zintegrowaniu europejskiej podzielonej pamięci, tak jak integrujemy kulturę składającą się z różnych wariantów? Co to jest europeizacja mitu? Skoro mamy jedność w różnorodności rycerskich opowieści mitycznych, to może także inne zbiorowe wyobrażenia mogą dać się uwspólnić z przekroczeniem granic narodowych?

Roztrząsanie tych filozoficznych pytań nie jest może najwłaściwszym sposobem spędzania czasu dla osoby przed trzydziestką, więc kiedy już przybliżyłem się do wydania książki, byłem nimi zmęczony. Niektóre odpowiedzi znalazłem i odtąd czułem się zwolniony z myślenia o XX-wiecznej recepcji mitu w mediach masowych czy o medialnej – zwłaszcza w prasie i filmie – obecności mediewizmu, zwanego coraz częściej mediewalizmem. A już na pewno poczułem się wolny od dalszego myślenia o europeizacji kultury zachodniej, której owa recepcja i obecność są wskaźnikami. Czułem ulgę, a w jednym z e-maili pytałem, jak zdaniem Andrzeja moje idealistyczne tezy wypadają w konfrontacji z paneuropejskimi ideałami harcerstwa (choć akurat rycerskość w prawie harcerskim to chyba polska inwencja) oraz jak tezy te jawią się w świetle europejskiego zaangażowania Andrzeja od lat 70. do jeszcze końcówki trwania PRL – m.in. poprzez próby integrowania wyobraźni młodych ludzi w ramach międzynarodowych obozów Europa-Kontakt. Wysyłając książkę, dodałem oczywiście, że jest tam i parę słów o Wagnerze. Andrzej odpowiedział dwoma wpisami, które przysłał mi już jako internetowemu wydawcy swoich tekstów. W pierwszym odniósł się do stylu książki i oczywiście właśnie do Wagnera:

Otrzymałem od mojego byłego harcerza – a teraz młodego przyjaciela – książkę, jego dzieło. Bardzo się wzruszyłem, tyle że... z książki niewiele zrozumiałem. Jest bardzo trudna

w lekturze. W książce autor wspomina kilkakrotnie o Ryszardzie Wagnerze – który jak wiadomo był mitami zafascynowany. Poza jego koronnym dziełem – „Pierścieniem Nibelunga” – do mitologii nawiązuje i w „Tannhäuserze”, i w „Lohengrinie”, w „Parsifalu” i w „Tristanie i Izoldzie”. Tyle że raczej nawiązuje do mitologii germańskiej (nie tylko!) a autor książki do mitu króla Artura i rycerzy Okrągłego Stołu. No ale przy okazji sięgnęliśmy po nagrania Wagnera, odświeżyłem sobie pamięć – i kolejno odkryłem „perełki”. A także wywiązała się mała dyskusja (Jaczewski, 2013a).

Richard Wagner zagościł wtedy na kilka dni w muzycznej i wspomnieniowej przestrzeni ropczańskiego domu Andrzeja i już trzy dni później mogłem opublikować kolejny tekst:

Jest 200. rocznica urodzin Wagnera. Tak się zbiegło z moim wpisem o nim. Intencją moją jest zachęcić czytelników do sięgnięcia po jego muzykę, ale zdaję sobie sprawę że jest to muzyka niełatwa. Nie wiem, czy gdzieś w Polsce akurat grają Wagnera, ale przecież rocznica to tylko pretekst do propagowania. A dla czytelników – do tego, by popробować. Muzyka Wagnera nie jest łatwa, więc kogoś, kto zaczyna swój kontakt z tą muzyką, muszę przestrzec: gdyby zaczął od „Pierścienia Nibelunga” to mogłoby zarazem być i zakończenie. Przypominam sobie, jak kiedyś w Warszawie grali tę tetralogię. Miałem wykupione dwa bilety, ale tak się złożyło, że nie miałem z kim iść. I zaprosiłem kilkunastolatka, harcerza (tak się nawinał). I pamiętam jego wściekłość. Dotrwał do przerwy i cedził przez zęby: „Idę do domu, nigdy więcej! Bez dyskusji. Nic mnie nie zatrzyma...” – i poszedł. Pewnie Wagner stał się dla niego symbolem obrzydliwości. No więc nie zaczynajcie od „Nibelungów”! Są opery łatwiejsze, bardziej strawne na początek. To przede wszystkim „Tannhäuser”, „Holender Tułacz” i może jeszcze „Lohengrin”. A gdyby już „Nibelungi”, to najlepiej zacząć od wyciągu fragmentów (mam taką taśmę), posłuchać tego kilka razy (będzie coraz bardziej się podobać!) i dopiero potem słuchać całości. I radzę: nie samą muzykę, a i obraz. Inaczej się słucha! (Jaczewski, 2013b).

O ile do wagneryzmu Andrzej odniósł się od razu, to do drugiej poruszonej przeze mnie sprawy – europeizacji w edukacji na przykładzie Europa-Kontakt – na razie jeszcze nie nawiązał. W przyszłości obie te kwestie miały zająć się w nieoczekiwany sposób, więc wróć do nich jeszcze. Tymczasem byłem już wówczas świadom, że to przecież za sprawą Andrzeja doznałem nie tylko pierwszych zetknięć z europeizującą się kulturą, przekraczającą granice narodowe, ale i pierwszej fascynacji praktyczną integracją europejską. Bo oczywiście średniowieczne rycerstwo i odniesienia doń, postmedievalny Wagner zakorzeniony w średniowiecznym micie, czy też ruch skautowski z lokalnymi odniesieniami do rycerskiej aksjologii – wszystkie te rysy kultury są wyrazami integracji europejskich kultur i wypływają z ich jedności w różnorodności. Jednak to organizowane przez Andrzeja Jaczewskiego zagraniczne podróże młodych Polaków do Niemiec Zachodnich i młodych Niemców do Polski przez około piętnaście lat

zimnej wojny były najbardziej namacalnym przejawem europeizacji, dokonującej się wbrew geopolityce. Za sprawą Andrzeja granica między politycznie wrogimi blokami była wielokrotnie przekraczana przez młodych ludzi z obu stron żelaznej kurtyny.

Jeszcze po obaleniu muru berlińskiego – w latach 1990–1993, kiedy uczestniczyłem w działaniach ostatniej drużyny harcerskiej prowadzonej przez Andrzeja – niektórzy nasi harcerze jeździli do Niemiec na obozy Europa-Kontakt. Sam w wieku 9–12 lat byłem na to jeszcze za młody (choć w trakcie obozów harcerskich obstawioną przez wojsko granicę państwa czasem przekraczaliśmy, odwiedzając pobliski słowacki Bardejów). O Europie dużo też rozmawialiśmy i żyłem w przeświadczeniu, że niedługo czeka mnie wyjazd do Niemiec – podwójnie integracyjny, bo podszyty po pierwsze ideami integracji europejskiej, a po drugie ideami inkluzji społecznej i inkluzywnej pedagogiki specjalnej (Jaczewski, 1990a). Spodziewałem się z ekscytacją i niepokojem uniwersalnego humanistycznego doświadczenia, nie umiając go tak wtedy nawet określić – z pewnością też realizowanego w duchu integracji europejskiej, o której coraz więcej się już wtedy mówiło w oficjalnym dyskursie. Te rozbudzone sugestywną europejskością zamierzenia zmaterializowały się kilka lat później, w 1997 r., tyle że już w ramach innego zaangażowania, w Akademii Europejskiej w Berlinie.

Natomiast po ostatnim obozie, latem 1993 r. w Ropkach, jesienią tego samego roku drużyna została rozwiązana (co ciekawe – od razu na pierwszej radzie, w której po obozowym awansie na zastępowego miałem już prawo udziału). To uczestniczenie w zamykaniu działalności także było ważną lekcją życiową. Gdyby Andrzej mógł i chciał być dalej czynny jako harcmistrz, i gdybyśmy w 1993 r. nie zadecydowali o zamknięciu drużyny harcerskiej w związku z jego przedemerytalną potrzebą wycofania się z tej działalności (co znamienne – bez Andrzeja już nikt z nas nie chciał kontynuować zbiorów), to w krótkim czasie uczestniczyłbym w jednym z obozów Europa-Kontakt. Ważny dla późniejszej mojej działalności okazał się fakt, że kiedy polską racją stanu stawał się tzw. powrót do Europy, z działalności harcerskiej w drużynie prowadzonej przez Andrzeja Jaczewskiego wychodziłem z młodzieńczym przeświadczeniem, że o naszej europejskości decyduje specyficzna dla kontynentu przyroda, wspólne mity (Wagner!) i ślady średniowiecza oraz zrodzony w Europie ruch łączący ludzi w podobnej, może i paramilitarnej, ale jednak pokojowej, obrzędowości. Natomiast hasło „Europa-Kontakt”, mimo że nigdy nie wyjechałem w ramach tego programu, było silnym podłożem mojego rozumienia europejskości: jako właśnie przestrzeni spotkań i serdecznego kontaktu ponad granicami państw i kultur. I wcale nie było to wtedy czymś oczywistym. Polacy przecież widzieli

w tamtym czasie Niemców jako potrzebnych, ale i budzących strach (Bender, 1995). A fakt przekraczania zachodniej granicy w celu spotkania drugiego człowieka – zwłaszcza w innym kontekście niż praca – nie musiał być tuż po 1989 r. dla kilku- czy kilkunastolatków oczywistością. Dla mnie już był, bo za sprawą Andrzeja stanęły przede mną pierwsze pytania o Europę i o to, co nas Europejczyków łączy, a nie dzieli.

Śmiało więc nazywam Andrzeja Jaczewskiego pionierem pedagogiki europeizacji i wychowania europejskiego. Można powiedzieć, że o ile ludowo-nacjonalistyczna szkoła podstawowa okresu transformacji ustrojowej nie sprzyjała europeizacji, a raczej była przestrzenią deeuropizacji, to kontakt z Andrzejem i jego horyzont patrzenia na dalekie pogranicze niemiecko-holenderskie, od Kolonii po Viersen i Venlo, jednoznacznie mnie europeizował. Tytuł rozprawy doktorskiej – *Europeizacja kultury zachodniej na przykładzie tradycji arturiańskiej* – układałem już oczywiście wspólnie z brytyjskim prof. Howardem Henshallem Davisem i polskim promotorem, prof. Józefem Niżnikiem, jako 24- i 25-latek. Wygląda jednak na to, że fundamenty podeń tworzyłem z innym profesorem, Andrzejem Jaczewskim, mając 10, 11 i 12 lat.

Od diagnozy użytkowników pośredniczących do internetoznawstwa inspirowanego Korczakiem

Od 1993 r. byliśmy w kontakcie głównie listownym, chociaż zdarzyło się, że jako student raz odwiedziłem Druha w Ropkach i raz włączyłem się w jego piątkowo-sobotnie konwersatorium na Wydziale Pedagogicznym UW. Choć mieszkający już wtedy w swoim drewnianym górskim domu Andrzej Jaczewski był z perspektywy figur nadaktywnej warszawskiej codzienności jedynie w tle moich działań, to w kluczowych dla mnie momentach – jak chwile decyzji o ważnych zaangażowaniach pozarządowych w media, rzetelność i edukację wyrażaną przez pismo o sztuce życia publicznego „Polis”, czy też o studiach – wymienialiśmy listy. A z nimi kształtował się mój światopogląd. Do uzyskania magisterium studiowałem sprawy europejskie na marginesie wiodącego kierunku: psychologii, ale już po studiach obudowanych kilkoma stypendiami zagranicznymi, umysł miałem wypełniony przez dobrych siedem lat rozważaniami o europeizacji, często w międzynarodowych gremiach. I równocześnie pracowałem w dużej firmie medialnej, gdzie kierowałem internetoznawczymi projektami badawczymi i analitycznymi. Bo choć to o micie w mediach pisałem

doktorat, dydaktycznie i jako ekspert rozwijałem się w mniej uniwersalnym humanistycznie, choć bardziej pożądanym rynkowo i społecznie, stosowanym medioznawstwie – a zwłaszcza w nowych internetoznawczych analizach. Za kilka lat miało to się stać kanwą mojego dalszego ośmioletniego programu badawczego, w którym Andrzej zgodził się towarzyszyć.

Przez ten czas – w którym po kolei kończyłem szkoły, studia i przewód doktorski – wymienialiśmy ciepłą, choć zwięzłą, korespondencję. Przechowuję ją do dziś, tak jak kolejne jego książki, które otrzymywałem zawsze z frapującą dedykacją. W marcu 2000 r. wyjąłem ze skrzynki podręcznik wychowania do życia w rodzinie (Izdebski, Jaczewski, 1999) z wpisem, że oto książka, z której już wyrosłem. Kiedy ją dziś przeglądam, nie mam wcale wrażenia, że da się z niej wyrosnąć, tak jak i z flagowej książki Andrzeja z tego zakresu, którą dostałem na pamiątkę rozmów na zimowisku w 1991 r. (Jaczewski, 1990b). Są to bardzo humanistyczne książki, nad których fragmentami można wręcz medytować. Nie inaczej widzę książkę wspomnieniową (Jaczewski, 2010). To ta książka, którą wyjąłem ze skrzynki w 2011 r., okazała się decydująca dla uruchomionego przez nas rok później badania w działaniu. Stanowiła bowiem zasób treści, które aż wołały o scyfrizowanie i włączenie w społecznościowy obieg internetu, czyli w *social media* (Toczyski, 2014b). Najbardziej oczywistym sposobem było wówczas uruchomienie bloga, elastycznej cyfrowej formy gatunkowo-komunikacyjnej (Gumkowska i in., 2009).

Tu wyłania się najmniej znana część biografii naukowej Andrzeja. Mało kto przecież kojarzy Andrzeja Jaczewskiego jako internetoznawcę albo uczestnika interdyscyplinarnego badania w działaniu i zarazem swoistej interwencji – socjologicznej, ale też z zakresu społecznej pedagogiki i andragogiki mediów – skutkującej ponad milionem internetowych odwiedzin. Tymczasem już tylko pierwszy etap naszego internetoznawczego projektu badawczego trwał przez równych pięć lat, od jesieni 2012 r. do jesieni 2017 r., i zmierzał w stronę zrealizowania drugiego miliona wizyt. Niewiele do tego zabrakło. Ale zacznijmy od tego, jak w ogóle do samego badania w działaniu doszło. Otóż wiedziałem już wtedy, w 2012 r., że jako kierownik internetoznawczych projektów badawczych, a wkrótce doktor socjologii, od kilku lat związany nie tylko z Zespołem Studiów Europejskich IFiS PAN, ale też z najstarszą polską uczelnią pedagogiczną (stulecie Akademii im. Marii Grzegorzewskiej – w 2022 r.), będę chciał w kolejnych latach przesunąć swoją działalność naukową w stronę socjologii i pedagogiki mediów, zwłaszcza tych nowych, internetowych, tak żeby dostępną obu dyscyplinom wiedzę wzbogacić tym, czego dowiedziałem się, pracując nad portretowaniem polskich internautów w czasie, kiedy określeniem tym

możliśmy nazywać dopiero połowę Polaków (Toczyski i in., 2009; Toczyski, Banerski, 2021).

Po wyodrębnieniu spośród aktywnych polskich użytkowników sieci grup o trzech wzorcach korzystania z internetu – twórczym, konsumpcyjnym i obserwacyjnym (Milewski, Toczyski, 2009) – podjąłem się uruchomienia polskiej edycji międzynarodowego badania World Internet Project. Serią raportów (Toczyski i in., 2010, 2011, 2012), w których zamieściłem nie tylko wyniki z omówieniem, ale też osobiście zamówione artykuły polskich badaczy internetu z komentarzami do wyników – dostarczyłem polskiemu i światowemu internetoznawstwu danych i interpretacji na temat bieżącego stanu polskiego społeczeństwa sieciowego, informacyjnego i otwartego. Wyłaniający się z tego raportu opis szans i zagrożeń związany z cyfryzacją przestrzeni medialnej, rozrywkowej, technologicznej i telekomunikacyjnej obudowałem głosami uczonych z różnych dyscyplin humanistyki i nauk społecznych. W połowie trwania projektu zorganizowałem również cykl warszawskich sympozjów z profesorami z Uniwersytetu Południowej Kalifornii i Oxford Internet Institute (Toczyski, Ćwiklak, 2011). Raporty z polskiej edycji trzyletniego World Internet Project mają dziesiątki cytowań, także za granicą, a o ich sile świadczy fakt, że weszły do kanonu internetoznawstwa i cytujący posługują się po prostu samą tą nazwą, często nawet nie wzmiankując autorów; szczęśliwie przynajmniej zespół szwajcarskich badaczy przejawia pod tym względem charakterystyczną dla Szwajcarii precyzję (Just i in., 2013).

Unikalnym i szczególnie celnym wątkiem z polskiej edycji World Internet Project okazało się zdiagnozowanie istnienia tzw. pośredniczących użytkowników internetu. Ostatnią falę badania nakreślającego społeczny wymiar tej grupy – nie tylko pojedynczych osób, co byłoby osiągalne już w podejściu jakościowym i nie wymagałoby corocznej próby dwóch tysięcy respondentów – zrealizowałem z zespołem w Roku Korczakowskim. W tym samym 2012 r. wspólnie z prof. Haliną Bortnowską zrealizowaliśmy przy Katedrze UNESCO im. Janusza Korczaka dwudniowy warsztat o roli gazet szkolnych w edukacji medialnej. Wzięli w nim udział pedagodzy z Iranu, Izraela, Korei Południowej, Polski, Tadżykistanu i Ukrainy – uczestnicy korczakowskiej szkoły letniej w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Sięgnęliśmy bezpośrednio do myśli Janusza Korczaka o mediach i do jego „protointernetowej” praktyki warsztatowej – zrekonstruowanej częściowo przez Igora Newerlego, przedwojennego asystenta Janusza Korczaka i jego powojennego kontynuatora. Tekstem „Korczak: aktualizacja” (Filiciak, Toczyski, 2012) postawiłem pytania o to, jak współczesne media, na czele z internetem przy całej jego dostępności i otwartości, radzą sobie z misją

łączenia różnych perspektyw, budowania platformy dla serdecznego spotkania tych, którzy w innych okolicznościach spotkać raczej by się nie mogli.

Rekonstruowałem korczakowski pogląd na temat społecznie bardziej niebezpiecznego analfabetyzmu niż nadmiernej łatwości twórczej – czy wręcz grafomanii. To nie ta ostatnia jest społecznie niebezpieczna, lecz niebezpieczny jest – w tym ujęciu – niedostatek alfabetyzacji. Twierdzenie to ugruntowane zostało praktyką medialno-wychowawczą Janusza Korczaka: sprawności informacyjno-komunikacyjne trenowane przez jego podopiecznych i współpracowników w przedwojennej redakcji edukacyjnej były protoplastyczne wobec współcześnie pożądaných kompetencji cyfrowych. Wykluczenie z obiegu medialnego może zostać przewyżczone właśnie rozwojem informacyjnych sprawności twórczych. To w działalności Korczaka zapewne po raz pierwszy w historii polskich mediów została zatarta granica między twórcą i odbiorcą: pedagog zbudował zaangażowaną, twórczą, interaktywną społeczność medialną w kształcie, do jakiego media dziś dążą dużo mniej skutecznie. Przypomnienie tego w Roku Korczakowskim było szczególnie zasadne, a sam tekst okazał się atrakcyjny dla międzynarodowej społeczności akademickiej. Autorki książki o mediach w innowacji społecznej cytują przywołany przeze mnie pogląd korczakowski jako ilustrację rozszerzenia uczestnictwa obywatelskiego i alfabetyzacji, wraz z ofertą międzykulturowej debaty i edukacji, na grupę zwykle wykluczoną ze sfery publicznej (Podkalicka, Rennie, 2018). Współtwórcza dynamika tamtego przedwojennego społecznie innowacyjnego przedsięwzięcia widziana jest przez nie, z perspektywy dzisiejszej Australii, jako prekursorska wobec obecnych mediów cyfrowych.

Audyt naszej społeczno-medialnej innowacji: srebrne treści cyfrowe i ich wpływ społeczny

Jeżeli dodam, że o Januszu Korczaku pierwszy raz słyszałem od Andrzeja Jaczewskiego, nie skłamię. Jednak medialne projekty Korczaka nie były w centrum jego uwagi, ten akurat wątek eksplorowaliśmy w innym gremium (Toczyska i in., 2000), z życzliwej inspiracji prof. Haliny Bortnowskiej – osoby z pokolenia Andrzeja, dla której Stary Doktor również był postacią pamiętaną z dzieciństwa. Natomiast rozpoczynając z Andrzejem wydawanie bloga pod łacińskim tytułem *Cicer cum caule* – oznaczającym groch z kapustą, zdecydowanie chcieliśmy dokonać innowacji społecznej. Sprawdzaliśmy, czy przedcyfrowe

zasoby analogowe, takie jak kompetencje informacyjne i medialne z epoki przed internetem, mogą być czynnikiem cyfrowego sukcesu twórców. Andrzej niewątpliwie kompetencje takie miał, natomiast nie aktualizował ich do bieżącej zmiany technologiczno-medialnej. Przyjeliśmy, że aby zmaksymalizować zwrot z naszego wkładu i nie stworzyć np. prywatnego towarzyskiego bloga dla wąskiej grupy znajomych, analogowe kompetencje powinny zostać wsparte adekwatną ekspertyzą z dziedziny strategii cyfrowej i medialnej. Dotychczasowe studia nad internetyzacją osób starszych prowadzono głównie metodą obserwacji uczestniczącej, a opisywały szanse przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu starszych osób na poziomie technologii i oprogramowania (Klimczuk, Tomczyk, 2020). Starszych ludzi próbowano uczyć obsługi sprzętu komputerowego i aplikacji. Uznałem, że to nie ma sensu dla twórczego zamierzenia, o jakie nam szło. Nie w tym przecież rzecz, żeby starsi twórczy użytkownicy przechodzili trening obsługi sprzętu i aplikacji, ale żeby od pierwszego dnia swojego zaangażowania uczestniczyli w dyskursie publicznym. Do tego zaś potrzebują użytkowników pośredniczących – czyli tych, o których więcej dowiedzieliśmy się z moich poprzednich projektów internetoznawczych. Prezentowałem pogląd, że jeżeli starsi twórczy ludzie – tacy jak Andrzej Jaczewski – mają potencjał bycia publicznymi intelektualistami, to niech go realizują bez uczenia się techniki, za to doświadczając od razu, z marszu, cyfrowej inkluzji do społeczeństwa cyfrowego i cyfrowych form uczestnictwa.

Uznaliśmy, że przy nastawieniu na twórczość Andrzeja Jaczewskiego jako intelektualisty obecnego w nowych mediach potrzebna jest współpraca kompetentnego cyfrowo użytkownika pośredniczącego. Takie przedsięwzięcie, stwierdziliśmy, pomoże zrealizować drogę starszego człowieka z zasobem mądrości życiowej, prowadzącą od bycia osobą wykluczoną (w jakimś stopniu) cyfrowo do zostania w środowisku cyfrowym może nawet liderem opinii. Andrzeja wykluczenie cyfrowe nie było przecież całkowite, bowiem miał dostęp do internetu i pewne cyfrowe kompetencje: sprawnie posługiwał się e-mailem i aktywnie konsumował treści internetowe. Jednak z produkcji i dystrybucji treści był wyłączony, a dopiero nasze badanie w działaniu miało w zamyśle przełamać tę barierę. Nie było naszym zamierzeniem włączanie w obieg internetowy treści jakichkolwiek, publikowanych bez względu na ich jakość. Stymulacja tworzenia treści internetowych odnosić miała się wszak do Andrzeja Jaczewskiego: osoby, której biegłość w tworzeniu wartościowych tekstów oraz życiowy dorobek wykazujący ową biegłość były niekwestionowane, a zderzały się nie z barierą w motywacji, ale z barierą nowego internetowego środowiska, cyfrowego ekosystemu. Jednak przeszkodą w zaistnieniu w cyfrowym ekosystemie

były nie tylko nowe urządzenia i szybko zmieniające się nowe interfejsy publikowania, których opanowanie nie jest oczywistością dla osoby po 80 roku życia, ale również internetowe gatunki powstające w internecie jak fajerwerki. Tymi wszystkimi aspektami (techniką i genologią) zaopiekować miał się użytkownik pośredniczący.

Do tamtej pory luka koncepcyjna w podejściu do przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu polegała na tym, że wykluczeniu przeciwdziałać rzekomo miały kompetencje cyfrowe rozumiane jako umiejętność obsługi sprzętu i oprogramowania. Znacznie rzadziej prowadzono badania nad cyfrowymi treściami kultury i związanymi z nimi wykluczeniami wyższych stopni – związanymi z dostępem do tychże treści, z ich selekcją, a także z ich tworzeniem i udostępnianiem. Zakres projektowanego przez nas badania w działaniu miał zastosowanie głównie do warstwy treści. Moje wspólne z Andrzejem przedsięwzięcie nie było laboratoryjne, ale stanowiło interwencję w rzeczywistość. Dążyliśmy do uzyskania wpływu społecznego. Opowiem więc teraz o tym przedsięwzięciu w języku charakterystycznym dla kultury audytu, *auditing culture*, którym to terminem brytyjski socjolog Frank Furedi określa wyjałowienie życia akademickiego poprzez poddanie go odpychającej i bezdusznej logice sprawozdawczości (Furedi, 2006). Doświadczamy tego na wielu polach działalności uczelnianej: czy to poprzez redukcję wymiany myśli do „punktozy”, czy poprzez katalogowanie wydumanych efektów kształcenia studentów, a i w nadmiernym dowartościowywaniu pseudoskuteczności finansowej w postaci „grantozy” i przypisanych grantom narzutów, czy też w końcu w ramach rzeczzonego oddziaływania akademii na społeczeństwo i gospodarkę – skądinąd faktycznego, ale znów niby to wystandaryzowanego do rzekomo zobiektywizowanych kategorii. Przewrotnie więc posłużę się tu obowiązującym od niedawna formularzem do wykazywania wpływu społecznego badań i wdrożeń prowadzonych w uczelniach i instytutach (Dz.U. 2019 poz. 496). Wykażę nim potężny wpływ społeczny naszego głęboko humanistycznego przedsięwzięcia.

Formularz zaczyna się od wskazania dyscypliny, tytułu i streszczenia. Sądzę, że dyscypliną, w jakiej dokonywaliśmy naszej neo-korczakowskiej innowacji społecznej, jest pogranicze socjologii mediów i wychowania oraz społecznej pedagogiki mediów. Tytułując ten opis wpływu społecznego chętnie sięgam do nazwy „Srebrne treści cyfrowe: międzypokoleniowy transfer mądrości poprzez internetowe twórcze pisanie osób starszych”, która mieści się w urzędowym limicie 150 znaków. Także streszczenie opisu wpływu może zająć maksymalnie 150 znaków ze spacjami, co sprowadza je do stwierdzenia, że starsi publiczni

intelektualiści doświadczają udokumentowanej cyfrowej inkluzji do społeczeństwa cyfrowego i cyfrowych form uczestnictwa w dyskursie publicznym. Albo, alternatywnie, że użytkownicy pośredniczący sprzyjają kreatywnemu pisaniu starszych osób w internecie. Charakterystyka głównych wniosków z badań naukowych lub prac rozwojowych może być nieco bardziej obszerna. Toteż stwierdzam, że badania nad uczestnictwem osób starszych w kulturze cyfrowej skupione były uprzednio na osobach powyżej 50 bądź 60 roku życia (Klimczuk, Tomczyk, 2020) – a celem projektu badawczego, który realizowaliśmy z Andrzejem Jaczewskim, był wgląd w sytuację twórczą osób wyraźnie starszych, po 80 roku życia. Długotrwała obserwacja i dokumentacja twórczego funkcjonowania człowieka w tym wieku powiązana została z analizą tworzonych i udostępnianych przezeń treści. Zaproponowaliśmy rozwiązanie problemu wykraczające poza jedną dyscyplinę naukową, a zarazem nowe teoretyczne narzędzie niezbędne w pracy na pograniczu nauk humanistycznych, nauk społecznych oraz sztuki. Projekt badawczy łączył osiągnięcia przeróżnych stosowanych dyscyplin humanistycznych: gerontologii społecznej, socjologii literatury, mediów i internetu oraz badań literackich i sztuki – bowiem tworzone i poddawane analizie były treści po części artystyczne, tworzone przez osobę starszą o niekwestionowanym dorobku, a wręcz reprezentującą liczne cechy archetypicznego Starego Mędrca.

Jak scharakteryzować wynik tego projektu badawczego? Powstała seria artykułów, w których go zrelacjonowałem, pozwalając innym badaczom i działaczom odtworzyć badanie w działaniu w zbliżonym bądź poszerzonym zakresie i poddać intersubiektywnemu sprawdzeniu. Teksty te mają więc znaczenie dla rozwoju badań nad humanistyką i kulturą narodową, będąc solidną podstawą teoretyczną i metodologiczną do dalszych tego rodzaju badań. Wszystkie przeprowadzone działania prowadzą do odpowiedzi, w języku różnych dyscyplin, na kluczowe pytanie: jak w społecznej przestrzeni internetu zwiększać oddziaływanie humanistyki uprawianej przez osoby starsze? Bez zaangażowania Andrzeja Jaczewskiego internetoznawstwo byłoby o te odpowiedzi uboższe.

Urzędnicy lubią także wiedzieć, jak przedstawiała się rola zaangażowanych podmiotów w osiągnięciu efektów działalności naukowej. Cały ten zamysł ukształtował się w mojej drodze przez środowiska kilku warszawskich uczelni i instytutów. Powstały oczywiście publikacje dokumentujące uprzedni namysł internetoznawczy, z którego wywiodłem koncept srebrnych treści cyfrowych (Filiciak, Toczyski, 2012; Toczyski i in., 2012, Toczyski, 2014; Gumkowska, Toczyski, 2016; Toczyski, 2017). Był wyraźny związek między wynikami mojej wcześniejszej działalności naukowej, czyli badaniami internetoznawczymi nad

użytkownikami pośredniczącymi, prowadzonymi w dziale badań i analiz internetowego wydawnictwa (w tym: World Internet Project), a naszymi pracami rozwojowymi i twórczością artystyczną (doborem form gatunkowo-komunikacyjnych) oraz ponownie gospodarką cyfrową (dystrybucją srebrnych treści cyfrowych w internetowej przestrzeni redakcyjnej). Zaangażowaliśmy się w produkcję treści, które dość szybko nazwałem srebrnymi treściami cyfrowymi, a które publikowaliśmy na platformie osadzonej w praktyce gospodarki cyfrowej, w biznesowym przedsięwzięciu internetowego wydawcy, dużego koncernu medialnego notowanego na warszawskiej giełdzie papierów wartościowych. Przez pięć lat, od 2012 do 2017 r., srebrne treści cyfrowe – tworzone przez Andrzeja Jaczewskiego a wydawane przeze mnie – były częścią nowomiedialnej produkcji koncernu medialnego i sprzyjały jego praktyce gospodarczej: angażowaniu użytkowników i sprzedaży reklam. Przychody finansowe z reklam trafiały wyłącznie do wydawnictwa. Nasz wkład nie był wynagradzany finansowo, działaliśmy z motywacji poznawczej i emocjonalnej. Nie ponosiliśmy też kosztów utrzymania platformy i promocji treści.

Związku między tą działalnością naukową a wpływem społecznym poszukuję w wartości edukacyjnej dla administracji publicznej, ochrony zdrowia (bowiem Jaczewski pisał o medycynie szkolnej, profilaktyce), kultury i sztuki (poprzez teksty na temat opery), ochrony środowiska naturalnego (poprzez teksty na temat przyrody), a także bezpieczeństwa i obronności państwa (poprzez pisaną z perspektywy uczestnika krytykę oporu zbrojnego i kult oporu cywilnego). Podsumowując ten pisany urzędniczym żargonem fragment, twórczość internetowa Andrzeja Jaczewskiego skonceptualizowana jako srebrne treści cyfrowe niosła wartość dla rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa. A że apetyt rósł w miarę jedzenia, to chcieliśmy oczywiście dokonać wpływu o przełomowym znaczeniu, tak żeby nasza działalność naukowa, badanie w działaniu, oddziaływała w co najmniej jednym ważnym obszarze. Dokonywaliśmy przecież innowacji społeczno-medialnej, zasadniczej zmiany w praktyce mediów społecznościowych i w myśleniu o nich. Chcieliśmy wprowadzić nowe rozwiązania, cyfrową mądrość współpracy cyfrowego tubylca z cyfrowym imigrantem, tworząc nowy sposób myślenia o przestrzeni mediów społecznościowych w odniesieniu do osób starszych.

Jednocześnie dążyliśmy do tego, by pokazać, że możliwe jest zaprzestanie stosowania istniejących rozwiązań praktycznych wykluczających osoby starsze z dialogu w nowych mediach, o ile uda się wyeliminować sposób myślenia o nowomiedialnych zjawiskach jako o uwarunkowanych indywidualnymi kompetencjami w korzystaniu z techniki. W zamian proponowaliśmy społeczną

innowację: współpracę wydawniczą osoby kompetentnej cyfrowo z osobą mającą rzadki zasób: mądrość życiową. Dla funkcjonowania przestrzeni wydawniczej nowych mediów idea ta ma zasadnicze znaczenie, bowiem chroni przed wykluczającymi rozwiązaniami praktycznymi – przed dysfunkcyjnym dla systemu społecznego marginalizowaniem mądrego głosu osób starszych. Innymi słowy: idea srebrnych treści cyfrowych wypracowana badaniem w działaniu sprzyja ochronie przed zagrożeniem mogącym mieć zasadnicze niekorzystne znaczenie dla funkcjonowania społecznej przestrzeni internetu. Funkcjonowanie to jest, dodajmy, przeważnie oparte na wąskim i wykluczającym sposobie myślenia o zjawisku cyfrowej mediasfery.

Decydując się na badanie w działaniu, weszliśmy od razu w warunki naturalne i tam, w prawdziwym świecie komunikacji internetowej, przyglądaliśmy się efektom naszych oddziaływań, cyzelując je i optymalizując na bieżąco wobec bodźców dostarczanych przez rzeczywistość społeczno-medialną i techniczno-medialno-komunikacyjną, w którą działania nasze były włączone. Początkowo nie sądziliśmy, że pierwszy etap potrwa aż całych pięć lat, ani też że zakończy się po tym czasie jedynie dlatego, że internetowe wydawnictwo zdecyduje o zmianie swojej strategii i wraz z nią o zamknięciu platformy blogowej, w której obrębie nasze działanie prowadziliśmy. Dotychczasowy dorobek 523 tekstów zarchiwizowaliśmy, niestety bez docenianych przez nas i napędzających to przedsięwzięcie komentarzy użytkowników. Natomiast sama rzeczona innowacja społeczna przyjęła się w wystarczający sposób, żeby jej nie zamykać i wraz z towarzyszącym badaniem działanie dalej prowadzić. Drugi etap badania w działaniu zaczął się z chwilą przejścia na podstronę na Facebooku i potrwał trzy lata, przerwany śmiercią Andrzeja Jaczewskiego. Ostatnim opublikowanym tam materiałem jest nekrolog nadesłany przez przyjaciół, współpracowników i uczniów z Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Jaka grupa społeczna była beneficjentem wpływu? Twierdzę, że zarówno internauci ogółem, jak i w szczególności osoby starsze. Pierwszym efektem naszego projektu badawczego było zdiagnozowanie, ponazywanie barier uniemożliwiających starszym osobom włączanie się w twórczy sposób do społecznej przestrzeni internetu. Nasze doświadczenie wskazuje, że barierą jest nie tyle niska kompetencja techniczna, co brak istnienia struktur współpracy ze strony osób mogących wspomagać twórcze impulsy potencjalnych autorów, osób starszych, z których część urzeczywistnia archetyp Starego Mędrca. Drugim wynikiem badania w działaniu było wypracowanie metod zachęcania starszych osób do tworzenia własnych treści kultury i dzielenia się tymi treściami za

pośrednictwem mediów społecznościowych. Dobrze obrazuje ten efekt wpis z 1 sierpnia 2015 r., w którym Andrzej Jaczewski dziękuje za milionowe odwiedziny i zaprasza czytelników do dalszych dyskusji:

Nie sądziłem, że przyjdzie taki dzień. Kiedy pod wpływem namowy młodego przyjaciela – byłego harcerza, teraz początkującego naukowca – zacząłem pisać blog, n i g d y bym nie uwierzył, że osiągnę M I L I O N wejść! Jak już się ten milion zbliżał, zaczęliśmy polowanie. Chciałem uchwycić tego, kto dokona milionowych odwiedzin – zwłaszcza gdyby przy okazji skomentował tekst. Miałem pomysł, by jakoś go uczcić, uhonorować. Ale okazało się to praktycznie niemożliwe. Te milionowe odwiedziny i najbliższy im komentarz kryją się gdzieś w gromadzie głosów na temat polemiki po niedawnym wywiadzie dla Newsweeka. Polemika bardzo zaangażowała odwiedzających i przez piątkowe popołudnie i wieczór, do soboty rano, zarejestrowanych zostało prawie 80 tysięcy odwiedzin i 165 komentarzy (przeciętnie odwiedzin jest około 3 tysięcy, a komentarzy około 20...). I tak spodziewany milion odwiedzin od razu został przekroczony o kilkadziesiąt tysięcy... No trudno, może łatwiej będzie uchwycić komentarz nr 7000 (teraz jest ich równo 6900). Chcę wszystkim podziękować. Niektórych to już znam, choć pod pseudonimem. Naprawdę od Was, moi korespondenci, bardzo dużo się nauczyłem. Raz jeszcze dzięki – no i dokąd stan starczy pozwoli – będę pisał nadal. Zwłaszcza, że chyba idą trudne czasy – i może być tak, że trzeba będzie działać przynajmniej w ten sposób... (Jaczewski, 2015a).

Jak widać w przywołanym fragmencie podsumowania, wśród zachęt do publikowania zasadnicze okazały się komentarze użytkowników, będące jednym z kluczowych aspektów mediów społecznościowych (Toczyński, 2014b). Ważna była również rosnąca liczba wyświetleń. Ponad rok później Andrzej dziękował za półtoramilionowe odwiedziny, wspominając opracowane sprawozdania wygłoszone w Akademii Pedagogiki Specjalnej (Toczyński, 2015) i na Uniwersytecie Łódzkim (Toczyński, 2016), które właśnie rozwijałem do pełnego tekstu szeroko obudowanego teoriami starości, mądrości i kompetencji cyfrowych (Toczyński, 2017):

Właśnie zbliża się mój wielki jubileusz: półtora MILIONA wejść na blog! Jestem dumny – i dziękuję Wam. Dziękuję też redaktorowi bloga – młodemu przyjacielowi, mojemu byłemu harcerzowi (sprzed 25 lat!), bez którego tego przedsięwzięcia by nie było. Zaczęliśmy cztery lata temu, a pierwszy milion odnotowaliśmy po prawie trzech latach. Rok i trzy miesiące później licznik dochodzi do 1,5 mln. Szczególnie przy tej okazji pozdrawiam moich komentatorów i dziękuję im: dużo się z tych 8,8 tys. komentarzy nauczyłem. Niektórych autorów – choć anonimowi – znam już i bardzo polubiłem. Nie wiem jak długo sam jeszcze będę pisał – zobaczymy. Jednak mój redaktor bloga przysłał mi swoje opracowanie, w którym dość obszernie wyłożył pogląd na temat zalet pisania. W skrócie – wynikają z tego dwa zadania. Pierwsze dla starców: pisać wspomnienia. Drugie dla młodych: pomagać starcom, tak by ktoś ich głosy rejestrował, nagrywał, umieszczał w internecie (starzy nie radzą sobie z elektroniką, a czasem naprawdę mogą już tylko wspominać...) (Jaczewski, 2016).

Wkrótce zdawałem sprawę z pięciu lat naszego badania w działaniu w połączonych kategoriach cyfrowej mądrości i archetypu Starego Mędrca (Toczyski, 2018), gdzie finalnie, przez pięć lat istnienia bloga liczba komentarzy świadczących o żywej recepcji srebrnych treści cyfrowych wyniosła 9718. W piątą rocznicę uruchomienia bloga i powiązanego z nim badania w działaniu Andrzej podsumowywał pierwszy etap wraz z 1,85 miliona odwiedzin:

Dziś 17 listopada. Dokładnie pięć lat temu, 17 listopada 2012 roku, ukazał się mój pierwszy wpis w blogu. Świętujemy więc jubileusz. Kiedy tych pięć lat pod hasłem „Cicer cum caule” minęło? Ale – zbieg okoliczności – tak się składa, że platforma z blogami w Tokfm.pl zostanie za niecały miesiąc... zlikwidowana. A z nią wszystkie blogi. Dlatego mamy dziś i jubileusz – i od razu pożegnanie. Bo skoro akurat w pięć lat od rozpoczęcia zostaje zlikwidowana główna strona, na której przez owych pięć lat się produkowałem, to świętując jubileusz wypada się od razu pożegnać. Miałem wielu czytelników – odnotowaliśmy ponad 1,85 miliona wizyt. Niedługo byłoby to dwa miliony. Jednak takich czytelników, których już znałem, kojarzyłem – było kilkoro. Ich wpisy były dla mnie ważne. Na starość wiele się nauczyłem z tych komentarzy. I za to Wam dziękuję. Archiwum bloga udało się przenieść tutaj: <https://andrzejjaczewski.wordpress.com>. Można więc wszystkie dotychczasowe teksty (ten jest 523!) odnaleźć i przeczytać. Ale niestety bez komentarzy. A było ich niemało. Wkrótce świętowałibyśmy ten z numerem 10 000. Pamięć mam już taką, jak decyduje wiek. Mam więc notatnik i jak mi coś przyjdzie do głowy, zdenerwuje – to sobie zapisuję. W notatniku pozostaje sporo tematów. Różnych. Jednych nie szkoda, bo nic szczególnego. Może jeszcze tematy te wykorzystam w tej czy innej formie (dziwne to, ale za parę dni ukaże się moja książka o harcerstwie – jak na moje lata, to dość osobliwe...). Niektóre hasła z notatnika są jednak ważne. Nie miałem dotąd odwagi napisać, choć się zbierałem. Dlatego będę dalej pisał na innej platformie – na Facebooku. Zapraszam tutaj: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej>. Strona na Facebooku istnieje od dwóch miesięcy, ale pierwszy milion odwiedzin już odnotowała. Może Facebook stanie się dla mnie ważny – tak jak blog był dla mnie czymś ważnym? Bo zawsze byłem gadułą – a tu w Beskidzie wywnętrzać się teraz nie bardzo jest komu... Blog był takim wentylem. I oby był nim Facebook. No, to raz jeszcze żegnam. I serdeczne dzięki – zwłaszcza wytrwałym, cierpliwym i tolerancyjnym komentatorom. To dzięki Wam blog żył (Jaczewski, 2017).

Powyższe wyliczenia odpowiadają na kolejne urzędowe pytanie, jakie naukowcy muszą adresować w nadchodzącej ewaluacji. Mianowicie: o przynajmniej trzy mierniki wpływu. Jak widać pierwszym takim oczywistym miernikiem jest liczba wyświetleń, a drugim liczba komentarzy. Przed wystąpieniem wpływu wartość owa wynosiła zero, ale po wystąpieniu wpływu odpowiednio jeden milion, półtora miliona oraz 1,85 mln wizyt, a także odpowiednio 6,9 tys., 8,8 tys. oraz 9,7 tys. komentarzy. W samym ostatnim roku pierwszego etapu badania w działaniu, 2017 r., zarejestrowanych wizyt było około 350 tysięcy, a komentarzy około dziewięćuset. A co z trzecim miernikiem wpływu społecznego? Otóż zasięg wpływu i jego znaczenie rozciągały się także na przestrzeń

Facebooka. O wpływie społecznym pierwszego etapu świadczy fakt udostępniania treści na Facebooku jeszcze zanim w 2017 r. rozpoczęliśmy z Andrzejem Jaczewskim jego facebookową odsłonę cyfrowej aktywności. Srebrne treści cyfrowe Andrzeja Jaczewskiego były obecne na Facebooku od początku: przez pięć lat trwania pierwszego etapu aż 24 tysiące 969 razy zostały one udostępnione przez użytkowników w przestrzeni Facebooka. Liczba ta jest więc trzecim miernikiem wpływu społecznego srebrnych treści cyfrowych. W przeciwieństwie do bloga, obecność Andrzeja na Facebooku dokonywała się niekontrolowanymi i niestymulowanymi przez nas siłami społecznymi, i to zanim jeszcze zaistniała tam oficjalna podstrona zasilana przez Andrzeja nowymi srebrnymi treściami cyfrowymi, tym razem nagraniami. Ta samoistność również dowodzi zasięgu wpływu społecznego prowadzonego przez nas przedsięwzięcia i jego znaczenia.

Urzednicy lubią czytać dowody – raporty, publikacje, zaświadczenia, sprawozdania. W szczególności interesują ich dowody z okresów ewaluacji, a więc w najbliższym rozdaniu z lat 2017–2021. Uznaliśmy, że nasze działanie będzie dostosowywać na bieżąco do warunków, przyglądać się jak ono działa w bieżącym społeczno-medialnym kontekście, a wpływ naszej działalności naukowej na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki dokumentować w taki sposób, by dowody wpływu powstawały równocześnie z jego dokonywaniem poprzez stymulowanie dyskursu nowomiedialnego i zmianę w pewnym stopniu kształtu cyfrowej mediasfery. Z pięcioletniego okresu badania w działaniu zdałem sprawę trzykrotnie (Toczyski, 2017; Toczyski, 2019; Toczyski i in., 2019). Istotne były także dwie audycje Małgorzaty Wołczyńskiej wyemitowane w inteligentnym Radiu Tok FM już po skończeniu naszego przedsięwzięcia. Pierwsza z nich, emitowana 5 lutego 2020 r. w cyklu „Przewodnik TOK FM dla Seniorów”, zatytułowana była *Srebrne treści cyfrowe, czyli jak dzielić się doświadczeniem starszych z młodszymi?* (Wołczyńska, 2020). Natomiast audycja z 1 listopada 2020 r. nosiła tytuł *Staruszkowie, piszcie wspomnienia! Rozmowa z prof. Andrzejem Jaczewskim, który zmarł 13 października tego roku* i zawierała następujące streszczenie:

Prof. Andrzej Jaczewski był jednym z jednym z czterech twórców polskiej seksuologii, autorem prawie 40 podręczników i książek, lekarzem pediatrą i pedagogiem. Zmarł 13 października tego roku, miał 91 lat. To ostatnia, wcześniej nieemitowana rozmowa, w której opowiada o tym, jak pozostać aktywnym społecznikiem i mądrym komentatorem życia publicznego do późnej starości (Wołczyńska, Jaczewski, 2020).

Poza tymi pięcioma dowodami wpływu społecznego można oczywiście przywoływać też cytowania w innych dokumentach lub publikacjach. Wydaje

się jednak, że wpływ społeczny naszego badania w działaniu został tymi pięcioma nawiązaniami dowiedziony w wystarczającym stopniu.

Urzędników audytujących uczelnie interesuje także znaczenie interdyscyplinarności badań naukowych lub prac rozwojowych na powstanie wpływu – jeśli wpływ powstał w wyniku interdyscyplinarnych badań naukowych lub prac rozwojowych. Badania oparte na wglądzie w sytuację twórczą osób starszych mają z definicji charakter transdyscyplinarny i wykraczają poza jedną dyscyplinę naukową. Przypomnijmy, o co chodziło w naszym wspólnym przedsięwzięciu. Podłożem tego badania były wcześniejsze projekty internetoznawcze, które prowadziłem jako kronikarz dyfuzji internetu w Polsce i badacz wzorców korzystania zeń przez użytkowników. Próbowaliśmy również połączyć wnioski z naszego badania z dawnymi odkryciami – część z nich jest wręcz zakorzeniona w dawnych pracach Andrzeja, czerpiących z relacji z jego mentorem, lekarzem Władysławem Szenajchem:

Kolejność osiągania poszczególnych cech jest jak najgorsza. Chłopcy osiągają dojrzałość seksualną na cztery lata przed dojrzałością psychiczną, a tym bardziej społeczną (rozumianą tylko w wąskim znaczeniu jako pełnienie roli obywatela i rodzica). Lekarz i myśliciel prof. Władysław Szenajch mówił, że to jest tak, jakby człowiekowi z mentalnością neandertalczyka dać do dyspozycji broń maszynową. [...] Biegłość młodych osób w posługiwaniu się technologiami wyprzedza biegłość dorosłych w ich rozumieniu i obsłudze. Można powiedzieć, że jest to groźne zjawisko w ręku niedojrzałych psychospołecznie młodych ludzi. Parafrazując wspomniane wyżej porównanie prof. Szenajcha: technologia informacyjno-komunikacyjna może stać się „bronią maszynową” we współczesnym świecie. Odpowiedzialne i refleksyjne używanie technologii jest źródłem szans i może dawać przewagę, na przykład na rynku pracy, gdzie wiele umiejętności związanych z użyciem komputera jest bardzo potrzebnych. Z kolei nieodpowiedzialne użycie technologii prowadzić może do zwiększania liczby zagrożeń wymierzonych w stosującego je młodego człowieka i w jego społeczność – grupę rówieśniczą, rodzinę czy jeszcze szerszy krąg (Jaczewski, Toczyński, 2015b).

W pracy na styku nauk społecznych, humanistyki i sztuki niezbędne są nowe teoretyczne narzędzia, do których wypracowania nasz projekt badawczy wyraźnie się przyczynił. Badanie przeprowadzone w ramach ośmioletniego, jak się okazało, działania, było nowatorskie w integrowaniu perspektyw różnych dyscyplin pod przynajmniej pięcioma względami. Po pierwsze poprzez spojrzenie medioznawcze i spojrzenie związane z bardzo sędziwym wiekiem twórcy włączającego się do przestrzeni internetowej, zrealizowaliśmy nową koncepcję badania polskiej kultury i życia kulturalno-społecznego. Po drugie wnieśliśmy tym badaniem oryginalny integracyjny wkład w badania humanistyczne i społeczne oraz w społeczną pedagogikę i genologię nowych mediów z perspektywy

podmiotowej – podmiotu tworzącego i szerokiej publiczności. Po trzecie efektem okazała się propozycja rozwiązania problemów niedoboru srebrnych treści cyfrowych w nowych mediach, wykraczająca poza kompetencje jednej dyscypliny naukowej. Same badania literackie i sama socjologia nowych mediów nie podołałyby wypracowaniu zarówno efektów genologicznych, jak i efektów będących o żywotnym znaczeniu dla polityki społecznej i polityki kulturalnej. Konieczne było przejście granicy między dyscyplinami. Po czwarte wspólnym wysiłkiem do projektu włączona została osoba twórcza w wieku powyżej 80 lat, na koniec wręcz 91-letnia, zaś nasza współpraca z Andrzejem Jaczewskim miała charakter badania w działaniu: ciągłych internetoznawczych obserwacji, ewaluacji i modyfikacji. Po piąte celem zrealizowania tego badania powołaliśmy nasz nowy dwuosobowy zespół, którego członkowie znacząco poszerzali swoje kompetencje teoretyczne i metodologiczne, o te leżące w zakresie dyscyplin innych niż własna. Zanim nastała epoka treści cyfrowych, Andrzej Jaczewski twórczo korzystał z mediów: prasy, radia, telewizji. W epoce cyfrowej stał się aktywnym internautą, korzystającym ze współpracy użytkownika pośredniczącego. Jego refleksyjna cyfrowa inkluzja nie pozostawia wątpliwości, że w ostatniej dekadzie życia Andrzej Jaczewski był nie tylko profesorem studiów interdyscyplinarnych, medycyny i pedagogiki, ale stał się także internetoznawcą, badaczem internetu, osobą prezentującą cyfrową mądrość (Toczyski i in., 2019; Toczyski, 2019).

Kto nie umie pisać czy mówić do wielu, ten wciąż może dzielić się gromadzoną mądrością w ramach tutoringu czy mentoringu – lecz wtedy kierowanego do niewielu. Natomiast w napisaniu przez pięć lat – pół tysiąca poczytnych tekstów – nie o zaspokajanie próżności idzie, ale o misję społeczną, o pewien wpływ społeczny. Jako akademicy z pogranicza nauk społeczno-humanistycznych doskonale rozumiemy potrzebę oddziaływania na społeczeństwo – zwłaszcza jeśli tworzymy nasze dzieła samodzielnie albo w równym stopniu z innymi współautorami, nie zaś tylko sygnujemy udział w przedsięwzięciu. Gdybyśmy szukali popularności dla niej samej, to tworzylibyśmy przecież w innych gatunkach niż doniesienia, eseje czy felietony. Szukalibyśmy dużo bardziej banalnych, czysto rozrywkowych środków wyrazu. Tymczasem reprodukcja akademicka, także eseistyczna i felietonistyczna, gdy realizowana jest poprzez treści o jakości wysokiej merytorycznie, a przy tym przeznaczone dla możliwie szerokiej publiczności, służy odtworzeniu pewnej formacji myślowej w bieżących i kolejnych pokoleniach. Pisząc tak, jak piszemy, reprodukujemy pewien etos. A w szczególnych przypadkach, za jaki uważam twórczość Andrzeja Jaczewskiego, następuje również transmisja i transfer, które sprzyjają, choć bez gwarancji, reprodukowaniu mądrości.

Do tej beczki miodu niektórzy oczywiście próbowali dodać i łyżkę dziegciu. Wśród odbiorców naszych działań zdarzali się, jak to zwykle bywa, ludzie zawistni albo niepiśmienni. Zgodnie z myślą Andrzeja, także wobec ludzi niewdzięcznych za to, po co sięgają, kierować należy wdzięczność – bo już nawet sięgając bez entuzjazmu po twórczość innych, próbują przewyciężyć granicę własnej niepełnej (jak to Andrzej wprost określał: pół- i ćwierć-) inteligencji. Ze swojej strony mogę dodać do jego wobec nich pobłażliwości, wdzięczność za fakt, że owi półinteligenci i ćwierćinteligenci, czy po prostu zawistnicy, uwydatniali swoimi uwagami kontrast właśnie względem zawsze serdecznego, twórczego i życzliwego świata – Andrzeja. Takie rozróżnienie sprzyja jednoznaczniemu ukierunkowywaniu wdzięczności tam, gdzie jest jej właściwe miejsce. Mimo to warto krótką wzmiankę o tej zawiści poczynić, bo w rozpoznawaniu wzorców pomocne może być szybkie rozpoznawanie antywzorów. Tak więc zdarzyło się, że już w kilka lat po naszej wspólnej publikacji z Andrzejem w pewnej recenzowanej monografii (Jaczewski, Toczyski, 2015a), jeden z kolejnych recenzentów napisał o niej: toż to esej, to niebywałe, żeby taki prosty język pojawiał się w porządku akademickim. Co napisawszy, nie podjął żadnej dyskusji z treścią. Z kolei inny z recenzentów – też już opublikowanego, i to po trzech pozytywnych recenzjach – sprawozdania z naszego wspólnego przedsięwzięcia (Toczyski, 2017) dużo uwagi poświęcił żaleniu się, że kilkusetstronicowy zeszyt tekstów, którego było ono częścią, po przekartkowaniu mu się porozklejał. W tamtym akurat moim sprawozdaniu, dzieląc się opowieścią o naszym badaniu w działaniu i poddając je recenzjom, nie korzystałem z autorytetu Andrzeja. Był wspominany jako współuczestnik, ale zgodnie z zaleceniem redakcji w sposób zanonimizowany. Nie podaliśmy imienia, nazwiska, adresu bloga, żadnych wskazówek. Recenzenta wstęp o rozklejonym zeszycie miał za ciąg dalszy jedynie polemikę z samym tytułem tekstu, ale bez lektury całości. Stwierdził, że tytułowy transfer mądrości jest niemożliwy – i tyle. Na tym poprzestał.

Andrzej miał wgląd w omawiane perypetie i zza kulis śmiał się z tych recenzentów – także z tego, że nie odnoszą się rzeczowo do niczego, co napisane po angielsku. Jak stwierdzał, języka po prostu nie znają. Nie mógł przy tym pojąć interdyscyplinarnej chciwości, która czy to historyka, czy socjologkę, czy niestety również pedagoga, skłaniała do pozoranckiego recenzowania prac napisanych w nieznanym sobie językach. A już fakt, że i prace dostępne po polsku recenzenci zrecenzować potrafili bez ich przeczytania, budził w Andrzeju, jak to określał, obrzydzenie. Teatralnym „tfu!” okazywał, co o tych obyczajach myśli, i wspominał, jak sam przed laty zrzekał się recenzowania i oddawał honorarium za recenzje, jeżeli tylko nie był w stanie tekstu czytać z łatwością

i zrozumieniem. Nie mógł uwierzyć, że współcześni recenzenci czynią inaczej: jeden z już wspomnianych potrafił wręcz po otrzymaniu wydruków zapytać o możliwość otrzymania edytowalnych wersji recenzowanych tekstów, które miały mu, jak twierdził, ułatwiać pisanie recenzji. Kiedy pliki elektroniczne tego samego dnia otrzymał, błyskawicznie poprzeklejał z nich fragmenty, pozorując lekturę, a w konkluzji całość uznał za nieistotną naukowo.

Z ulgą więc Andrzej przyjął, że są też inaczej postępujący recenzenci, niekiedy nawet poza Polską. Ci z Niemiec i Kanady nie mieli ani kłopotów z czytaniem po angielsku, ani wątpliwości, co do możliwego transferu mądrości. Tezę tę zaakceptowali bez zarzutu. Ciesząc się, Andrzej zżymał się co prawda na sugerowanie, że jest przedstawiany, nawet anonimowo, jako człowiek mądry czy wręcz mędrzec – lecz wobec pochwalnych międzynarodowych recenzji nie protestował. Podtrzymuję więc tezę o możliwym transferze mądrości między pokoleniami z użyciem przestrzeni mediów społecznościowych. Na zarzut, że mądrości nie da się przekazywać, odpowiedziałem przytaczając własną historię, wcześniejszą o trzydzieści lat. Jest oczywiste, że odbiorca mądrych treści nie musi stać się od razu człowiekiem mądrym. Jednak dzięki ich lekturze może dążyć do osiągnięcia tego rzadkiego zasobu bardziej świadomie. Bez wielowymiarowej inspiracji Andrzeja Jaczewskiego, archetypicznego Starego Mędrca, wielu moich przedsięwzięć by po prostu w ich finalnym kształcie nie było. To na inspirowaniu we właściwym czasie i miejscu może transferowanie mądrości polegać, nawet bez szans na pełny transfer. Na pewno zaś nie polega na dyskusji z samymi tytułami tekstów ani na proszeniu o edytowalne wersje tekstów i przeklejaniu z nich fragmentów w zastępstwie wnikliwej lektury i rzeczowej dyskusji.

Recenzji pozytywnych naszego przedsięwzięcia było znacznie więcej. Każdy publikowany tekst miał przecież po kilkoro aprobujących go recenzentów czy recenzentek, najczęściej anonimowych. Nad sporadycznymi odrzuceniami naszego wspólnego przedsięwzięcia przeważały nie tylko przywołane mierniki wpływu, ale też potężna wdzięczność środowiska. Między jesienią 2012 i jesienią 2020 r. wielokrotnie otrzymywałem za blog Andrzeja Jaczewskiego podziękowania od prominentnych pedagogów. „Pana propozycja dodała mi, jak to w życiu bywa, potrzebnego *poweru*” – czytałem już w styczniu 2013 r. – „Myślę, że wszyscy znający Andrzeja są panu wdzięczni za to co pan dlań czyni” – to z września 2020 r. Wdzięczność ze strony uniwersyteckich pedagogów przyjmowałem i odwzajemniałem – za dostrzeżenie i bycie wziętym pod uwagę. Samo pisanie oczywiście miało wartość dla Andrzeja (tak jak zwykle miewa, jeżeli nie jest bezduszne, bezideowe albo, coraz częściej, właśnie przeklejane). Pomagało

mu porządkować myśli i emocje w zapośredniczonym przez internet kontakcie z ludźmi, zarówno w odniesieniu do teraźniejszości, jak minionych dekad. Ale czytając podziękowania, jednocześnie uważałem, że dyskurs wdzięczności jest w tych wszystkich przywołanych wyrazach dyskursem wadliwie skonstruowanym. Bo przecież tworzone z perspektywy skumulowanej życiowej mądrości teksty adresowane do szerokiej publiczności, służyły też światu wokół. Był to więc rodzaj podejmowanego i spełnianego obowiązku twórczego, wynikającego czy to z talentu, czy z nabytych umiejętności. Naprawdę ważne w naszym przedsięwzięciu było, a w jego echach ważne jest i będzie to, co Andrzej Jacewski poprzez nowe media, przez tych osiem ostatnich lat swojego życia mógł zrobić dla świata. Oraz to, że świat dostał szansę, by światopogląd i myśli Andrzeja Jacewskiego zaabsorbować i uwewnętrznić.

* * *

Kiedy w Roku Korczakowskim pisałem o przedwojennej idei mediów interaktywnych jako działającej innowacji społecznej, wspominałem krótko pewne doświadczenie Andrzeja z czasów jego akademickiej współpracy z Uniwersyte-tem w Kolonii:

Ten międzykulturowy przepływ wokół Korczaka trwał. W ćwierć wieku po wojnie, jak pisze Andrzej Jacewski w „Książce moich wspomnień”, zachodnioniemieccy studenci wy-mogli na nim – jako wykładowcy zza żelaznej kurtyny – seminarium właśnie o Korczaku (Filiciak, Toczyski, 2012).

Rok Korczakowski połączył nas więc także i w tej sprawie: niegdysiejsze-go niemiecko-polskiego przedsięwzięcia, które tak skutecznie pobudzało przed-laty moją wyobraźnię. Wspominałem już o wyczekiwaney a niezrealizowanej wyprawie do Niemiec w ramach Europa-Kontakt oraz o pominiętym przez Andrzeja pytaniu, jak z perspektywy lat postrzegał siebie w roli praktyka pe-dagogiki europeizacji. Co prawda od czasu tego pytania Andrzej postanowił się na tej kwestii skoncentrować i czytelnicy „Kwartalnika Pedagogicznego” mogli przeczytać jego sprawozdanie z wieloletniej współpracy z Niemcami wokół zainicjowanej przezeń pionierskiej współpracy Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersyte-tem w Kolonii (Jacewski, 2015c). W swoich srebrnych treściach cyfrowych zdążył też entuzjastycznie wzmiankować niegdysiejszą akademicką współpracę z Niemcami, za którą nawet otrzymał w 2016 r. nagrodę Human Award (Jacewski, 2016c, 2016d). Dostałem od Andrzeja stos materiałów, w tym

niedostępnych nigdzie w Polsce książek, które posłużyły do zgłębienia sprawy. Andrzej dokumentował współprowadzone przez siebie przedsięwzięcie międzynarodowe w różnych źródłach (Jaczewski, 1993), w tym np. w pracy zbiorowej, w której jego artykuł (Jaczewski, 1987) poprzedzony był rozdziałem uczestnika wyprawy młodych Niemców z Zachodu do Polski w 1986 r. (Bröcher, 1987). W pewnym momencie z autorem owego tekstu – dziś już profesorem, Joachimem Broecherem – spotkałem się w Berlinie, na ledwo widocznych gruzach muru symbolicznie dzielącego kiedyś Niemcy i Europę, gdzie postanowiliśmy przeprowadzić projekt badawczy poświęcony owej wieloletniej współpracy realizowanej w poprzek i pomimo istnienia żelaznej kurtyny.

Przyjęliśmy dobrze mi znaną z doktoratu kategorię europeizacji – ale tym razem europeizacji edukacji, a nie kultury symbolicznej (choć oczywiście jedna jest z drugą sprzężona). Szykując się na spotkanie z Andrzejem, byliśmy w stałym niemiecko-polskim kontakcie i dużo czytaliśmy. Zrealizowaliśmy też kilka wywiadów telefonicznych i w końcu napisaliśmy artykuł we współpracy z trzecią jeszcze autorką, amerykańską profesorką, specjalizującą się w pedagogice zaangażowanej. Artykuł ten czeka na druk we wpływowym międzynarodowym czasopiśmie pedagogicznym wydawanym przez UNESCO (Toczyski i in., 2021). Doszło do ponownego umiędzynarodowienia pamięci o tamtej inicjatywie. A w końcu, na kilka miesięcy przed pandemią Covid-19, w styczniu 2020 r. przeprowadziliśmy kilkudniową wizytę studyjną po Polsce, odwiedzając Andrzeja Jaczewskiego i nagrywając z nim w Ropkach długie rozmowy na potrzeby kolejnej jeszcze publikacji. 90-letni Andrzej swobodnie mówił po niemiecku. Jednym z efektów współpracy jest przyjęty do druku wspólny rozdział, który czeka na publikację w 35-lecie pierwszego pobytu Joachima w Polsce i ówczesnej wymiany myśli z Andrzejem (Broecher, Toczyski, 2021).

W trzy dni po śmierci Andrzeja redakcja Radia Tok FM nagrała audycję poświęconą Andrzejowi Jaczewskiemu, do której później w dniu emisji przypisano tytuł *To był Europejczyk wielkiego formatu* (Wołczyńska i in., 2020). Te wyeksponowane w tytule słowa sformułował właśnie gość Andrzeja z Niemiec, który odwiedził go w Ropkach na niecały rok przed śmiercią. Andrzej na pytanie o prezent gościnny, *Gastgeschenk*, poprosił niemieckiego profesora tylko o jedną rzecz: pewne specyficzne nagranie *Pierścienia Nibelungaw* wydaniu Deutsche Grammophon. Symboliczny był ładunek tego spotkania, na które Niemiec przywozi – poproszony przez Polaka, niegdyś uczestnika antyniemieckiego ruchu oporu w okupowanej Polsce lat 40. XX w. – muzykę Wagnera. Zapytany później przez niemieckiego gościa o ideową bliskość Wagnera do Trzeciej Rzeszy,

Andrzej teatralnie zmiotł sprawę ze stołu, jakby unieważniającym gestem. Odziedziczył sztukę od polityki, powiedział, sygnalizując, że w żadnym wypadku nie porzuci wagneryzmu na pastwę narodowych socjalistów i ich admiratorów. Odpowiedział o swojej pasji do muzyki Richarda Wagnera, której akurat Joachim podczas pierwszej wizyty w Polsce – w tym i wraz z grupą Niemców w mieszkaniu Andrzeja, w Warszawie w 1986 r. – nie doświadczył. Teraz wręczał Andrzejowi płyty w tym samym pokoju z kominkiem, gdzie z kolei my przynajmniej dwukrotnie już o uniwersalizmie Wagnera rozmawialiśmy – pierwszy raz na zimowisku w styczniu 1991 r., czyli dokładnie trzydzieści lat wcześniej, a drugi krótko po zniesieniu zakazu grania muzyki Wagnera w Izraelu, w 2001 r. Prowadzonemu od trzech dekad dialogowi na temat muzycznego kunsztu Wagnera, ostatnimi laty kilkakrotnie w blogu i na Facebooku, polsko-niemiecka wyprawa do Ropiek w styczniu 2020 r. przyniosła niespodziewane dopełnienie.

Nasz niemiecko-polski opis współpracy dwóch pionierów europeizacji w edukacji i szerszych relacji między Niemcami i Polakami zawiera więc, nieoczekiwanie, pewną klamrę (Broecher, Toczyski, 2021). Dodam, że z perspektywy trzech tych spotkań w pokoju z kominkiem lepiej zrozumiałem spojrzenie Andrzeja na brzmienie żałobnego marszu z wagnerowskiej Tetralogii. Choć Andrzej konsekwentnie twierdził, że wagnerowskich treści i przekazu filozoficznego nigdy nie pojął (Jaczewski, 2016), to jednak ujawnił duchowy wgląd typowy dla tych Europejczyków, którzy powiadają o Wagnerze, że „pojął on ducha legendy i cudownie wyraził go muzycznie” (Tessier, Boorman, 1982, s. 24). Uczynił to na marginesie swoich srebrnych cyfrowych treści, jakby od niechcenia:

A ja Wagnera (nie wszystko) lubię i chciałbym, żeby na moim pogrzebie zagrano (pewnie z płyty) muzykę żałobną ze „Zmierzchu Bogów”. To jeden z najwspanialszych utworów żałobnych – a jest ich przecież sporo (Jaczewski, 2014).

References

- Bender, P. (1995). Niemcy – potrzebni i budzący strach. *Polis. Pismo o Sztuce Życia Publicznego*, nr 10, 3–8.
- Bröcher, A. (1987). Erlebnisse einer sommerlichen Polenreise Behinderte und Nichtbehinderte auf einer erew-Rundreise nach Warschau vom 19.08. bis 30.08.1986. W: K. Fitting, K.-J. Kluge (red.), *Brücken zueinander. Europa in integrativen Jugendseminaren* (s. 195–208). Bonn: Reha-Verlag.
- Broecher, J., Toczyski, P. (2021). Europäische Lernräume: Der pädagogische Austausch zwischen Polen und Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. W: J. Broecher, *Anders lernen, arbeiten und leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Filiciak, M., Toczyński, P. (2012). Korczak: aktualizacja. *Dwutygodnik.com*. Strona kultury, nr 95. Pobrań z <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/4088-korczak-aktualizacja.html>
- Furedi, F. (2006). *Where have all the intellectuals gone? Confronting 21st century philistinism*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gumkowska, A., Maryl, M., Toczyński, P. (2009). Blog to... blog. Blogi oczyma blogerów. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl. W: D. Ulicka (red.), *Tekst w sieci. Tekst. Język. Gatunki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gumkowska, A., Toczyński, P. (2016). *New digital genre communication forms as an area [r]evealng digital competences*. W: Ł. Jonak, N. Juchniewicz, R. Włoch (red.), *Digital Ecosystems. Society in the Digital Age*. Warszawa: University of Warsaw Digital Economy Lab.
- Izdebski, Z., Jaczewski, A. (1999). *Kocha, lubi, szanuje. Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Jaczewski, A. (1987). Meine Beziehungen zu den Initiatoren der Europa-Jugendseminare und der Bundesrepublik Deutschland. W: K. Fitting, K.-J. Kluge (red.), *Brücken zueinander. Europa in integrativen Jugendseminaren* (s. 209–215). Bonn: Reha-Verlag.
- Jaczewski, A. (1990a). Ein undiplomatischer, aber wirksamer Austausch. 14 Jahre deutsch-polnische Beziehungen. [14 Jahre Austausch mit Warschau]. *Kölner Universität Journal. Berichte aus der Universität zu Köln*, nr 1, 79–80.
- Jaczewski, A. (1990b). *O chłopcach dla chłopców*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Jaczewski, A. (1993). Über meine Kontakte und Freundschaft mit Karl-Josef Kluge. W: K. Fitting, E.-M. Saßenrath-Döpke (red.), *Pädagogik und Auffälligkeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jaczewski, A. (2010). *Książka moich wspomnień*. Tuchów: Mała Poligrafia Redemptorystów.
- Jaczewski, A. (2013a). Mija 200 lat od narodzin Ryszarda Wagnera. *Lubił Polskę, ale był ulubionym kompozytorem Hitlera. Wagnerowskie opery w trakcie wojny grano idącym do komór gazowych. Po wojnie w Izraelu opery bojkotowano, a w PRL wycinano z nich... seks*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2013/05/18/mija-200-lat-od-narodzin-ryszarda-wagnera-lubil-polske-ale-by-l-ulubionym-kompozytorem-hitlera-wagnerowskie-opery-w-trakcie-wojny-grano-idacym-do-komor-gazowych-po-wojnie-w-izraelu-opery-bojkotowan>
- Jaczewski, A. (2013b). *Nie może być absolwenta uniwersytetu, który nigdy nie był w operze! 200 rocznica urodzin Wagnera to doskonała okazja, ale zacząć można i od Pucciniego*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2013/05/21/nie-moze-byc-absolwenta-uniwersytetu-ktory-nigdy-nie-by-l-w-operze-200-rocznica-urodzin-wagnera-to-doskonala-okazja-ale-zaczac-mozna-i-od-pucciniego>
- Jaczewski, A. (2014). *Skąd polskie i izraelskie problemy z Wagnerem?*, <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2014/04/12/skad-polskie-i-izraelskie-problemy-z-wagnerem>
- Jaczewski, A. (2015a). *Dziękuję za milionowe odwiedziny! I zapraszam do dalszych dyskusji*. Pobrań z: <https://andrzejjaczewski.wordpress.com/2015/08/01/dziekuj-e-za-milionowe-odwiedziny-i-zapraszam-do-dalszych-dyskusji>

- Jaczeński, A. (2015b). *Gawędy drużynowego*. Kraków: Komisja Historyczna ZHP Chorągwi Krakowskiej.
- Jaczeński, A. (2015c). Współpraca moja i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersytetem w Kolonii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 237, 188–198.
- Jaczeński, A. (2016a). *Na 1,5 miliona odwiedzin zachęcam: w złych czasach piszcie i Wy!*, <https://andrzejjaczeński.wordpress.com/2016/10/14/na-15-miliona-odwiedzin-zachecam-w-zlych-czasach-piszcie-i-wy/>
- Jaczeński, A. (2016b). *Opinia o dorobku dr. Piotra Toczyńskiego (naukowym, dydaktycznym i popularyzatorskim)*. [Dokument niepublikowany]. Warszawa: Archiwum Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jaczeński A. (2016c). *Uniwersytet w Kolonii nagroził mnie #HumanAward2016. Dziękuję!* Pobrane z <https://andrzejjaczeński.wordpress.com/2016/06/10/uniwersytet-w-kolonii-nagroził-mnie-humanaward2016-dziekuje>
- Jaczeński, A. (2016d). *Żałuję, że nie wysłałem Kaczyńskiego na stypendium do Niemiec. Doświadczyłby niemieckiej życzliwości, być może motywowanej ekspiacją*, <https://andrzejjaczeński.wordpress.com/2016/06/14/zaluje-ze-nie-wyslalem-kaczynskiego-na-stypendium-do-niemiec-doswiadczyloby-niemieckiej-zyczliwosci-byc-moze-motywowanej-ekspiacja>
- Jaczeński, A. (2017). *5 lat bloga i... musimy się pożegnać. Dlatego zapraszam na Facebooka*. Pobrane z: <https://andrzejjaczeński.wordpress.com/2017/11/17/5-lat-bloga-i-musimy-sie-pozegnac-dlatego-zapraszam-na-facebook>
- Jaczeński, A., Toczyński P. (2015a). Od rozumienia ciała i psychiki do mediów i nowoczesnej techniki – o przemianach kompetencji współczesnych wychowawców szkolnych i akademickich. W: M. Kamińska (red.), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*. Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica WN Novum.
- Jaczeński, A., Toczyński, P. (2015b). Przemiany cywilizacyjne a współczesne zagrożenia wychowawcze okresu dojrzewania. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, nr 7, 323–331.
- Just, N., Latzer, M., Metreveli, S., Saurwein, F. (2013). Switzerland on the Internet: An overview of diffusion, usage, concerns and democratic implications. *Studies in Communication Sciences*, nr 13, 148–155.
- Klimczuk, A., Tomczyk, Ł. (red.). 2020. *Perspectives and Theories of Social Innovation for Ageing Population*. Lausanne: Frontiers Media SA.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall (Pearson Education).
- Kopaliński, W. (1988). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Larat, F. (2005). Present-ing the past: political narratives on European history and the justification of EU integration. *German Law Journal*, nr 6, 273–290.
- Milewski, J., Toczyński, P. (2009) *Jak badaliśmy? Metodologia i przebieg badania. Diagnoza Internetu 2009*. K. Krejtz (red. nauk.), s. 17–31. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Podkalicka, A. M., Rennie, E. (2018). *Using Media for Social Innovation*. Intellect Ltd.

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 marca 2019 r. w sprawie danych przetwarzanych w Zintegrowanym Systemie Informacji o Szkolnictwie Wyższym i Nauce POL-on. „Dziennik Ustaw” z 2019 r., poz. 496.
- Tessier, M., Boorman, J. (1982). Ożywić samego ducha mitu. *Film na Świecie*, nr 281/282, 24.
- Toczyska, A., Pietraś, M., Sowińska, M., Wegnerowicz, A., Grudzień, M., Toczyski, P. (red.). (2000). *Polis. Pismo o Sztuce Życia Publicznego 35/36: O traktowaniu edukacji serio*. Warszawa: Stowarzyszenie Polis.
- Toczyski, P. (2004). *Mitologia Wagnera. Charaktery. Magazyn psychologiczny*, 56–58. Pobrane z: <https://charaktery.eu/artypk/slowa-obrazy-dzwieki-23>
- Toczyski, P., Wenzel, M., Feliksiak, M. (2009). Wstęp: kogo dziś znajdziemy a kogo nie znajdziemy w internecie? W: P. Toczyski, M. Wenzel, M. Feliksiak (red.), *Portret internauty* (s. 4–8). Warszawa: Agora i Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Toczyski, P. (2013). *Jak mit jednoczy Europę? Analiza arturiańskich elementów kultury symbolicznej jako czynników spajających współczesną Europę*. Warszawa: Collegium Civitas Press.
- Toczyski, P. (2014a). O sednie terminu „social media”. „Web 2.0” a sprawność użytkowników w „generowaniu treści”. *Kultura Popularna*, nr 41, 57–67.
- Toczyski, P. (2014b). Postjungista audiowizualny. John Boorman i jego arturianizm. *ALBO albo. Problemy psychologii i kultury*, nr 2, 139–154.
- Toczyski, P. (2015). *Czy cyfrowy mędrzec musi być cyfrowym tubylcem? O cyfrowej mądrości niektórych cyfrowych imigrantów. [Does digital sage have to be digital native? On digital wisdom of some digital immigrants.]*. II Ogólnopolska Konferencja Naukowa: Cyberprzestrzeń i światy wirtualne – mistrz i uczeń w cyfrowym świecie, 25 maja 2015. Warszawa: APS.
- Toczyski, P. (2016). *Cyfrowi mędrzy 80+, czyli twórcze pisanie jako wkluczenie i wymiana międzypokoleniowa*. 21 czerwca 2016, Ogólnopolska Konferencja: Twórcze pisanie – pomiędzy uniwersytetem a rynkiem. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Toczyski, P. (2017). Srebrne treści cyfrowe: międzypokoleniowy transfer mądrości poprzez internetowe twórcze pisanie osób starszych. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, nr LX.1, 95–113.
- Toczyski, P. (2018). *Profesora Andrzeja Jaczewskiego internetowa realizacja archetypu Mędrca*. Sympozjum (26 kwietnia 2018) pt. Profesor Andrzej Jaczewski i jego myśl. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych.
- Toczyski, P. (2019). Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwia realizację archetypu Mędrca w internecie: przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* (s. 83–95). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Toczyski, P., Banerski, G. (2021). Patterns of digital users' irrationality in the moment of digital transformation of the media. W: *Proceedings of 8th Machine Intelligence and Digital Interaction – MIDI Conference*, Springer, Heidelberg.

- Toczyski, P., Broecher, J., Painter, J. (2021). Pioneers of German-Polish inclusive exchange: Jaczewski's and Kluge's Europeanization in education despite the Iron Curtain. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment* (w druku).
- Toczyski, P., Ćwiklak, D. (2011). *Polscy internauci na tle świata: którędy i dokąd zmierza polski internet?* [Profesor William Dutton z Oxford Internet Institute dyskutuje z polskimi badaczami internetu na premierze World Internet Project: Polska 2011]. Suplement do: *World Internet Project: Polska 2011*.
- Toczyski, P., Kowalski, J., Biele, C. (2019). Proxy users enable older people creative writing on the web. *Frontiers in Sociology*, nr 4, art. 15.
- Toczyski, P., Kustra, A., Rzeźnik, J., Gerszewska, M. (2010). *World Internet Project: Poland 2010*. Warszawa: Agora & TP Group.
- Toczyski, P., Kustra, A., Rzeźnik, J., Gerszewska, M. (2011). *World Internet Project: Poland 2011*. Warszawa: Agora & TP Group.
- Toczyski, P., Kustra, A., Rzeźnik, J., Gerszewska, M., Wilmonska, I., Borys, Ł. (2012). *World Internet Project: Poland 2012*. Warszawa: Agora & Orange Polska.
- Wołczyńska, M. (2020). *Srebrne treści cyfrowe, czyli jak dzielić się doświadczeniem starszych z młodszymi?* [„Przewodnik TOK FM dla Seniorów”, 5 lutego 2020, godz. 17:50]. Pobrane z: <https://audycje.tokfm.pl/podcast/86149,Srebrne-tresci-cyfrowe-czyli-jak-dzielic-sie-doswiadczeniem-starszych-z-mlodszymi>
- Wołczyńska, M., Długołęcka, A., Toczyski, P. (2020). *To był Europejczyk wielkiego formatu. Wspomnienie prof. Andrzeja Jaczewskiego*. [„Weekend Radia TOK FM”, 1 listopada 2020, godz. 16:20]. Pobrane z: <https://audycje.tokfm.pl/podcast/97558,-To-był-Europejczyk-wielkiego-formatu-Wspomnienie-prof.-Andrzeja-Jaczewskiego>
- Wołczyńska, M., Jaczewski, A. (2020). *Staruszkowie, piszcie wspomnienia! Rozmowa z prof. Andrzejem Jaczewskim, który zmarł 13 października tego roku*. [„Weekend Radia TOK FM”, 1 listopada 2020, godz. 23:00]. Pobrane z: <https://audycje.tokfm.pl/podcast/97568,-Staruszkowie-piszcie-wspomnienia-Rozmowa-z-prof-Andrzejem-jaczewskim-ktory-zmarl-13-pazdziernika-tego-roku>

Adam Fijałkowski

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1049-875X

Julia Stępniewska

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: julia.stepniewska@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6184-6793

Piotr Zańko

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: piotr.zanko@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3931-2928

O początkach wychowania seksualnego w Polsce i kontestacji młodzieżowej na Zachodzie – zapis ostatniego wywiadu z Profesorem Andrzejem Jaczewskim**

Summary

ON THE BEGINNINGS OF SEXUAL EDUCATION IN POLAND AND YOUTH CONTESTATION
IN THE WEST – A TRANSCRIPT OF THE LAST INTERVIEW WITH PROFESSOR ANDRZEJ JACZEWSKI**

In this text, we ask about the relationship between sexual education in Poland in the 1960s and 1970s with the cultural contestation and the moral (including sexual) revolution in the West as seen through the eyes of Prof. Andrzej Jaczewski (1929–2020) – educationalist, who for many years in 1970s and 1980s conducted seminars at the University of Cologne, pediatrician, sexologist, one of the pioneers of sexual education in Poland. The movie “Sztuka kochania. Historia Michaliny Wisłockiej” (“The Art of Love. The Story of Michalina Wisłocka” [1921–2005]), directed in 2017 by Maria Sadowska, was the impulse for our interview. After watching it, we discovered that the counter-cultural background of the West

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

in the 1960s and 1970s was completely absent both in the aforementioned film and in the discourse of Polish sex education at that time. Moreover, Andrzej Jaczewski's statement (July 2020) indicates that the Polish concept of sexual education in the 1960s and 1970s did not arise under the influence of the social and moral revolution in the West at the same time, and its originality lay in the fact that it was dealt with by professional doctors-specialists. We put Andrzej Jaczewski's voice in the spotlight. Our voice is usually muted in this text, it is more of an auxiliary function (Chase, 2009). Each of the readers may impose their own interpretative filter on the story presented here.

Keywords: sex education in Poland, youth contestation in the 1960s and 1970s, sexual revolution

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie – kontekst czasu i przestrzeni

U podstaw tego tekstu tkwi pytanie o związek wychowania seksualnego w Polsce w latach 60. i 70. XX w. z kontestacją kulturową i rewolucją obyczajową (w tym seksualną) na Zachodzie widzianą oczami prof. Andrzeja Jaczewskiego – pedagoga, lekarza pediatri i seksuologa.

Pewnego rodzaju impulsem do przeprowadzenia wywiadu narracyjnego był film *Sztuka kochania. Historia Michaliny Wisłockiej*, wyreżyserowany w 2017 r. przez Marię Sadowską. Po jego obejrzeniu, ku naszemu zdziwieniu odkryliśmy, że kontrkulturowy background Zachodu lat 60. i 70. jest zupełnie nieobecny zarówno we wspomnianym filmie, jak i w dyskursie ówczesnej polskiej edukacji seksualnej. Stwierdziliśmy, że warto o tym problemie porozmawiać z prof. Andrzejem Jaczewskim, jednym z pionierów wychowania seksualnego w Polsce, który w latach 70. i 80. XX w. wykładał gościnnie na Uniwersytecie w Kolonii, w zachodnich Niemczech.

Ten fakt z biografii Andrzeja Jaczewskiego nie jest bez znaczenia. Przypomnijmy, że Republika Federalna Niemiec była w latach 60. i 70. XX w., obok Francji, Wielkiej Brytanii i Włoch, centrum europejskiej kontrkultury. To właśnie w RFN działali radykalni kontestatorzy m.in. spod znaku SDS (Sozialistischer Deutscher Studentenbund, czyli Socjalistyczny Niemiecki Związek Studentów), licznej lewicowej, marksistowskiej organizacji studenckiej, w której od 1965 r. działał m.in. Rudi Dutschke (1940–1979) – student socjologii na Wolnym Uniwersytecie Berlińskim/Freie Universität Berlin (FU Berlin), przywódca studencki, człowiek-symbol rewolty studenckiej w Berlinie Zachodnim w 1968 r. Próbował on m.in. wprowadzić w życie koncept systemu społecznego opierającego się na

zasadzie wolnych stowarzyszeń producentów, uwzględniającego realia aktualnego stanu rozwoju społecznego (Jawłowska, 1975, s. 27–28). Członkowie SDS brali udział nie tylko w antywojennych, studenckich kongresach na swoich uczelniach (przeciw wojnie w Wietnamie) lub w strajkach studenckich, w manifestacjach ulicznych wymierzonych w niemiecki aparat władzy, głównie w zachodnioniemiecką policję, ale też np. w koncern wydawniczy Axela Springera (krytykujący hasła lewicowego ruchu studenckiego i posądzany o podjudzanie do zamachu na Rudiego Dutschke, do którego doszło 11.04.1968 r.). Studenci '68 na Zachodzie kontestowali dominujący model konserwatywnego społeczeństwa konsumpcyjnego, które „pod dywan zamiatało” zbrodnie III Rzeszy. Skrajnym przykładem jest Heinz Reinefarth (1903–1979), generał Waffen-SS, zbrodniarz wojenny znany z m.in. z brutalności w tłumieniu powstania warszawskiego, który był burmistrzem Westerland na Wyspie Sylt [popularność miejsca w RFN odpowiadająca pewnie naszemu miastu Hel] w latach 1951–1967 i nigdy nie odpowiadał za swoje zbrodnie wojenne. Studenci i uczniowie '68 angażowali się również w walkę z represywnym systemem oświaty, domagając się jego reformy. Dobrym przykładem jest działalność centrum działania niezależnych i socjalistycznych uczniów (zwanym dalej AUSS – Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler) (Jawłowska, 1975, s. 27). Zrzeszeni w AUSS uczniowie wysunęli postulat gruntownej przebudowy systemu szkolnictwa – odejścia od mentorskich pedagogii na rzecz kształcenia w duchu krytycznym i refleksyjnym; umożliwienia w szkole dyskusji na temat współczesnych problemów politycznych i ekonomicznych oraz – co ważne z punktu widzenia poruszanej w tym artykule problematyki – wprowadzenia do szkół edukacji seksualnej, która nie jest zredukowana wyłącznie do opisu funkcji biologicznych człowieka (tamże).

Kontestacja lat 60. przyczyniła się także do detabuizacji ludzkiej seksualności, doprowadziła do liberalizacji życia seksualnego, i co za tym idzie, zmian w obszarze moralności publicznej i prywatnej. Pojawił się nowy rodzaj szczerości i otwartości w relacjach interpersonalnych, a także w sposobach ich ekspresji (Marwick, 1999, s. 18). Zdaniem Davida Allyna, to właśnie szczere i otwarte mówienie o swojej seksualności, ukrytych pragnieniach, preferencjach seksualnych wykraczających poza obowiązujące normy społeczne było motorem napędowych rewolucji seksualnej, która radykalnie zmieniła kulturę świata zachodniego w tak krótkim czasie. Okazało się, „że «miłe dziewczyny» uprawiały seks przed ślubem, nastolatki tęskniły za związkami homoseksualnymi, a niektóre pary małżeńskie interesowały się czymś więcej niż tylko monogamią” (Allyn, 2001, s. x).

Nie bez znaczenia było pewnie także upowszechnienie tabletki antykoncepcyjnej, która po raz pierwszy pojawiła się w aptekach amerykańskich w 1960 r.,

a w Polsce – w 1966 r. W ten sposób oddzielono na masową skalę współżycie seksualne od prokreacji. Antykoncepcja hormonalna (niem. *Antibabypille*) zapewniała blisko stuprocentową skuteczność pozwalając tym samym na niczym nieskrępowane współżycie seksualne. Nie było wówczas szeroko dostępnej wiedzy na temat skutków zdrowotnych jej stosowania – zwłaszcza dla kobiet. Nie było najwyraźniej świadomości dotyczącej skutków stosowania środków psychoaktywnych (głównie alkoholu, LSD, marihuany i in.), będącej istotnym elementem rewolucji społeczno-obyczajowej lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych na Zachodzie, w postaci uzależnień i ich skutków społecznych oraz psychicznych i pedagogicznych także w następnym pokoleniu (DDA, DDD, przewlekły niekontrolowany stres wynikający z wychowania w braku poczucia bezpieczeństwa, różne typy zaburzeń osobowości itd.) (np. Greenberg, 2018, s. 51–54). Pamiętajmy, że rewolucja seksualna przyniosła także negatywne skutki. Na przykład, według cytowanego już Allyn, akceptacja przypadkowego seksu wpłynęła na rozprzestrzenianie się chorób przenoszonych drogą płciową. Autor książki *Make love, not war: The sexual revolution, an unfettered history*, przywołuje również głos krytyków, którzy uważają, że rewolucja seksualna tego czasu – w szczególności zaś rzeczona pigułka antykoncepcyjna – pozbawiła kobiety w praktyce także możliwości odmawiania współżycia seksualnego, a więc paradoksalnie – stawiała je w roli „podporządkowanych” mężczyznom. Allyn jednocześnie polemizuje z tą tezą, stwierdzając, że umiejętność powiedzenia „nie”, podobnie jak umiejętność powiedzenia „tak”, jest funkcją samoświadomości człowieka i jego zdolności do otwartego komunikowania się z innymi, a nie funkcją dostępnej antykoncepcji lub presji społecznej (Allyn, 2001, s. ix).

Choć od rewolucji seksualnej mija 60 lat, pytania dotyczące moralności seksualnej nieustannie powracają wznecając w przestrzeniach publicznych wojny kulturowe. Co więcej, jak zwraca uwagę Faramerz Noshir Dabhoiwala:

[...] w niektórych częściach świata nadal podtrzymywane są ideały i praktyki seksualne przypominające przednowoczesną Europę. [...] W kilku krajach islamskich więzienie, chłosta i egzekucja przez powieszenie lub nawet ukamienowanie są nadal nakładane na mężczyzn i kobiety skazanych za związki pozamałżeńskie lub homoseksualne. Jeszcze bardziej rozpowszechnione i głęboko zakorzenione jest pozaprawne prześladowanie mężczyzn i kobiet za takie sprawy (Dabhoiwala, 2012, s. 364).

Zdaniem amerykańskiego historyka, są to te same praktyki, które podtrzymywały kulturę zachodnią przez większość jej historii. Ich fundamentem są: teokracja, społeczna i religijna nietolerancja, lęk przed wolnością seksualną oraz przekonanie, że władzę posiadają wyłącznie mężczyźni (tamże).

Wypada zgodzić się z opinią, którą wyraził Allyn (2001), że w zależności od punktu widzenia zmiany jakie zaszły w latach 60. i 70. ubiegłego wieku w obszarze ludzkiej seksualności można postrzegać jako symptomy postępu lub upadku społecznego. Bez wątpienia każdy z tych głosów krytycznych miał wpływ na kształtowanie się naszego sposobu myślenia o życiu, wolności i istocie szczęścia.

Mamy świadomość, że w niniejszym wprowadzeniu jedynie sygnalizujemy bardzo trudne i złożone zagadnienia, na temat których dyskusje lub wręcz „wojny światów” toczą się od ponad 50 lat i wciąż budzą bardzo wiele emocji w wymiarze indywidualnym i społecznym, w wymiarze politycznym i religijnym. Mamy świadomość złożoności tej problematyki i nie jest naszym zamiarem udzielić w tym miejscu wiążących odpowiedzi na poruszane zagadnienia. Chodzi nam jedynie o ukazanie historycznego kontekstu, a przede wszystkim – o posłuchanie głosu świadka wydarzeń sprzed pół wieku, głosu Człowieka, który od nas niedawno odszedł...

Rozmowę z Andrzejem Jaczewskim przeprowadziliśmy 29 lipca 2020 r., w Ropkach¹, w dawnej łemkowskiej wsi (Ріпки) w Beskidzie Niskim, w której pedagog mieszkał w drewnianym domu, wybudowanym przez siebie – początkowo z udziałem harcerzy. Wywiad nagraliśmy na dyktafonie cyfrowym za zgodą naszego rozmówcy. Łącznie zarejestrowaliśmy blisko trzy godziny rozmowy, z czego transkrypcji poddaliśmy te fragmenty, które – naszym zdaniem – najlepiej obrazują zarysowany we wstępie artykułu problem. Aby zachować autentyczność wypowiedzi, zachowaliśmy oryginalny, często dosadny język naszego rozmówcy. Świadomie również piszemy „pan profesor”, „proszę pana” i in. małymi literami. To nie jest błąd. Uczyniliśmy to świadomie. I wtedy, pół wieku temu, i teraz chodzi nam o autentyczność, a nie o sztuczne autorytety, które trzeba „podpierać” wielkimi literami i tytułami.

W centrum uwagi umieściliśmy przede wszystkim głos Andrzeja Jaczewskiego. Nasz głos jest w tym tekście zazwyczaj ściszony, pełni bardziej funkcję pomocniczą (Chase, 2009). Każdy z czytelników może nałóżć na prezentowaną tutaj opowieść własny filtr interpretacyjny.

Według naszej wiedzy, był to ostatni wywiad Jaczewskiego przed śmiercią. Pedagog zmarł 13 października 2020 r., w wieku 91 lat.

* * *

¹ Rozmowę z prof. Andrzejem Jaczewskim przeprowadził Adam Fijałkowski i Piotr Zańko. Transkrypcję wywiadu sporządziła Julia Stępniewska. W tekście pojawiają się tylko ich przypisy i podkreślenia zapisane jako: [przyp. aut.] i [podkreśl. aut.].

Pan profesor pisał kiedyś do „Kwartalnika Pedagogicznego” o tym, jak jeździł pan ze studentami z Warszawy do Niemiec Zachodnich, na Uniwersytet w Kolonii, w latach 70. XX w. (Jaczewski, 2015). Na początku było wychowanie seksualne...

...tak, zaczęło się od wychowania seksualnego. W Niemczech po wojnie, alianci założyli instytut na Sonnenbergu [w Górach Harzu niedaleko Goslar, w Dolnej Saksonii/ RFN – przyp. aut.], w którym urządzali seminaria dotyczące demokratyzacji Niemców...

To się wtedy nazywało *Umerziehung* (niem.), albo *re-education* (ang.) Niemców, czyli nauczanie ich demokracji. Zwycięzeni w II wojnie światowej Niemcy mieli brać wzorce od zwycięzców: uznanie własnej winy? Amerykański *Kindergarten* dla dorosłych Niemców? Paradoks?...

W seminariach na Sonnenbergu brali udział różni ludzie – począwszy od uczniów szkół zawodowych aż po noblistów. To było bardzo ciekawe. Zostałem tam zaproszony. Pojechałem i zrobiło to na mnie szalone wrażenie! Zdarzało się, że np. noblista wygłaszał referat, a pielęgniarka nagle przerywała mu i powiedziała: „Pan profesor mówi głupoty! To się kupy nie trzyma”. Było to dla mnie szokujące.

Na tych seminariach poznałem prof. [Karla-J.] Klugego. Zaprosił mnie później do Kolonii, na uniwersytet. Pojechałem tam. Odbływały się spotkania ze studentami. Zrobiło to na mnie ogromne wrażenie. Niech Pan sobie wyobrazi, że jest seminarium, w którym biorę też udział. Siedzimy przy stole. Jest tam dwunastu studentów, a wśród nich jeden Murzyn [zachowano oryginalną wypowiedź – przyp. aut.] i prof. Kluge, który był moim głównym „promotorem”. Profesor właśnie mówił. W pewnym momencie jeden student przerywa mu:

– Panie Kluge, Panie Kluge, chwileczkę! – po czym zwraca się do Murzyna [zachowano oryginalną wypowiedź – przyp. aut.] – Słuchaj, ty dobrze rozumiesz po niemiecku?

– No, nie za bardzo.

– A po angielsku?

– Dużo lepiej.

– Panie Kluge, przechodzimy na angielski! – zdecydował student.

– Ja nie znam angielskiego – odpowiedział prof. Kluge.

– Co?! Pan? Profesor Uniwersytetu i nie zna angielskiego?! To chyba jakieś nieporozumienie...

Wie pan, takie były stosunki między studentami a profesorami.

Czyli to było zaraz po '68 roku?

To było gdzieś w latach 70. Pamiętam kiedyś było seminarium poświęcone narkomanii. Zaproszono profesora psychiatrii, który miał klinikę z oddziałem dla narkomanów. U nas dopiero zaczynał się problem z narkomanią, więc postanowiłem tam pójść. Usiadłem. Profesor właśnie mówił. Nagle, jedna studentka wstała i powiedziała:

– Wie Pan – (oni nie mówią: „panie profesorze”, tylko po nazwisku; niestety nie pamiętam jak on się nazywał) – panu pewnie nie powiedzieli, kto będzie pana słuchał. My jesteśmy studentami pedagogiki. Wszystko, co pan mówi, to są podstawowe rzeczy. My to wszystko wiemy. Niech pan zmieni płytę, niech pan mówi o rzeczach dla nas nieznanach.

On się uśmiechnął i odpowiedział:

– Dobrze.

Po czym dalej mówił po swojemu. Wtedy wstał jeden student i powiedział:

– Pan profesor *ist nicht flexibel*²! Mnie szkoda czasu na taki wykład. Wychoďte! Wyobraźcie sobie, że pozostałem jedyny. Wszyscy wyszli. Profesor jeszcze próbował ich zatrzymać:

– Poczekajcie! Jeszcze będę dalej mówił.

– Nie, nie. Już szkoda czasu...

Także wie pan, jak na nasze stosunki to było coś niewyobrażalnego. Mnie raz w życiu studentka [Wydziału Pedagogicznego UW – przyp. aut.] przerwała wykład i to była córka [Jerzego] Urbana, nawiasem mówiąc. Mówiłem o roli matki w wychowaniu niemowlęcia i dziecka w ogóle. W pewnym momencie ona wstała i powiedziała:

– Proszę pana, cały czas mówi pan tylko o matce, a ojciec to co? Może opowie pan coś o ojcu?

A ja na to:

– Wie pani co, jeśli przyroda wyposażyla kobietę w sutki, a nie mężczyznę, to prawdopodobnie dlatego, aby to kobieta wychowywała niemowlę. Trudno, aby mężczyzna karmił piersią.

A ona odpowiedziała:

– Ja do pana poważnie mówię, a pan sobie żarty robi...

Raz w życiu mi się to zdarzyło. U nas studenci, jak wyjdą z wykładu, to mówią: „Ale to idiota, pieprzył trzy po trzy!”, ale nie zareagują podczas zajęć.

² Tłum. z niem. – profesor nie jest elastyczny.

A myśli pan profesor, że kontestacja lat 60. miała wpływ na relację między studentami (mówimy o kontekście zachodnioniemieckim) a nauczycielami akademickimi? Czy kontestacja lat 60. wpłynęła na to, że relacje między studentami a wykładowcami były takie jak pan profesor opowiada?

Trudno mi powiedzieć... Jest to prawdopodobne. Np. profesorowie niemieccy nie noszą togi, w ogóle. Kiedyś zapytałem mojego szefa: „Jest promocja, święto, a ty jesteś w cywilu?”, a on odpowiedział, że wtedy, gdy były rozruchy studenckie, studenci zażądali, by profesorowie przestali nosić togi, ponieważ „pod togą śmierdzi”.

Dodajmy, że to nie był przypadek i wyjątek³. W Niemczech togi są co najwyżej w muzeach uniwersyteckich... Widział pan profesor echa tych wydarzeń lub słyszał o nich na Uniwersytecie w Kolonii kilka lat później?

...to tak dość ordynarne. Ale muszę powiedzieć, że mnie imponowali niemieccy studenci. Oni rzeczywiście traktowali sprawę poważnie.

Zaproszono mnie jeszcze raz do Sonnenbergu, na seminarium poświęcone wychowaniu seksualnemu dzieci niepełnosprawnych – jeden z najtrudniejszych problemów, bo właściwie nie ma argumentów. Na przykład jak tłumaczyć dziewczynie, która za przeproszeniem „daje dupy każdemu, kto tego chce”

³ 9 listopada 1967 r. studenci Uniwersytetu w Hamburgu, podczas oficjalnej uroczystości przekazania władzy rektorskiej, w wypełnionym po brzegi Auditorium Maximum, wnieśli przed wchodzącymi rektorami transparent z napisem: „Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren”, czyli: „pod togami stęchłizna od 1000 lat”. Studenci protestowali w ten sposób przeciw koncepcji elitarnych uniwersytetów zarządzanych przez „oligarchicznych” profesorów zwyczajnych (tzw. *Ordinarienuniversität* – dosłownie: uniwersytet profesorów zwyczajnych), którzy podczas rozmaitych ceremonii lubili nosić togi. Jednocześnie nawiązywali ironicznie do nazistowskich haseł „tysiącletniej Rzeszy”, w której żyli, robili kariery i kształtowali się w młodości ich profesorowie. Trafili w sedno sprawy. Odzew społeczny był ogromny. To był bunt pokolenia ludzi, którzy nie pamiętali już III Rzeszy i nie chcieli mieć nic wspólnego z nazizmem. Podobnie hasła głosili studenci m.in. na Uniwersytecie w Getyndze. 27 czerwca 1968 r., w Berlinie Zachodnim, studenci wtargnęli do budynku rektoratu Wolnego Uniwersytetu Berlińskiego (FU Berlin) żądając *ab sofort* rozmowy z rektorem, prof. Ewaldem Harndtem, i jeden z nich sprofanował togę rektora uniwersytetu, ukazując się publicznie *tylko* w niej, to jest ukazując publicznie m.in. swoje męskie genitalia. Od 1969 r. na Freie Universität Berlin nie ma już rektora, lecz prezydent (*Präsident*), i nie używa się togi. Tak jest zresztą na wielu innych uniwersytetach w Niemczech. Zaprzyjaźniony ze mną profesor historii z Wolnego Uniwersytetu Berlińskiego koniecznie chciał, żebym mu przysłał zdjęcia z promocji doktorskiej na Uniwersytecie Warszawskim, podczas której występujemy w togach.

[zachowano oryginalną wypowiedź – przyp. aut.], bo dla niej to przyjemne, że to nie jest dobre. Żadne argumenty estetyczne i etyczne nie funkcjonują.

Pojechałem na to seminarium i wtedy poznałem bliżej prof. Klugego. Zaprosił mnie [na uniwersytet – przyp. aut.] do Kolonii, gdzie miałem uczestniczyć w jego seminarium, prowadzonym już po angielsku. Prof. Kluge, po uwagach z poprzednich spotkań, zaczął się gwałtownie tego języka uczyć. Po seminarium odbyło się spotkanie ze studentami. Zapytali mnie:

– Pan jest z Warszawy. Jak się pan nazywa?

– Jaczewski.

– Panie Jaczewski, niech pan powie, jak u Was wyglądają studia?

Zaczęli mnie wypytywać i nawiązała się rozmowa. Po zajęciach prof. Kluge zwrócił się do mnie:

– Słuchaj, może byśmy zorganizowali seminarium z polskimi studentami?

Był to wydział pedagogiki [Uniwersytetu w Kolonii – przyp. aut.], więc odpowiedziałem – chętnie, ale nie czuję się swobodnie w języku niemieckim.

Ale on powiedział:

– Słuchaj, porozumiewamy się teraz i nie ma żadnego problemu. Nie musisz mówić nadzwyczajnie.

Zaprosili mnie więc na seminaria poświęcone wychowaniu seksualnemu – konkretniej seksualności dzieci i młodzieży. Taki był temat. Co było ciekawe i dla mnie zaskakujące, to niski poziom wiedzy niemieckich pedagogów. Myśmy byli od nich po prostu lepsi.

Zapraszali mnie dwa razy w roku. Za każdym razem odbywały się tzw. *Kompaktseminar*. Są to takie zblokowane seminaria trwające od rana do wieczora przez parę dni – tyle, ile studenci chcą, i tyle, ile wykładowca jest w stanie wytrzymać. Przeważnie było tak, że po południu mówili: „Może na dziś już wystarczy? Dzisiaj dajmy już spokój”.

Uczestnicząc w tych seminariach pytałem zawsze, czy moja niemieczyna jest dla nich wystarczająca, na co oni odpowiadali, że rozumieją mnie lepiej niż swoich profesorów: „U nas profesorowie mówią niemieckim wyszukany i trudnym, a ty mówisz prosto – tak jak ludzie rozmawiają. Dużo lepiej się to rozumie”. Gdy zaprosili mnie po raz drugi, trzeci, przestałem się tym przejmować i krępować.

Takie seminaria odbywały się dwa razy w roku. Poza tym dostawałem paszport i mogłem podróżować. Jeździłem dosyć dużo: do Holandii, Francji i oczywiście do Niemiec. Trochę tego świata zwiedziłem. Starałem się szczególnie dobrze poznać Niemcy. Muszę powiedzieć, że stosunek Niemców do Polaków był nieprawdopodobnie życzliwy. To, że niemiecki profesor mnie zaprosił,

można było traktować jako formę ekspiacji. Na ulicy, na parkingu, w warsztacie samochodowym i wszędzie, gdzie człowiek trafił, była ogromna życzliwość ze strony Niemców.

Tak było w latach 70.? Później, po latach 80. pewnie się to zmieniło...

Tak. Byłem tam ostatni raz dwa, czy trzy lata po wybuchu w Czarnobylu na Ukrainie [25/26 kwietnia 1986 r. – przyp. aut.]. Jeździłem tam jeszcze przez dwa, trzy lata, a później zrezygnowałem. Było to trochę uciążliwe i męczące. Dałem spokój. Muszę jednak podkreślić raz jeszcze, że do samego końca byłem zaskoczony niesłychaną życzliwością Niemców. Sztuczność można wyczuć od razu, a to było bardzo naturalne.

Panie profesorze, bardzo interesuje nas rok 1968. Możemy jeszcze wrócić do początku lat 70.? Zadaliliśmy sobie pytanie, oglądając film o Michalinie Wisłockiej (*Sztuka kochania. Historia Michaliny Wisłockiej* z 2017 r.), o wpływ kontestacji studentów na Zachodzie z 1968 r. na mówienie w Polsce o wychowaniu seksualnym i wychowaniu młodzieży w ogóle. Pierwsze wydanie *Sztuki kochania* pojawiło się w Polsce w 1978 r., natomiast właściwie nigdy nie mówi się o możliwym wpływie na nią kultury zachodniej. Co pan profesor o tym myśli?

Powiem szczerze, że byłem z Wisłocką ogromnie zaprzyjaźniony. Utrzymywaliśmy przyjazne kontakty do końca jej życia. Muszę powiedzieć, że jest dla mnie tajemnicą, skąd brała się jej mądrość. Ona w zasadzie nie miała warsztatu pracy. W klinice pracowała bardzo krótko. Natomiast miała taki ciekawski stosunek do życia. Pamiętam taką rozmowę: „Słuchaj, wiesz, że jak kobieta utrzymuje regularne życie seksualne, to ma tę cipkę zupełnie inną? Na starość ta cipka wygląda bardzo ładnie, tak młodo, a jeżeli nie uprawia seksu, to starsze się i tyle” [zachowano oryginalną wypowiedź – przyp. aut.]. Ciekawe jest, że ona to zauważała.

Może ona czytała po angielsku lub niemiecku i czerpała inspirację z wpływu kultury zachodniej?

Ona nie znała języków obcych. Za granicę nie wyjeżdżała. Znaczący, jeździła towarzysko na jakieś wycieczki, ale w żadnych międzynarodowych seminariach – o ile wiem – nie brała udziału. Dla mnie fakt, że napisała tę książkę, jest wielką

zagadką. Czasem myślę równocześnie, że gdyby miała lepsze warunki pracy, gdyby trafiła do jakiegoś instytutu, gdzie byłaby atmosfera badań naukowych itd., to mogłaby zrobić cholerną karierę.

Ona była lekarzem z wykształcenia.

Ona była lekarzem ginekologiem. Myśmy się zetknęli w takim towarzystwie, założonym jeszcze przed wojną – w Towarzystwie Świadomego Macierzyństwa, [powstałego m.in.] z udziałem Tadeusza Boya-Żeleńskiego [które reaktywowano w 1957 r. – przyp. aut.]. [...] Między innymi ona pracowała tam jako ginekolog Wisłocka. Gdy zacząłem udzielać się w charakterze edukatora seksualnego, miałem razem z nią wystąpienia. Bardzo często wspólnie wyjeżdżaliśmy, by prowadzić wykłady. Ja miałem swoje, ona swoje. Uzupełnialiśmy się. [...]

Wróćmy jeszcze raz do roku 1968. Dlaczego u nas nie pisze się nic o wpływie kontestacji młodzieżowej na Zachodzie na ożywienie zainteresowania wychowaniem seksualnym w latach 70. w Polsce?

Bo u nas tego wpływu nie było. To, co się działo było samorodne. Myśmy mieli niewielkie kontakty z Zachodem, poza tym nasze władze nie były entuzjastycznie nastawione do edukacji seksualnej. Wtedy gdy ja zacząłem jeździć do Niemiec, władze odnosiły się do mnie pozytywnie, ze względu na ewenement zaproszenia Polaka na uniwersytet do zachodnich Niemiec. Natomiast, co było treścią tych zajęć, tego władze nie wiedziały. [...]

Niemcy, jeżeli chodzi o edukację seksualną, wtedy gdy ja tam jeździłem, byli marni, ale mieli jedną wartość – **byli bardzo szczerzy** [podkr. aut.]. Bardzo wiele się od tych studentów nauczyłem. Często było tak, że mówiłem o czymś, a tu nagle przerywała studentka i mówiła: „U mnie to było inaczej!” i zaczynała opowiadać o tym, jak wyglądała jej inicjacja seksualna, doznania w tym zakresie itd. To było dość zaskakujące. U nas nikt się nie obnosił ze swoją przeszłością, a oni mówili bardzo otwarcie. [...]

W wymianach studenckich proporcje były takie: wszystkich studentów było 600, a w tym – 150 Niemców w Polsce i 450 Polaków w Niemczech. Jeżeli chodzi o Polaków, byli to głównie studenci, uczniowie, harcerze.

Niemcy organizowali raz w roku międzynarodowe obozy (Europa-Kontakt) dla niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Chodziło o uczenie współżycia, współdziałania itd. Na te obozy zapraszali właśnie Polaków. Zwykle mówili: „Słuchaj,

wytypuj dziesięć osób i niech przyjadą”. Dawali kieszonkowe, a studenci przyjeżdżali, a wtedy przecież wyjazdy na Zachód nie były wcale proste. [...]

Wracając do stosunków uczeń–nauczyciel, do tych sytuacji, w których studenci zwracali się do profesorów na „ty”, potrafili wyjść z wykładu, bo ich to nie interesowało. Próbował pan przekazać takie postawy u nas?

Próbowałem, ale skończyło się to fatalnie. Musiała to później prostować prof. [Anna] Przecławska i doc. [Irena] Szybiak, które były dziekanami [...]

Jak byłem w Niemczech, to miałem te seminaria po trzy dni. Z początku bardzo się do nich przykładałem, układałem program itd. Potem przekonałem się, że jest to bez sensu, bo treść tych seminariów była zupełnie inna. Studenci mówili: „Panie Jaczewski, to zostawmy, bo to nie jest ważne. Co pan myśli o tym i o tym...”. I zaczynaliśmy dyskutować zupełnie na inne tematy. [...]

To była interakcja? Nie bierne słuchanie wykładu?

Tak. Z resztą, parę z tych seminariów odbyło się w prywatnych mieszkaniach np. mówił student: „Moja rodzina zaproponowała, że jutro może zrobić kolację i zapraszają, aby zorganizować seminarium u nas w domu”.

To jest akurat stara niemiecka tradycja uniwersytecka – z XVIII w. lub wcześniejsza. Widać to dotychczas m.in. w Getyndze, gdzie nad wejściami do domów dotychczas znajdują się tabliczki, kto w tym domu mieszkał. Tyle że zajęcia odbywały się w mieszkaniach profesorów...

Ciekawa była historia z Korczakiem. Za którymś razem, jak tam jeździłem, jeden ze studentów zapytał mnie, czy znałem Korczaka. Odpowiedziałem, że osobiście nie, ale pamiętam jak przed wojną Korczak miał pogadanki radiowe „Starego Doktora”. Moi rodzice często je słuchali. A on mówi do mnie:

– Ale ogólnie, wie pan coś o jego życiorysie itd.?

– Trochę się orientuję, ale o co panu chodzi?

– Bo Korczak był gejem. Ja i mój kolega, siedzący obok, jesteśmy gejami. Mamy tę świadomość, że jak skończymy studia [pedagogiczne – przyp. aut.], to nie będą chcieli nas zatrudnić. Nie ma zakazu, ale zawsze znajdzie się jakiś powód, żeby nas nie zatrudnić. Będą nam robili trudności, a my byśmy bardzo chcieli pracować z młodzieżą. Jeżeli Korczak był gejem i mógł pracować, to dlaczego nam nie pozwalają?

Odpowiedziałem, że pierwsze słyszę o tym, że Korczak był gejem.

– No jak to, pan o tym nie wie?! – zareagował student.

– Nie wiem i mało tego, w Polsce nikt o tym nie wie.

– No nie... Wie pan co, panie Jaczewski? To na następne seminarium, które ma być za pół roku, przygotujemy panu [materiały źródłowe na] zajęcia na temat Korczaka jako geja.

– To będzie bardzo ciekawe – powiedziałem.

Oczywiście, jak tylko przyjechałem do Polski, to przeczytałem wszystko, co się dało o Korczaku, ale nigdzie nie było żadnej, choćby drobnej aluzji na ten temat. Później odbyło się zaplanowane seminarium. Oni rzeczywiście dość konsekwentnie udowadniali, że Korczak przynajmniej miał skłonności gejowskie. Nie mieli twardych faktów, że on miał kochankę, ale cały szereg bardzo rzeczowych argumentów.

Jak przyjechałem do Polski i opowiedziałem o tym, wywołałem dość dużą burzę. Towarzystwo Korczakowskie zareagowało w sposób bardzo gwałtowny. Zwrócili się do mnie, żebym nie rozprzestrzeniał takich informacji, bo nie są one potwierdzone. Mówiłem im, że argumenty, jakie ci chłopcy przedstawili, są przekonujące, i osobiście byłem już wtedy pewny, że tak właśnie było.

Potem, w Kolonii, dziekan zawołał mnie i powiedział:

– Słuchaj, może mógłbyś robić seminaria o Korczaku i jego pedagogice?

– Jakbym się przygotował, to bym mógł – odpowiedziałem.

– To umówmy się, że co drugie seminarium będzie o seksie, a reszta o Korczaku.

Powiem szczerze, że na te seminaria poświęcone Korczakowi przychodziło bardzo wielu studentów. Zajęcia musiały się odbywać na sali wykładowej, ponieważ bywało kilkadziesiąt osób! Na te dotyczące seksu przychodziło sześć, dziesięć osób.

A gdzie odbywały się zajęcia? W głównym budynku Uniwersytetu w Kolonii, czy gdzie indziej?

Wydział pedagogiczny miał swój własny budynek i tam odbywały się zajęcia. Później wydział przeniesiono do innego budynku [gdzie jest do dziś]. [...]

Niemcy zaproponowali potem, że będą przyjeżdżać do Polski, aby zapoznać się z problematyką związaną z Korczakiem. Myśmy traktowali temat bardzo szeroko. Nawiązywaliśmy też do Żydów polskich w ogóle i getta. Pewnego razu, Niemcy przynieśli mi taki film – serial, który nazywał się *Ein Stück Himmel* [tłum.

z niem. skrawek nieba, RFN 1982, ARD, 8 odcinków – przyp. aut.]. To był film niemiecki o dziewczynce – polskiej Żydówce, getcie i jej przeżyciach. [...]

Bardzo przepraszam za skojarzenie, ale, w kontekście tematu naszej rozmowy, skoro mowa o filmach lub serialach telewizyjnych w RFN w tym czasie, wspomniałbym raczej o *Schulmädchen-Report* [tłum. z niem.: raport uczennic⁴. Wróćmy jednak do tematu: jak w Niemczech Zachodnich, w latach 70. wspomniano rok 1968? Mówiło się o tym, o tych rewolucjach studenckich i innych wydarzeniach, czy był to temat tabu?

Nie, tabu nie, ale tak jak mówiłem, raz jeden jedyny zadałem pytanie, czemu profesorowie nie chodzą w togach i to była jedyna taka sytuacja. Może ja się tym nie interesowałem. Gdybym się interesował, to pewnie bym wiedział więcej.

Czyli oni niespecjalnie mówili o buntach, że kiedyś było dobrze, bo był autorytet, a teraz studenci mogą wyjść z wykładu... Nie było czegoś takiego?

Nie, nie. Ja odnosiłem wrażenie, że jest to coś zupełnie normalnego, taka tradycja. [...] Natomiast zdarzało się często, że niemieccy studenci eliminowali wykładowców. Jak wykładowca był marny i miał marne zajęcia, to oni szli do dziekana i mówili, że sobie nie życzą takich wykładowców.

To tak jak teraz u nas. (*Śmiech*)

A to wielką przyjemność mi sprawiliście. Ja zawsze bolałem nad tym, że nasi studenci byli fałszywi. Wychodzili z zajęć i opowiadali: „Jaki to dureń! Co on plótl za głupoty!”, ale na wykładach siedzieli cicho. Taka podwójna moralność.

Bardzo interesuje nas jednak rok 1968. Po 1968 r. mówiło się o przełomie w stosunku do rodziny, że była to kontestacja mieszczańskich wartości rodzinnych, np. monogamiczności – choćby hipisowska Kommune 1 w Charlottenburgu, to jest w Berlinie Zachodnim (1967–1969). Nawet Rudi Dutschke miał do niej krytyczny stosunek; był za monogamicznością; miał swoją Gretchen...

⁴ Łącznie zrealizowano w RFN 12 odcinków – filmów *Schulmädchen-Report* i różnymi podtytułami (po ok. 90 minut każdy), w latach 1970–1980. Miały ogromną oglądalność – należą ponoć do pięciu filmów niemieckich z największą liczbą widzów. Książka Wolfa C. Hatwiga *Schulmädchen-Report* (1970), a później filmy pod tym samym tytułem powstały na fali innych „raportów” dotyczących seksualności, w tym raportu Kinseya.

Wtedy kiedy ja przyjeżdżałem, nic o tym nie słyszałem. [...]

Ale mówiło się o Stanach Zjednoczonych, o ruchu hipisów, o wpływie na kulturę, na mówienie o seksie?

W naszym środowisku – wydziału pedagogicznego w Kolonii, nic takiego nie było. Oni robili obozy Europa-Kontakt. Jeździło na nie dużo młodzieży, ale i tak nic takiego nie zaobserwowałem. Inna rzecz, że te obozy były dla mnie całkiem nie do przyjęcia. Na taki obóz pojechałem tylko raz. Wieczorem pytałem: „O której jest tutaj cisza nocna?”, a oni odpowiadali: „Cisza nocna? Nie ma żadnej ciszy nocnej. Jak ktoś chce, to idzie spać, a jak nie, to nie”. To samo mówili o pobudce. To było dla mnie szokujące. Wyjechałem po pierwszej nocy, bo chciałem spać, a oni – imprezować.

A jak wyglądało podejście studentów niemieckich w życiu codziennym do seksualności?

Z otwartością i spokojem. Raz przydarzyła się ciekawa historia z niepełnosprawnym chłopcem, dość istotne wydarzenie... Bywało tak, że dziewczyny (studentki) na tych obozach uprawiały seks z chłopakami na wózkach. To dość duża gimnastyka. Później zdarzały się przypadki, że ci chłopcy się zakochiwali. Gdy wracali do Kolonii, dziewczyny szły w swoją stronę, a oni chcieli utrzymywać kontakty. Był to dla nich wielki szok. Stało się tak w przypadku jednego chłopaka. Przerosła go sytuacja i chciał popełnić samobójstwo. Na kolejnych zajęciach rozmawialiśmy o tym. Uświadamiałem ich, że może dojść do stosunku, ale to będzie tylko na czas obozu. Uświadamiałem ich, by dziewczyny cały czas im przypominały, że to sytuacja przejściowa, a nie na stałe. Dzięki temu, chłopak mógł uniknąć poczucia zawodu. Rzeczywiście, później pilnowali tego. [...]

Był taki fakt, że chłopcy, którzy z Polski jeździli na te obozy Europa-Kontakt wracali z reguły, że tak powiem, rozprawiczeni. Chłopak szesnastoletni przychodził i opowiadał: „Fajnie było, znalazła się taka studentka...”. Także pod tym względem była duża swoboda. Tak to było. [...]

To był temat bardzo drażliwy – wychowanie seksualne i przeciwstawianie go wychowaniu w III Rzeszy. Czy o tym się mówiło? W latach 70. rodzi się przecież antypedagogika, upominająca się o wolność, równość, samostanowienie (Śliwowski, 1991, s. 112–132). Czy mówiło się o niej na uniwersytetach?

Może się mówiło, ale ja nie miałem z tym do czynienia.

A czy to antyautorytarne wychowanie odnosiło się krytycznie do wychowania w III Rzeszy, do wychowania hitlerowskiego?

Powiem panu, co mnie kiedyś uderzyło. Była taka sytuacja: prof. Kluge wraz z rodziną gościł u mnie w Warszawie. Rozmawialiśmy o muzyce i poruszyłem problem, że polska muzyka nie jest znana na świecie. Usiłowałem ich nią zainteresować. Zresztą jedyną rzeczą, którą mogłem im sprezentować jeżdżąc do Niemiec były płyty winylowe. Kupowałem im je (np. Szymanowskiego) i woziłem. Oni dziwili się, że nie propagujemy tej muzyki. Pamiętam taką scenę, jak nastawiłem płytę, a córka profesora (miała wtedy z 12–14 lat) siedziała z nami w pokoju i powiedziała: „Wyłączcie to, bo mi się nie podoba!”. Gdyby w naszych warunkach córka odezwała się tak do rodzica, to rodzina powiedziałaby do niej: „Siedź cicho i nie słuchaj, jak ci się nie podoba”, a oni zwrócili się do mnie: „To może wyłącz, jak jej się nie podoba”. Bardzo to zapamiętałem, bo było to dla mnie ogromnym zaskoczeniem. Asertywność dzieci. [...]

Pan profesor był w harcerstwie, w Szarych Szeregach w czasie okupacji hitlerowskiej. Czy Niemcy pytali się o to w jakiś sposób? Nawiązywali do historii II wojny światowej?

Wie Pan, starali się chyba omijać ten temat. Nie przypominam sobie, żebyśmy o tym mówili. O Żydach tak, o getcie też, związkach z Korczakiem, o Treblince, Oświęcimiu. Na ten temat mówiło się otwarcie i dużo, ale jeśli chodzi o Powstanie Warszawskie, to chyba nigdy nie poruszaliśmy tego tematu. Nie pamiętam tego. [...]

Wróćmy jeszcze na koniec do tematu wychowania seksualnego. Mówił pan profesor, że wychowanie seksualne w Polsce było przodujące w porównaniu z tym, co działo się na Zachodzie. Co konkretnie było takiego przodującego?

Przede wszystkim zajmowali się tym lekarze – np. Wiślicka – więc obecność biologii, biologii dojrzewania była kluczowa. W związku z tym np. wiedza o tym, jak zapobiegać ciąży była popularyzowana. Pedagogów raczej nie było... Zastanawiam się teraz, ale nie przypominam sobie żadnego pedagoga. Mieliśmy też program. Z początku odbywało się to na zasadzie amatorszczyzny. Nauczyciele i rodzice dochodzili do wniosku, że warto by robić takie odczyty i zwracali się

z propozycjami do Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa, a oni wysyłali nas do szkół. Tego było coraz więcej, aż wprowadzono przedmiot – przysposobienie do życia w rodzinie. To była nowość. Za granicą takich przedmiotów nie spotkałem. Gorzej było z wykładowcami. Nie było osób kompetentnych. Dlatego zorganizowałem studium podyplomowe, by przygotować nauczycieli. Niestety, mieliśmy pewne problemy z Kościołem.

Jakie były to problemy?

Kościół nie widział potrzeby, by takimi rzeczami się zajmować. Oczywiście, było kilku księży, którzy mieli do tego stosunek pozytywny. Zresztą, współpracowaliśmy z nimi. Był taki jeden dominikanin – ksiądz [Władysław Bernard] Skrzydlewski⁵. Jednak takich księży było niewielu.

Ropki, 29 lipca 2020 r.

References

- Allyn, D. (2001). *Make love, not war: The sexual revolution, an unfettered history*. New York: Routledge.
- Chase, S. E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 15–56), t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dabhoiwala, F. (2012). *The origins of sex: A history of the first sexual revolution*. New York: Oxford University Press.
- Greenberg, M. (2018). *Mózg odporny na stres*, przekł. B. Józwiak. Poznań: Rebis.
- Jaczewski, A. (2015). Współpraca moja i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersytetem w Kolonii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3 (237): 188–198.
- Jawłowska, A. (1975). *Drogi kontrkultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Marwick, A. (1999). *The sixties: Cultural revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958 – c.1974*. Oxford: Oxford University Press.
- Śliwerski, B. (1991). *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 1. Toruń: Wydawnictwo UMK.

⁵ o. Władysław Bernard Skrzydlewski OP – od 1976 r. kierował kursami przedmałżeńskimi i poradnią rodzinną przy klasztorze dominikanów w Krakowie. Prowadził wykłady z katolickiej etyki seksualnej na Podyplomowych Studiach Wychowania Seksualnego w Krakowie, Katowicach i Warszawie. Zmarł w 2004 r. [przyp. aut.].



Prof. Andrzej Jaczewski z Piotrem Zańko i Adamem Fijałkowskim w Ropkach

Fot. ze zbiorów prywatnych Adama Fijałkowskiego

WSPOMNIENIA

Bogusław Śliwerski

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska**

E-mail: boguslawsliewski@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Pożegnanie Profesora Andrzeja Jaczewskiego**

W dniu 13 października 2020 r. odszedł na wieczną wartę wybitny wychowawca młodych pokoleń, harcmistrz, lekarz, profesor nauk medycznych, autor znakomitych książek z zakresu edukacji seksualnej dla dzieci i młodzieży, żeglarz Andrzej Jaczewski. Rok wcześniej miałem zaszczyt rekomendowania Jego osoby władzom Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego do wyróżnienia Go tytułem Honorowego Profesora Akademii jako nestora i klasyka interdyscyplinarnych badań naukowych nad dziećmi i młodzieżą.

Z trudem przyjąłem wiadomość o śmierci Uczonego, z którego rozpraw popularnonaukowych korzystałem jako nastoletni uczeń szkoły średniej. Nie ma w gronie kilku pokoleń osób, które nie znałyby napisanych w sposób profesjonalny a zarazem klarowny i w stylistyce wysokiej kultury książek, dotyczących tak szczególnej sfery rozwoju i funkcjonowania każdej osoby. Jego publikacje pomagały dziewczętom i chłopcom w osiągnięciu zdrowej dojrzałości. Andrzej Jaczewski – Harcmistrz, a więc i lider kadr instruktorów harcerskich oraz wychowawca młodzieży w ruchu, wpisuje się w piękną tradycję walki o odzyskanie przez Polskę niepodległości zarówno w 1928, 1945, jak i w 1989 r. Nie jest bowiem znany w naukach społecznych i humanistycznych dorobek Profesora, który zamieszczał na łamach miesięcznika „Harcerstwo” artykuły dotyczące wy-

* Adres: Instytut Pedagogiki APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

chowania w kulturze zdrowotnej harcerzy i ich instruktorów, przyczyniając się pośrednio do holistycznego formowania kilku pokoleń Polaków.

Andrzej Jaczewski wydawał wyjątkowe rozprawy monograficzne z zakresu medycyny szkolnej, pedagogiki społecznej i nauk o zdrowiu. Opublikował 27 książek, w tym podręczniki, monografie, artykuły naukowe i popularnonaukowe. Był redaktorem znakomitego podręcznika akademickiego *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, autorem monografii *Erotyzm dzieci i młodzieży*, współautorem publikacji *Rozwój erotyczny* oraz trudnych do napisania książek-poradników *O chłopcach dla chłopców* i *O dziewczętach dla dziewcząt*. Na tej literaturze wychowało się wiele pokoleń młodych Polaków. Dwa ostatnie tytuły, wznawiane od przeszło 40 lat, w roku 2009 ponownie pojawiły się w naszych księgarniach. Jego książki były tłumaczone na język angielski, włoski, niemiecki, rosyjski, czeski i litewski. W tym sensie stał się akademickim ambasadorem polskiej myśli i praktyki medyczno-oświatowej w skali międzynarodowej. Połączył w mistrzowski sposób wiedzę naukową z jej popularyzacją w każdym środowisku socjalizacyjnym. W niezwykle popularnym czasopiśmie dla młodzieży „Jestem” przez ćwierć wieku publikowano jego felietony z cyklu Kultura Seksualna.

Jakże cenny społecznie jest fakt zainicjowania przez Jaczewskiego i uruchomienia autorskiego programu telewizyjnego dla uczniów, który był poświęcony nauce o człowieku. Była to pierwsza taka audycja na świecie. Prowadził ją przez 27 lat. Jako wybitny uczony ceniony był za własną teorię rozszczepienia dojrzałości oraz teorię wirażu rozwojowego. Współtworzył pierwszą w naszym kraju rodzinną poradnię dla młodzieży, zajmującą się poradnictwem seksuologicznym, antykoncepcyjnym oraz zwalczaniem uzależnień. Aktywnie działał w środowisku harcerskim. Jako instruktor harcerski pracował również z młodzieżą z zaburzeniami psychosomatycznymi. Mocno związany z Beskidem Niskim, przez lata powracał w tamte strony, żeby prowadzić harcerskie obozy wakacyjne. Na emeryturze osiedlił się tam na stałe, by móc realizować jeszcze wiele projektów edukacyjnych. W Gorlicach zaprojektował formę studiów na odległość z wykorzystaniem EDUSATU (Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Społecznej w Warszawie) oraz studiów zaocznych dla potrzeb Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Dzięki niespożytej energii i doświadczeniu prof. Jaczewskiego, ponad stu gorliczan ukończyło studia licencjackie i uzyskało dyplomy magisterskie.

Dzięki doświadczeniom zawodowym w służbie medycznej w jednym ze szpitali w Gorlicach, ale i jako lekarz szkolny w Liceum Ogólnokształcącym im. Joachima Lelewela w Warszawie przeprowadzał pierwsze w Polsce badania

longitudinalne nad okresem dojrzewania dzieci i młodzieży. To właśnie wówczas wypracował koncepcję całościowej opieki nad uczniem, zwracając uwagę na rolę zajęć w odpowiednio wyposażonej sali gimnastycznej i na boisku szkolnym. Stał się promotorem wyjazdów na zielone szkoły, obozy letnie i aktywność w ruchu harcerskim. Od roku 1970 Andrzej Jaczewski wykładał na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, a dzięki ścisłej współpracy z uczelniami w Niemczech (był m.in. przez 17 lat profesorem na Uniwersytecie w Kolonii) wprowadził w życie pomysł młodzieżowej wymiany polsko-niemieckiej.

O wyjątkowych zasługach dla kraju, nauki i wychowania kilku pokoleń młodych ludzi świadczą odznaczenia Andrzeja L. Jaczewskiego, wśród których jest m.in. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Armii Krajowej oraz wręczony mu na miesiąc przed śmiercią medal Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki.

Ostatnie miesiące życia A. Jaczewskiego w klimacie ideologicznej wojny polsko-polskiej

W połowie sierpnia 2020 r. pojawił się w mediach społecznościowych i publicznych nieprawdopodobnie nierzetelny atak na wybitnego humanistę. Miały go spowodować spory polityczne jeszcze z okresu kampanii wyborczej prezydenta Andrzeja Dudy, który postanowiła wykorzystać formacja prawicowa do podgrzewania wojny kulturowej w naszym kraju kosztem wyrwanych fragmentów z książki Jaczewskiego *Pół wieku badań i refleksji. Seksualność dzieci i młodzieży* (2014). Nie o prawdę tu chodziło, nie o spór naukowy czy nawet oświatowy dyskurs, tylko o eskalowanie ideologicznej wojny zwolenników prawicy i walczącej z nią lewicy.

Po raz kolejny okazało się, że część polityków wprowadza do debaty publicznej postprawdę, fałszując przy tym osiągnięcia nauki przez niszczenie autorytetów akademickich. W grę wchodziło osiągnięcie instrumentalnej skuteczności działań w zdehumanizowanej walce o utrwalanie władzy tak, by wyeliminować jakąkolwiek myśl, praktykę i ideę inną od potocznej a konserwatywnej. Wiedza naukowa z zakresu edukacji seksuologicznej dzieci i młodzieży miała być zakazana. Książka Jaczewskiego była tylko i wyłącznie okazją, środkiem do prowadzenia podwójnej gry politycznej o władzę.

Coraz większa część Polaków poddawanych inżynierii społecznej w mediach publicznych i prywatnych, ale także w mediach społecznościowych już w czasie kampanii wyborczej prezydenta powtarzała z przekonaniem, że każdy niepopierany przez PiS kandydat tylko czyha na ich dzieci, by je „seksualizować”, „masturbować”, „gwałcić”, „wykorzystywać seksualnie” itd. Po wyborach trzeba było podtrzymać tę narrację, by każdy ją przyjął za własną. Dziennikarze z pism typu: „Frona”, „Sieci”, „Wnet”, „Do Rzeczy”, „Nasz Dziennik” nie pisali o Jaczewskim, że jest uczonym odważnym, szlachetnym, o czystych intencjach, ani o tym, że jego rozprawy naukowe i wyniki wieloletnich badań naukowych upowszechniane były w trosce o ochronę zdrowia i higieny psychicznej dzieci, młodzieży i dorosłych.

W żadnym ze swoich poradników Jaczewski nie promował pedofilii, ani pederastii, ani jakiegokolwiek wykorzystywania seksualności dziecka przez innych, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Trzeba mieć w sobie wielką pogardę dla Człowieka nauki, być wysoce nieuczciwym, żeby pisać: „Andrzej Jaczewski, polski lekarz pediatra, seksuolog i zwolennik edukacji seksualnej stwierdza, że dobrowolne kontakty seksualne dorosłych z dziećmi powyżej lat 9 nie powinny być karalne” [Seks z 9-latką legalny! Medyczny autorytet „GW” szokuje | Frona.pl]. Atak na Uczonego stylistyką przypominał tę, stosowaną ostatnio w okresie stalinowskim wobec humanistycznych pedagogów i lekarzy.



Prof. Jaczewski: Seks z dziećmi nie powinien być karany

Teksty opatrzone tak dobraną fotografią Profesora, by wywołać u odbiorców negatywny odbiór. Skoro to starzec, to zapewne pedofil. Twarz starszego człowieka nie jest piękna, chociaż toga powinna komunikować coś innego. Co ciekawe, po kilku dniach fotografia zniknęła ze strony „Frondy”. Czyżby dziennikarzynom zabrakło odwagi cywilnej czy ideologiczne hieny czegoś się wystraszyły? Czy tego typu insynuacje były prowadzone w duchu prawa i chrześcijańskiej miłości? Protestowałem w swoim blogu przeciwko szczuciu przez chorych z nienawiści ideologów środowisk konserwatywnych i lewicowych na czynnych i emerytowanych profesorów tylko dlatego, że chcą wykorzystać dla własnych interesów wyrwane z kontekstu fragmenty ich książek, poglądy czy wyniki ich naukowych badań do podtrzymywania wojny polsko-polskiej. Rozpraw Jaczewskiego nienawidzili tak komuniści, jak i ortodoksyjni konserwatyści. Socjolog wychowania Mikołaj Kozakiewicz ujawnił na początku lat 80. XX w. w czasie jednej z konferencji PAN problemy, które objęte były w PRL ścisłą cenzurą ideologiczną, polityczną (Kozakiewicz, 1983). Były nimi m.in. właśnie kwestie seksualności człowieka, w tym dotyczące edukacji seksualnej dzieci i młodzieży. Nie bez powodu w swojej imponującej monografii seksuolog i pedagog Zbigniew Izdebski pisał:

Badanie seksualności nie jest zadaniem łatwym. Ani na świecie, ani – tym bardziej – w Polsce. Stąpa się tu po niepewnym gruncie, nie ma twardych danych, w pełni zobiektywizowanych metod badawczych czy dających się ostatecznie weryfikować wyników. Nie dość bowiem, że seksualność jest uwikłana w ludzką psychikę, w zmienne relacje społeczne, kulturowe standardy wstydlivosti czy trudny język wyrazu (niełatwo mówić o seksualności, zwłaszcza własnej), to dodatkowo trudno się przebić przez stereotypy, fobie, kompleksy, a nawet agresję badanych. Badacz narusza wiele tabu. Aby uczynić seks przedmiotem badań, a zwłaszcza by odtworzyć jego prawdziwy obraz, trzeba naruszyć wiele granic: intymności, nieporadności, wstydlivosti. Ważnym przesłaniem w realizacji moich projektów badawczych jest zdanie wypowiedziane niegdyś przez prof. Mikołaja Kozakiewicza w naszej rozmowie: „warto badać rzeczywistość i nie wdawać się w spory światopoglądowe, bo to są dwie różne sprawy” (Izdebski, 2012, s. 32).

Pożegnanie Profesora

Nie sposób pisać o wszystkich zasługach, jakie poczynił w ciągu swojego dorosłego życia Jaczewski – profilaktycznie ratując oraz wychowując dzieci i młodzież. Zapewne nie miał możliwości dowiedzenia się o tym, komu i w jakim stopniu pomogły w życiu, napisane przez niego książki. Te jednak trafiały pod strzechy, bo też dalekie były od fałszowania wiedzy naukowej, ideologizacji czy

politycznej manipulacji. W roku 2019 Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przyznał Profesorowi medal *Za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki*. Różne były losy, by móc dotrzeć z tym wyróżnieniem do wyróżnionego nim profesora, ale powiodło się to wreszcie we wrześniu 2020 r. Laureat tego wyróżnienia mieszkał w Ropkach k. Wysowej, daleko od toksycznej cywilizacji.



Dotarł jednak do Niego Maciej Tanaś z KNP PAN i osobiście wręczył medal, który jest symbolicznym wyrazem wdzięczności naszego środowiska za piękne, mądre, odważne życie Harcmistrza, pełne zaangażowania społeczno-wychowawczego, naukowego, lekarskiego i publicystycznego. Jak relacjonował podróż w Beskidy w czasie pandemii nasz Wysłannik – wyróżniony medalem Jaczewski był tym bardzo wzruszony. Miał już słaby wzrok, toteż trzymał medal w rękach z ogromnym przejęciem. Opowiadał o swoich losach, ale i z troską wyrażał się o sytuacji młodych pokoleń w obecnych czasach.

Wychowankowie, pacjenci, przyjaciele, czytelnicy pamiętaj! o swoim Mistrzu. Odszedł tuż przed Dniem Edukacji Narodowej jako PEDAGOG PEDAGOGÓW, pozostawiając nam w spadku swoje dzieła, dobroć serca, bezinteresowność czynów, dzielność, poczucie godności oraz miłość do Ojczyzny, o którą walczył w okresie okupacji (był członkiem Szarych Szeregów, od 1943 r. drużynowym Zawiszy). Wprawdzie Jaczewski wydał w 2018 r. autobiograficzną książkę *Harcerstwu zawdzięczam bardzo wiele...* (2018), ale tak naprawdę, to polskie harcerstwo znacznie więcej Jemu właśnie zawdzięcza.

Jestem jednym z niewidzialnych dla Jaczewskiego tysięcy harcerzy, którzy zachowują w swojej pamięci i sercu Jego służbę dla Ojczyzny. Jak napisał do mnie niespełna miesiąc przed śmiercią, nie dane mu było już współpracować ze mną ani w harcerskim ruchu, ani na akademickiej niwie. Ubolewał nad kryzysem harcerstwa, w którym – jak pisał – zaczęły przeważać postawy „mieć” nad „być”. On sam wstąpił do tego ruchu w 1938 r., ale to dopiero w czasie okupacji niemieckiej stał się harcerzem w pełnym tego słowa znaczeniu. Jak pisał:

Okupacja niemiecka była straszna, a jednym z największych zagrożeń dla trwania narodu było zagrożenie powszechną demoralizacją. Można dyskutować o znaczeniu walki, oporu zbrojnego. Osobiście mam obecnie (nie zawsze tak było...) negatywną ocenę walki zbrojnej.

Powstanie warszawskie, sabotaże i zamachy były krwawo mszczone przez okupanta. Oplącalność takich działań jest wątpliwa. Ale opór cywilny, zwłaszcza nielegalna oświata, także działanie Szarych Szeregów: były bez wątpienia skutecznym działaniem zagrożonego niebytem społeczeństwa. [...] Program „Dziś – jutro – pojutrze” stawiał zadania nie tylko na czas wojny. Mobilizował, zmuszał do nauki, zdobywania zawodu tak, by młodzi w wymarzonej wolnej Polsce mogli być pożytecznymi obywatelami (tamże, s. 9).

Walcząc zbrojnie wprawdzie doczekał wolnej Polski, ale na krótko, gdyż najpierw został aresztowany i musiał się ukrywać, ponieważ na członkach jego grupy podziemnej Krzysztof ciążył wyrok śmierci. Ponownie chciano Go na nią skazać medialnie tuż przed faktycznym odejściem. Warto poznać życie i dokonania bohatera szeroko pojmowanej walki o Polskę, której pokolenie XXI w. nie rozumie, bo urodziło się w wolnym państwie.

Czuwaj Druhu Harcmistrzu! *Requiescat in pace.*

References

- Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jaczewski, A. (2014). *Pół wieku badań i refleksji. Seksualność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Jaczewski, A. (2018). *Harcerstwu zawdzięczam bardzo wiele...* Kraków: Fundacja „Wczoraj i Dziś”.
- Kozakiewicz, M. (1983). Głosy do tematu „Sytuacja młodzieży w społeczeństwie wychowującym”. W: B. Suchodolski (red.), *Spółeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy* (s. 389–404). Wrocław; Warszawa; Kraków; Gdańsk; Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Maciej Tanaś

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie**

E-mail: mtanas@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5700-7148

Pedagogiczny testament Profesora Andrzeja Jaczewskiego**

Summary

PROFESSOR ANDRZEJ JACZEWSKI'S PEDAGOGICAL LEGACY**

The article presents the enormous scientific, organisational and social achievements of Professor Andrzej Jaczewski – the doyen of Polish sexology, doctor and educator. The author recalls the awarding of the Medal of Merit for the Development of Polish Pedagogy, presented by the Chapter of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. The author describes and analyses the various fields of the Professor's activities, referring to available studies and insightful personal accounts.

Undisputed, original and significant scientific achievements at the medical and pedagogical junctions, as well as beautiful accounts from his own life and accomplishments set new perspectives for pedagogical sciences, earning the Professor enormous respect from within and beyond his Polish and German academic cohort and peers. The Professor was and remains to many, a physician of the body, mind and spirit. With his unwavering passion and dedication to his students and the scouts, he truly exemplifies and models a path that seeks truth, beauty and doing good.

There is a discussion about the shape of Polish education concerning errors in teaching science and biology, wasting children's abilities in the sciences more than it is commonly believed, the problem of physical and mental "splitting maturation", the role of adventure in scouting, "becoming" a mature person, the highest grades on secondary school-leaving certificates and young people's lack of skills in communicating in other languages. In addition, the discussion addresses the competences needed to build social relations, personal courage and responsibility, tolerance and respect for other people, the ability to cooperate and build

* Adres: Instytut Pedagogiki APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

a community, the catalogue of values in the process of education, integration of education and upbringing processes, theatre, ballet, classical and opera music concerts, popular culture, as well as digital media and human rights to a life of value, sailing and education reforms. The conversation with professor Andrzej Jaczewski at his home in Ropki in the Beskid Niski leads to the conclusion: "We have to invent a new school. A school worthy of our dreams and the fate of our children and grandchildren". The author treats it as the Professor's pedagogical will.

Keywords: teaching and learning, medicine and pedagogy, sexology, scouts, future education

red. Paulina Marchlik

W Ropkach, tam gdzie bije serce Beskidu Niskiego i Łemkowszczyzny, w pięknej chacie z jodłowych pni, wręczałem we wrześniu 2020 r. Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu medal KNP PAN *Za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki*. Przez otwarte okno napływało czyste, pachnące jodłami i bukowiną powietrze. Za oknem wartko szemrał strumień. Gdzieś od strony Krynicy czy słowackiego Bardiowa dobiegł krzyk orlika i jeleni pomruk.

O przyznanie tego pięknego, honorowego odznaczenia występowałem 16 listopada 2019 r. do prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego, ówczesnego Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a zarazem Przewodniczącego Kapituły tego medalu. Prośbę o jego wręczenie przekazała mi obecna już Przewodnicząca KNP PAN – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Ucieszyłem się i choć pierwszy wyjazd do Ropek z prof. Januszem Wojtyczą oraz prof. Zbigniewem Nęckim nie doszedł do skutku z powodu choroby Druha Andrzeja, wkrótce pojawiła się ponownie okazja zorganizowania spotkania.

W pobliżu jedynej ocalałej po Akcji „Wisła” chaty Łemko i Łemkini Mamroszów zaparkowałem samochód. Utwardzona droga biegła wzdłuż strumienia. Wkrótce zza zakrętu wyłonił się zacieniony jodłami dom Profesora. Schody, drzwi, sień... Niegdyś bywałem tam latem i zimą, aby prowadzić wraz z phm Andrzejem Adamczykiem obozy dla instruktorów harcerskich, studiujących na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Tym razem Andrzej wchodził w skład naszej delegacji wraz z dr med. Alicją Tysarowską. Jej obecność była szczególnie ważna w sytuacji sygnalizowanych problemów zdrowotnych Profesora.

Wręczenie medalu odbyło się bardzo uroczyście. Artur – opiekun i pielęgniarz – zaparzył herbatę i ugościł ciastem. Siedliśmy przy dębowym stole. Profesor nie spieszył się z odłożeniem medalu na honorowe miejsce do zabytkowego kredensu, tam gdzie spoczywały już: Order Odrodzenia Polski Polonia

Restituta, Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Armii Krajowej i Złoty Medal im. Alberta Schweitzera, nadany przez Światową Akademię Medycyny. Profesor uważnie obracał otrzymane odznaczenie w dłoniach, usiłując dotykiem dostrzec to, czego nie mogły zobaczyć chore oczy.

Budzącą szacunek postawę wobec drugiego człowieka ujawniła wyraziście reakcja Profesora na otrzymany, kosztowny lek, który mógł przywrócić mu wzrok. Otóż pewnego dnia był przypadkowym świadkiem rozmowy siedzących w przychodni pacjentów. Narzekali na to, że cenne lekarstwo otrzyma lekarz, a nie ich 60-letni krewny. Usłyszawszy to Profesor pewnym krokiem wszedł do pokoju lekarskiego i spokojnie poprosił, żeby owo antidotum zamiast jemu, podano temu młodemu człowiekowi, którego rodzina oczekuje przed gabinetem. Owo zdarzenie wpisuje się w długą listę czynów niezwykłych Profesora obecnych tak w Jego praktyce medycznej, aktywności organizacyjnej i społecznej, jak i w zakresie głęboko humanistycznie uprawianej nauki. Dobro drugiego człowieka było dlań bowiem wartością nadrzędną.

To właśnie był jeden z istotnych powodów, dla których zwróciłem się do prof. Bogusława Śliwerskiego i Członków Kapituły o rozważenie możliwości przyznania Druhowi Andrzejowi honorowego medalu *Za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki*.

Prof. dr hab. Andrzej Jaczewski urodził się 20 września 1929 r. w Piastowie. Zdaniem wielu środowisk naukowych był jednym z nielicznych autorytetów naukowych w dziedzinie badań nad rozwojem seksualnym dzieci i młodzieży oraz wychowania człowieka. Dla swych ukochanych harcerzy i studentów był lekarzem ciała, umysłu i ducha. Przez dziesiątki lat wykorzystywał metodę harcerską, inspirował i tworzył warunki samorozwoju człowieka oraz budowania przezeń braterskich relacji, stawania się... Harcerstwo miało dla Niego wymiar całościowy. Jego fenomenowi upatrywał w:

- Σ autorytecie organizacji, społecznym szacunku uzyskiwanym niezależnie od zewnętrznych form i treści harcerskich działań;
- Σ patriotycznym nastawieniem, będącym odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie, a także istotnym czynnikiem odróżniającym harcerstwo od organizacji skautowych;
- Σ realizacji potrzeb i oczekiwań młodzieży, związanych z grupowaniem się w „paczki” przyjaciół (zastępów), tworzeniem naturalnej hierarchii w grupie, potrzebie silnych wrażeń, przeżywaniu przygód (społecznie akceptowanych) i pokonywaniu trudności;
- Σ skuteczności metody wychowawczej, szkoły życia, zaradności, pokonywania

- trudności i dzielności. Również: nauka umiejętności współpracy i kierowania zespołem, wyczuwania atmosfery grupy, umiejętności przemawiania, odwagi wyrażania myśli, prawdomówności, stawania się;
- Σ wzorze osobowym jaki zdobywa w oczach harcerzy niewiele od nich starszy instruktor;
 - Σ treningu dorosłości, polegającym na zmniejszaniu dystansu między dojrzałością biologiczną a emocjonalną, psychologiczną, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za własne czyny;
 - Σ rozwinięta i kultywowana obrzędowość. Tworzące niezapomnianą atmosferę: tradycyjne pieśni, kręgi braterskie, wyróżnianie prawem podpalania ogniska, gawędy instruktorów, sprawności, harcerski krzyż... (Jaczewski 2018b, s. 123–130).

Niekwestionowany, oryginalny i olbrzymi dorobek naukowy na pograniczu medycyny i pedagogiki, a także piękny przykład własnego życia i godne czyny, wyznaczyły nowe perspektywy naukom pedagogicznym oraz sprawiły, że Profesor zyskał olbrzymi, w pełni zasłużony szacunek swych uczniów, studentów i harcerzy.

Bez wątpienia źródeł Jego pasji pedagogicznej można upatrywać w działalności harcerskiej. Odbył studia medyczne i pracował jako lekarz oraz pracownik naukowy Akademii Medycznej w Warszawie, a następnie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie pełnił funkcję prodziekana. Wydał ponad 40 książek, w tym szereg popularnonaukowych, wielonakładowych poradników, przez wiele lat prowadził programy telewizyjne i pisał felietony adresowane do młodzieży. Jest autorem teorii rozszczepienia dojrzałości oraz teorii wirażu rozwojowego. Budował głęboko humanistyczną wiedzę, całym sobą podejmował działania na rzecz dzieci i młodzieży oraz osób odrzucanych, z niepełnosprawnością, z zaburzeniami seksualnymi, z narkotycznym uzależnieniem.

Nie dziwi przeto podzielany w Polsce i poza Jej granicami podziw dla działań społecznych Profesora, dla Jego prawdziwie ludzkiej postawy, dla owoców Jego racjonalnych i jakże skutecznych działań. Na odwiecznej drodze prawdy, dobra i piękna, którą świadomie wybrał i podążał, ujawnił mistrzostwo największych uczonych. Czynił przepiękne gesty, którymi przez lat hojnie obdarzał wielu. Miałem szczęście być jednym z obdarowanych.

Zbigniew Nęcki – Dziekan Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego sensu i wagi wybitnego dorobku naukowego Profesora Andrzeja Jaczewskiego upatruje w bogatym

i uczciwym życiu naukowym, w wędrowaniu przez nieprzetarte szlaki, w myśli odważnej i nowatorskiej, w respektowaniu intelektualnego obowiązku humanisty negocjowania wartości uznawanych za powszechne, a nawet święte, w olbrzymiej wiedzy, ale i odważnej postawie oraz pionierskich pracach (Nęcki, 2019, s. 13–16). Podobnie prof. Zbigniew Izdebski – jedyny, polski współpracownik Kinsey Institute for Research in Sex, Gender, and Reproduction przypomina, że bogaty, oryginalny i nowatorski, dobrze osadzony w teorii oraz praktyce lekarskiej, dorobek naukowy Profesora, stał się inspiracją i zaczynem znakomitych prac Jego uczniów i kontynuatorów (Izdebski, 2019, s. 71–82). Także Tadeusz Perzanowski – pedagog i psychoterapeuta z Komisji Historycznej ZHP Chorągwi Krakowskiej w pracy *Dorobek pedagogiczny Harcmistrza* ukazuje osiągnięcia lekarza pediatry, seksuologa, pedagoga, profesora nauk humanistycznych – specjalisty medycyny szkolnej, harcmistrza i żeglarza. Czyni to na tle aktualnego stanu polskiej pedagogiki nadając Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu miano „ascetycznego autorytetu pedagogicznej empirii” oraz podkreślając, że był odważnym „propagatorem teorii marginalizowanych i badaczem zjawisk wstydlivych” (Perzanowski, 2019, s. 43–57).

Profesor Andrzej Jaczewski teoretycznie i praktycznie realizował koncepcję całościowej opieki nad dzieckiem. Tadeusz Perzanowski w przytaczanej pracy (tamże) dorobek pedagogiczny Druha Profesora ujmując w czterech obszarach:

1. osobistego przykładu pedagoga kreatywnego, uczciwego, autorytetu myśli i moralności;
2. teorii pedagogiki, wychowania, opieki i resocjalizacji;
3. badań z zakresu seksuologii, szkolnej edukacji seksualnej i macierzyńskiej oraz refleksji z nich wynikającej;
4. praktyki pedagogicznej szkoły, samorozwoju dzieci, młodzieży i rodziny oraz harcerstwa.

Wspomniany Autor konstatuje dalej, że „bez wątpienia Profesora należy zaliczyć do wąskiego grona najwybitniejszych postaci polskiej pedagogiki drugiej połowy XX i pierwszej dekady XXI wieku” (Perzanowski, 2019, s. 56). Podobne zdanie wyrażają w swych publikacjach: Janusz Wojtyca (2019, s. 17–24), Zbigniew Izdebski (2009, s. 5–9, 88–97; Izdebski, 2019, s. 71–82), Jakub Czarowski (2019, s. 71–82) i wiele innych osób, które bezpośrednio zetknęły się z Druhem Profesorem jako czytelnicy Jego prac zawierających głęboki, humanistyczny namysł nad harcerstwem, albo wychowankowie poddani uprawianej przezeń tak mądrze harcerskiej pedagogii.

Warto dodać, że wśród nielicznych pedagogów – autorów blogów zamieszczanych w polskiej sieci, którzy potrafią sprostać zapotrzebowaniu na mądre treści cyfrowe szczególnie godne miejsca zajmuje właśnie Profesor Andrzej Jaczewski. Jak podkreśla Piotr Toczyski efektem Jego twórczej działalności w sieci „jest ponad pół tysiąca wpisów na blogu, a następnie na Facebooku) i kilkadziesiąt nagrań (słuchowisk, sporadycznie filmików)” (Toczyski, 2019, s. 83). Owe setki tekstów publikowane przez pięć lat na internetowym blogu serwisu radia TOK FM, a od 2017 r. uzupełnione o nagrania gawęd i udostępnione w serwisie społecznościowym Facebooka niosły odbiorcom refleksję sędziwego, mądrego człowieka. Toczyski wyjaśnia powodzenie tych działań sygnalizowaną przez internautów potrzebą mądrości archetypicznej, o której pisał Carl G. Jung oraz mądrością cyfrową opisaną przez Marca Prensky’ego¹.

Szczególną umiejętność rozumienia mediów i współpracy z nimi Profesor wykorzystał dla podniesienia poziomu wykształcenia mieszkańców Ziemi Gorlickiej. Wprawdzie mimo poparcia Anny Radziwiłł – ówczesnej wiceminister edukacji – oraz władz miasta, nie udało się zorganizować samodzielnej uczelni państwowej, ale wraz z Barbarą Rzeszutek i Michałem Korbelakiem uruchomił w 2003 r. w gorlickim Centrum Szkolenia Zawodowego zamiejscową salę wykładową Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie. Prowadzono tam kształcenie „na poziomie studiów zawodowych – licencjackich, na kierunkach: ekonomii i pedagogiki w systemie dziennym, zaocznym, wieczorowym i eksternistycznym” (Korbelak, 2019, s. 119). Wykłady realizowano przez telewizję satelitarną EDUSAT, zaś interaktywną łączność zapewniała miejscowa sala wykładowa. Zorganizowano również studia magisterskie we współpracy z prof. Józefem Półturzyckim – dziekanem Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku. Śmiałe plany przyniosły obfity plon:

¹ Piotr Toczyski jako ramę teoretyczną podjętej analizy wykorzystania nowych mediów w twórczości Profesora Andrzeja Jaczewskiego przyjmuje pojęcia „archetypu mędrca” za C. G. Jungiem oraz „mądrości cyfrowej” za M. Prensky’em. Powołuje się przy tym na następujące prace: Jung C. G. (2014). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. London, s. 216; Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Cz. 1. *On the Horizon*, Vol. 9 (5), s. 1–6. Pobrane z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (otwarty 11 lutego 2021); Prensky M. (2009a). Do They Really Think Differently? Część 2: tamże, Vol. 9 (6), s. 1–6, Pobrane z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (otwarty 11 lutego 2021); Prensky M. (2009b). *Sapiens Digital. From Digital Immigration and Digital Natives to Digital Wisdom*. *Innovate: Journal of Online Education*, Vol. 5 (3), Prensky M. (2012). *Brain Gain. Technology and the Quest for Digital Wisdom*. St. Martin’s Press, New York.

„od 2003 do 2009 prof. Jaczewski wraz z dr. Korbelakiem wypromowali ponad 400 licencjatów i blisko 150 magistrów” (Korbelak, 2019, s. 120). Zamysł podniesienia poziomu wykształcenia mieszkańców ukochanej Ziemi Gorlickiej, pomimo początkowego niezrozumienia, a nawet oporu Małopolskiego Urzędu Wojewódzkiego w Krakowie udało się zrealizować (Korbelak, 2019, s. 119).

W czasach gdy pojawiły się kryzysy szczepionkowe, gdy wizyty w prywatnych gabinetach dentystycznych wymagały często znacznych środków finansowych, gdy wydłużały się kolejki do gabinetów lekarzy specjalistów, Profesor wystąpił z apelem o powrót lekarza i higienistki do szkoły polskiej (Jaczewski, 2019a, s. 99–102). Ten szeroko komentowany w środowiskach akademickich i oświatowych apel wydaje się nie tylko wyrażeniem lekarskich i pedagogicznych marzeń o wznowieniu tak pięknie rozwijającej się niegdyś medycyny szkolnej, ale jest ze wszech miar trafny, merytorycznie uzasadniony i jakże aktualny.

Wypada również zwrócić uwagę na umiejętność skutecznego wykorzystania przez Profesora w Jego pracy wychowawczej wybitnych walorów harcerskiego żeglarstwa. Andrzej Jaczewski już w 1960 r., pracując jako lekarz szkolny w zespole szkół: podstawowej i liceum TPD – 13 przy ul. Siemiradzkiego 2 (później im. Joachima Lelewela), przeniósł tam działalność 79 WDH i wkrótce rozpoczął budowę własnych łodzi. Czerpiąc z doświadczeń zdobytych w latach 1958–1960 na obozach żeglarskich na Mazurach, już trzy lata później przekształcił 79 WDH w 79 Warszawską Żeglarską Drużynę Harcerzy. Z czasem rozwinęła się ona w szereg harcerski. Obok corocznych obozów żeglarskich w Cierpiętach, Zamordejach, Zadorach i Szerokim Ostrowie nad jez. Śniardwy, zorganizował szereg spływów Wisłą z Oświęcimia do Warszawy oraz z Warszawy do Fromborka, a także Dunajem z Bratysławy do Turnu Magurele oraz na trasie Bratysława–Tulcza, a nawet rejsy morskie na Zawiszy Czarnym, tzw. krajowe (bez zawijania do obcych portów) oraz odbywane w ramach „Operacji Żagiel” i „Tall Ship Races”, czy wreszcie rejs za koło polarne i do Islandii. I choć Andrzej Jaczewski po 27 latach pracy zakończył w 1983 r. działalność instruktorską na funkcji komendanta Szczepu 79 Warszawskich Żeglarskich Drużyn Harcerskich, to sprawił, że zainicjowane i prowadzone przez Niego żeglarstwo młodzieży sprawdziło się jako metoda wychowawcza i stało się drogą życiową dla wielu osób (Klinik, 2019, s. 111–116). Mądra i skuteczna aktywność Druha Andrzeja na tym polu wpisała się pięknie w 105-letnią tradycję Harcerskiego Ruchu Wodnego.

Czyny Profesora przynosiły niezwykle owoce, kształtowały i zmieniały ku dobru losy ludzi, ale też miejsca, w których przebywał Andrzej. Swą twórczością wielokrotnie udowydniał, że był księciem myśli, podobnie jak jego dziad

Artur Jaczewski (1863–1932) – twórca światowej mykologii. Swym życiowym dorobkiem potwierdził, że samodzielność intelektualna, olbrzymie zdolności twórcze i osobista odwaga wraz ciężką i mądrą pracą na rzecz drugiego człowieka, na rzecz dzieci i młodzieży, nadają niepowtarzalny sens ludzkiemu życiu, rodząc szacunek i podziw oraz chęć wędrowania szlakiem w sposób wskazany przez Mistrza.

Profesora Andrzeja Jaczewskiego poznałem przed wielu laty jako student Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jego wykłady stanowiły połączenie harcerskiej gawędy z głęboką wiedzą medyczną i humanistyczną, porywały oraz otwierały umysły i oczy. Refleksji, którą dzielił się z nami Profesor, towarzyszyła ta szczególna umiejętność precyzyjnego, ale też subtelnego i jasnego wyrażania myśli trafiającej do serc i umysłów słuchaczy.

Z Profesorem miałem też zaszczyt bezpośrednio współpracować na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, w czasie gdy pełnił tam funkcję prodziekana. Dzięki zainicjowanej przez prof. Andrzeja Jaczewskiego międzynarodowej współpracy stałem się jej uczestnikiem, podobnie jak wielu innych, młodych adeptów nauki. W jej ramach zostałem w 1986 r. kierownikiem polskiego zespołu w międzynarodowym eksperymencie „Europa-Kontakt” dotyczącym integracji osób różnych narodowości pełno- i niepełnosprawnych, realizowanym przez zespół prof. dr. Karla J. Klugego i dr. Klaus Fittinga z Erziehungswissenschaftlich Heilpädagogische Fakultät na Uniwersytecie w Kolonii (Tanaś, 2009, s. 57–64). To tam wielokroć słyszałem znakomite opinie przedstawicieli niemieckiej pedagogiki o europejskim wymiarze twórczości naukowej Profesora Andrzeja Jaczewskiego. Warto wspomnieć o skali tego przedsięwzięcia. Dzięki Profesorowi w eksperymencie realizowanym na Uniwersytecie w Kolonii uczestniczyło 450 osób z Polski, a równocześnie z Niemiec do Polski przyjechało ok. 150 studentów (Jaczewski, 2020e). Wymiana zrealizowana w trudnym politycznie okresie była bardzo owocna. Nie tylko ujmując ją w liczbach uczestników, ale też merytorycznie.

Profesor powierzył mi również prowadzenie wędrownych obozów naukowych dla studiujących na wydziale instruktorów harcerskich. Obozy były dopełnieniem Jego autorskich wykładów, kształtowały i rozwijały nie tylko empiryczne doświadczenia uczestników, ale też pogłębiały ich refleksję w zakresie metodyki wychowania w ZHP oraz zrozumienie roli ruchu harcerskiego w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Nade wszystko jednak sprzyjały rozwojowi zainteresowań i budowały przyjaźnie, które przetrwały lata. Profesor znakomicie rozumiał głęboki sens pracy harcerskiej. Potrafił też o nim mówić jak nikt inny. Osobiste przeżycia harcerza-żołnierza Szarych Szeregów w trakcie okrutnej

wojny (Jaczewski, 2018a, s. 61–99) oraz zgromadzona wiedza i praktyka instruktorska, sprzyjały nie tylko docenianiu roli wykształcenia w kreowaniu losu człowieka, ale też przekazywaniu innym bogatych doświadczeń. Zachęcaniu ich do refleksji nad przyjmowanymi postawami wobec spraw, zjawisk i drugiego człowieka. W konsekwencji przez lata wychowywał i kształtował wielu ludzi czyniąc swoje życie wartościowym, także w innych sferach niż nauka.

Po wojnie druh Andrzej ukończył Akademię Medyczną w Warszawie, a następnie wyjechał z nakazem pracy do Gorlic, gdzie w latach 1953–1955 został ordynatorem szpitalnego oddziału dziecięcego. W roku 1957 podjął pracę w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie, by później przenieść się do Akademii Medycznej, gdzie z sukcesem kierował Zakładem Medycyny Szkolnej. Przez długi czas był lekarzem szkolnym w LO im. Joachima Lelewela w Warszawie, prowadził też poradnię dla narkomanów przy Klinice Niemowlęcej na ulicy Nowogrodzkiej w Warszawie (Jaczewski, 2019b, s. 94–117; Siniarska-Wolańska, Wolański, 2009, s. 25–39).

Zapewne w mrówczej pracy Profesora jako lekarza pediatry w Szpitalu Powiatowym w Gorlicach, w Jego doświadczeniach i tym, co zrobił dla wycieńczonych, umierających dzieci w tym rejonie (Adamczyk, 2009, s. 53–54, 50–56), tkwi sekret ukochania przez Profesora ziemi Beskidu Niskiego oraz Jego powrotu tam po latach i osiedlenia się w świerkowym domu w Ropkach. Jego rzetelna medyczna praca od podstaw zrodziła też prawdziwy, głęboki szacunek miejscowej ludności.

W 2019 r. Profesor obchodził 90-lecie urodzin. Był nadal aktywny twórczo i społecznie. Dlatego z pełnym przekonaniem wskazałem wówczas Jego kandydaturę do medalu *Za Zasługi dla Polskiej Pedagogiki*.

„Arturze, podaj książki dla naszych gości” – poprosił Profesor... Patrzyłem z podziwem na proces żmudnego wpisywania dedykacji. Zapamiętane ruchy ręki kreśliły wprawnie piórem maleńkie litery na kartach darowanych książek. Otrzymałem ich aż pięć: *Harcerstwu zawdzięczam bardzo wiele*, *Gawędy drużynowego*, *Seksualność dzieci i młodzieży*, *Pół wieku badań i refleksji*, recenzowaną niegdyś przeze mnie – *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego* oraz Andrzej Jaczewski, *Książka moich wspomnień*. Obdarowane zostały także pozostałe osoby.

„Zjecie lody?” – zapytał Profesor. A potem zaczęła się żywa dyskusja na temat kształtu polskiej oświaty. Mówiliśmy o błędach w zakresie nauczania przyrody i biologii, o marnotrawieniu, częstszym niż się powszechnie sądzi, zdolności dzieci w zakresie nauk ścisłych, o problemie „rozszczepienia dojrzewania”

fizycznego i psychicznego, o roli przygody i harcerskim „stawaniu się” człowiekiem dojrzałym. Niepostrzeżenie płynął czas i toczyła się rozmowa o piątkach na świadectwach maturalnych i braku umiejętności młodzieży w porozumiewaniu się w innych językach (Jaczewski, 2020c), o niezbędnych kompetencjach potrzebnych do budowania relacji społecznych, o odwadze osobistej i odpowiedzialności, o tolerancji i szacunku do drugiego człowieka, o umiejętności współpracy i budowaniu wspólnoty, o katalogu wartości w procesie wychowania, o integracji procesów kształcenia i wychowania, o teatrze, balecie, koncertach w filharmonii (Jaczewski, 2020b) i muzyce operowej (Jaczewski, 2020a, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g), o kulturze popularnej, ale też o mediach cyfrowych i prawie człowieka do życia wartościowego. Rozmawialiśmy o żeglarstwie, Liceum im. Joachima Lelewela, o Annie Radziwiłł i reformach oświaty. Niepostrzeżenie mijały godziny... Artur zaprowadził mnie na piętro, tam, gdzie już niegdyś nocowałem pewnej srogiej zimy. Tak, to był mroźny czas i pamiętam, że harcerze budowali igloo i usiłowali w nim spać – owinięci w gazety przed planowaną wyprawą na biegun. Spojrzałem przez okno. Z dala usłyszałem nutki piosenki skomponowanej niegdyś i śpiewanej przy ognisku przez Beatę Skrzyńską – studentkę Profesora i moją zmarłą niestety przedwcześnie doktorantkę:

Na szlak idź, na szlak,
Na szlak Twój zielony
Do Biecza, Hańczowej lub w Krynickie strony,
Bo wszędzie tam cisza i spokój – tylko ptak
Wskazuje Ci zawsze Twój Beskidzki szlak (Skrzyńska, 2009, s. 77–82)

W kominku żywiej buchnął ogień. Posypały się skry. 92-letni Profesor podniósł z wolna niemal nie widzące oczy i rzekł do mnie cicho: „**Musimy wymyślić nową szkołę. Szkołę godną naszych marzeń oraz losu naszych dzieci i wnuków**”². Owa prośba złożona u stóp Ostrego Wierchu i Lackowej przez wybitnego lekarza, seksuologa, harcerza i pedagoga, wnuka twórcy światowej mykologii (Jaczewski, 2018b, s. 11–19), jest zadaniem dla każdego z nas...

Profesor odprowadził nas aż na ganek. Na zawsze zostanie w mych oczach obraz Druha Andrzeja ponawiającego zaproszenie do pozostania na dłużej.

² Niepublikowana wypowiedź Profesora Andrzeja Jaczewskiego w trakcie wręczania Mu – w ramach pełnomocnictwa udzielonego mi przez prof. Agnieszkę Cybal-Michalską Przewodniczącą KNP PAN – medalu *Za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki*. Słowa te padły w trakcie rozmowy, w której uczestniczyli także lek. med. Alicja Tysarowska oraz hm. Andrzej Adamczyk. Ropki, dn. 9.09.2020 r.

Nie wiedziałem wówczas, że widzę Profesora po raz ostatni, że niespodziewany udar odbierze mu już wkrótce (13 października 2021 r.) tak cenne, acz kruche życie.

Wracaliśmy z Alicją Tysarowską oraz Andrzejem Adamczykiem z wolna do samochodu. Nabierający kolorów, jesienny las, otulał ślady przeszłości: kamienie stawiane w narożu dla podtrzymania chyży, samotne piwniczki, przydrożny krzyż...

Uparcie powracała myśl: **szkoła masowa w znanej nam postprzemysłowej postaci umarła. Nie wolno jednak zmarnować głęboko humanistycznej idei szkoły powszechnej. Przecież jest ona realizacją odwiecznych marzeń pedagogów i praktycznych doświadczeń wielu nauczycielskich pokoleń. To jaka będzie szkoła – jest w naszych myślach i sercach...**

References

- Adamczyk, A. [Kwadrat] (2009). Pro memoria. W: Z. Izdebski (red.), *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Czarkowski, J. J. (2019). Wkład prof. Andrzeja Jaczewskiego w rozwój pedagogiki harcerskiej. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Izdebski, Z. (red.). (2009). *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Izdebski, Z. (2019). Pionierskie badania Andrzeja Jaczewskiego – ich kontynuacja i kontynuatorzy. Od seksuologii rozwojowej do seksuologii społecznej i pedagogiki seksualnej. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Jaczewski, A. (2018a). *Harcerstwu zawdzięczam bardzo wiele...* Kraków: Fundacja Wczoraj i Dziś.
- Jaczewski, A. (2018b). *Książka moich wspomnień*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Jaczewski, A. (2019a). Czy powrót lekarzy do szkół jest realny? W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Jaczewski, A. (2019b). Wspomnienia lekarza pediatry o pracy w Gorlicach. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Jaczewski, A. (2020a). Artur Rubinstein, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/312423629742885> (otwarty 10.02.2021).

- Jaczewski, A. (2020b). *Balet, Dyrygenci*, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/361795981640610> (otwarty 9.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020c). *Dlaczego w Polsce szkoła źle uczy języków?* „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/315833419480909> (otwarty 9.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020d). *Edukacja muzyczna: Wagner, Kisielewski*, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/322255945454630> (otwarty 10.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020e). *Europa-Kontakt*, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/118933609434453> (otwarty 10.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020f). *Penderecki w Mezzo*, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/2329915460485817> (otwarty 9.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020g). *Polska muzyka w telewizji Mezzo?* „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/630690797633435> (otwarty 9.02.2021).
- Jaczewski, A. (2020h). *W Mezzo nie ma polskich oper*, „Andrzej Jaczewski – strona pamięci o Profesorze”. Pobrane z: <https://www.facebook.com/jaczewskiandrzej/videos/484279838952939> (otwarty 10.02.2021).
- Klinik, J. (2019). *Harcerska działalność żeglarska hm. Andrzeja Jaczewskiego, sternika jachtowego*. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Korbelak, M. (2019). *Kształcenie na odległość w Gorlicach w latach 2002–2008 (studia magisterskie i licencjackie)*. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Nęcki, Z. (2019). *Mistrzowi uznanie – o sensie organizowania jubileuszy wybitnych osobowości nauki. Casus: profesor Andrzej Jaczewski*. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Perzanowski, T. (2019). *Dorobek pedagogiczny Harcmistrza*. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Siniarska-Wolańska, A., Wolański, N. (2009). *60 lat temu w harcerstwie, potem w Instytucie Matki i Dziecka, wreszcie w Ropkach i Gorlicach*. W: Z. Izdebski (red.), *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Skrzyńska, B. (2009). *Piosenka o Ropkach*. W: Z. Izdebski (red.), *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Tanaś, M. (2009). Profesor Andrzej Jaczewski – Mistrz i Człowiek. W: Z. Izdebski (red.), *O człowieku i jego rozwoju nie tylko seksualnym. Prace dedykowane Profesorowi Andrzejowi Jaczewskiemu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Toczyski, P. (2019). Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwia realizację archetypu mędrca w Internecie: przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wojtycza, J. (2019). Sylwetka prof. dr. hab. Andrzeja Jaczewskiego, naukowca i pedagoga praktyka. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Janina Kamińska

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: j.kaminska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4674-8669

Andrzej Jaczewski, Profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – jakim Go pamiętam...^{**}

Summary

ANDRZEJ JACZEWSKI, PROFESSOR OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF
WARSAW – AS I REMEMBER HIM...^{**}

This article is devoted to an outline of the research and teaching activity of Professor Andrzej Jaczewski (1929–2020) at the Faculty of Education of the University of Warsaw. The author describes his commitment to lectures on school hygiene and extending the educational programme of educators to include sexology issues, as well as the creation of the Department of Biomedical Foundations of Development and Sexology at the Faculty of Education of the University of Warsaw. The author of the article presents Prof. Jaczewski's publication achievements and his activity as vice-dean of the Faculty of Education, as well as his contribution to the organisation of cooperation with the University of Cologne. The text is enhanced with the author's memories of Prof. Jaczewski from the 1980s, when the author was a student.

Keywords: Andrzej Jaczewski, Faculty of Education, University of Warsaw, Department of Biomedical Foundations of Development and Sexology

red. Paulina Marchlik

Profesor Andrzej Jaczewski (1929–2020) urodził się w Piastowie koło Warszawy. Jego rodzice – Stefan Jaczewski i Maria ze Świątkowskich Jaczewska byli nauczycielami. Młodość Profesora przypadła na czas II wojny światowej. Podczas

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

jej trwania kształcił się na tajnych kompletach i należał do Szarych Szeregów pełniąc funkcję zastępowego, a następnie drużynowego. Ten związek z harcerstwem wyraźnie wpłynął na kształtowanie jego osobowości. Silny związek z organizacją skłonił Go do odbudowywania harcerstwa po wojnie i także działalności podziemnej. Mimo prześladowań i aresztowania pozostał harcerzem, czuł się nim do końca życia (Nawrocki, 2019, s. 179–182; Wojtycza, 2019, s. 18).

Po wojnie rozpoczął studia medyczne w Akademii Medycznej w Warszawie, a po ich ukończeniu w 1952 r. specjalizował się w pediatrii pod kierunkiem prof. Władysława Szenajcha (1879–1964) – twórcy i pierwszego kierownika Katedry Propedeutyki Pediatrii AM, który zainteresował Andrzeja Jaczewskiego także medycyną szkolną i powierzył mu kierowanie Zakładem Medycyny Szkolnej¹. Wówczas rozpoczął badania nad rozwojem dzieci i młodzieży oraz utworzył pierwszy szkolny gabinet lekarski w Liceum Ogólnokształcącym im. Joachima Lelewela w Warszawie (Pamiętnik, 2004, s. 35; Radomski, 2019, s. 105; Wojtycza, 2019, s. 19–20).

W latach 60. XX w. Andrzej Jaczewski rozpoczął pracę na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Do pracy zachęcił Go prof. Klemens Sokal (1887–1974), lekarz pediatra, specjalista higieny szkolnej, który wykładał ten przedmiot na studiach pedagogicznych, a także w Akademii Medycznej w Warszawie. Profesor Sokal zainteresował się zagadnieniami higieny szkolnej podczas studiów na uniwersytetach we Lwowie, Monachium i Wiedniu (<https://www.1944.pl/powstancze-biogramy/klemens-sokal,55695.html>). Tę pasję przekazał też Andrzejowi Jaczewskiemu. I ten właśnie obszar stał się wiodący w początkach pracy uniwersyteckiej młodego Jaczewskiego. Wykładał higienę szkolną i prowadził ćwiczenia z tego przedmiotu na studiach dziennych i zaocznych (Skład osobowy, 1963, s. 116; Izdebski, 2004, s. 54).

Warto wspomnieć, że higiena szkolna była w programie studiów pedagogicznych od początku funkcjonowania kierunku pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim, w Seminarium Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa. Pierwszym wykładowcą był lekarz dr Marcin Kacprzak (1888–1968), dyrektor Państwowego Zakładu Higieny, autor publikacji z zakresu medycyny, w tym dotyczące higieny szkolnej (Kamińska, 2004, s. 9; Pamiętnik, 2004, s. 10).

Wykłady dr. Jaczewskiego cieszyły się ogromnym zainteresowaniem. Jak sam wspominał „przychodziło na nie wielu studentów” (Izdebski, 2004, s. 54).

¹ Warto zaznaczyć, że w 2003 r. Profesor Andrzej Jaczewski otrzymał medal im. Prof. Władysława Szenajcha, który jest przyznawany przez Dziecięcy Szpital Kliniczny przy ul. Działdowskiej w Warszawie dla szczególnie zasłużonych pediatrów. Zob. Pamiętnik, 2004, s. 36.

Cenną inicjatywą doktora był udział studentów podczas badań w gabinecie lekarskim. Dzięki tej praktyce mogli zapewne poznać wiele chorób wieku dziecięcego, ale przede wszystkim obserwować rozwój fizyczny dziecka. Wówczas przy braku podręczników akademickich była to wiedza bezcenna. I właśnie ten brak skłonił Andrzeja Jaczewskiego do przygotowania tej ważnej pomocy. W 1964 r. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego opublikowały część pierwszą *Higieny szkolnej. Higiena rozwojowa wieku szkolnego*. W niedługim czasie w 1968 r., ukazała się jego kolejna praca *Higiena szkolna – podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich* (Jaczewski, 1968; Jaczewski, 2019, s. 42).

Andrzej Jaczewski widział jednak potrzebę rozszerzenia problematyki przedmiotu higiena szkolna o zagadnienia związane z pediatrią, psychiatrią i szeroko rozumianym rozwojem dziecka w wieku szkolnym, a przede wszystkim w okresie dojrzewania. Z czasem włączył problematykę wychowania seksualnego, którą uważał za niezwykle ważną nie tylko w przygotowaniu pedagogów i nauczycieli, ale także w wzbogaceniu wiedzy dzieci i młodzieży oraz rodziców. Wydawał kolejne prace, które omawiały zagadnienia rozwoju, a przede wszystkim dojrzewania i potrzeb tego wieku. Były to m.in. *O chłopcach dla chłopców* (liczne wydania 1986, 1990, 2004), *Książka dla chłopców* (1998, 1999), *Nasze dzieci dorastają – rady dla rodziców i wychowawców* (1998), *Erotyzm dzieci i młodzieży* (1970, 1973); *Kultura seksualna młodzieży* (1979); *O dziewczętach dla dziewcząt* (współautorstwo z Wandą Kobylecką, wiele wydań: 1987, 1991, 2003, 2010).

Na potrzeby kształcenia pedagogów w 1979 r., wspólnie z Krystyną Dłużniewską, Napoleonem Wolańskim i Lechem Zdunkiewiczem, przygotował podręcznik *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Uznał jednak, że teksty w nim zawarte są zbyt trudne dla studentów, którzy, wybierając studia humanistyczne, mają dość ogólną wiedzę z biologii. Poszukiwał więc nowego, prostszego ujęcia. Wokół idei opracowania nowego podręcznika skupił grono specjalistów z zakresu medycyny i pedagogiki. Rezultatem tej współpracy był podręcznik pod jego redakcją *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania – podręcznik dla studentów uczelni pedagogicznych* (1993, 2001, 2003, 2005).

Andrzej Jaczewski włączył się też w aktywność naukową, dydaktyczną oraz organizacyjną Wydziału Pedagogicznego UW. W 1981 r. został prodziekanem ds. studiów dziennych i objął kierownictwo nowoutworzonej Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania. Funkcję prodziekana pełnił przez dwie kadencje, do 1987 r. Jako prodziekan był zawsze przychylny studentom i wspierał ich aktywność. Nawiązał także współpracę z Uniwersytetem w Kolonii, głównie w zakresie problematyki edukacji seksualnej (Jaczewski, 2015, s. 188–198).

Katedrą Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania kierował do chwili przejścia na emeryturę, czyli do stycznia 1997 r. (Protokół 8.01.1991, s. 4; Protokół 19.10.1993, s. 2; Skład osobowy 1993/1994, s. 161; Protokół 25.02.1997, s. 3; Kamińska 2016, s. 26; Wojnarowska, 2016, s. 132). Wówczas problematyka higieny szkolnej była sukcesywnie poszerzona o zagadnienia wychowania seksualnego. Znalazło to swój wyraz w treściach wykładów i ćwiczeń z biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, jak również w podejmowanej problematyce badawczej. Znaczne osiągnięcia i dorobek naukowy w zakresie biomedyki doc. dr. hab. Andrzeja Jaczewskiego zaowocował uzyskaniem 29 listopada 1989 r. tytułu profesora.

Profesor Jaczewski skupił wokół siebie uczniów, których przygotowywał do podejmowania prac badawczych. Pod jego kierunkiem doktoraty uzyskali: Adam Grodzki na podstawie rozprawy *Wychowawcze, kulturowe i psychospołeczne uwarunkowania życia seksualnego kobiet oraz ich rozwój erotyczny na przestrzeni ostatnich 25 lat* (1990), Mirosław Huszcz, który przygotował pracę *Edukacja seksualna dzieci w wieku wczesnoszkolnym na przykładzie klasy III szkoły podstawowej. Stan i potrzeby* (1990); Zbigniew Izdebski na podstawie pracy *Zmiany w obyczajowości seksualnej młodzieży a problemy wychowania seksualnego* (1993); Krystyna Komosińska, *Młodzież wobec epidemii HIV/AIDS. Problemy pedagogiczne grupy młodzieży wiejskiej nie uczącej się i nie pracującej* (1998); Alicja Długołęcka, która opracowała *Rozwój psychoseksualny kobiet zorientowanych homoseksualnie w perspektywie pedagogicznej* (2002) i Michał Korbielak na podstawie rozprawy *Nauczanie biologii człowieka w polskim gimnazjum* (2008).

Jak widać uczniowie Profesora podejmowali głównie zagadnienia seksuologiczne. Wspólnie wydawali też książki. W 1986 r. wznowił *Wybrane problemy seksuologii i chorób wenerycznych*, pod red. Andrzeja Stapińskiego (wcześniejsze wydania w: 1973, 1974, 1977), a w 1994 r. wraz z Adamem Grodzkim i Zbigniewem Izdebskim Profesor opublikował *Przemiany obyczajowości seksualnej młodzieży (studia z pedagogiki seksualnej)*. Kierowanie katedrą i badaniami był czasem intensywnego rozwoju dyscypliny, a także pracy naukowej. Profesor Jaczewski włączał swoich uczniów w badawcze prace zespołowe, które koncentrowały się m.in. na prawidłowościach okresu dojrzewania, uświadamianiu seksualnym, roli rodziny w wychowaniu seksualnym, rozwojem psychoseksualnym, antykoncepcją (Izdebski, 2019, s. 32–38).

Podjęcie zagadnień seksuologicznych zainspirowało Profesora do otwarcia na Wydziale Pedagogicznym w 1993 r. Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego, którymi kierował, a które funkcjonują do dziś (Protokół 19.10.1993, s. 4; Protokół 14.10.1996, s. 6; Protokół 22.10.1996, s. 6). Ich kierownikiem

jest obecnie prof. Zbigniew Izdebski – uczeń Andrzeja Jaczewskiego. Wieloletnia współpraca Andrzeja Jaczewskiego z Izdebskim zaowocowała wspólnymi ważnymi publikacjami, takimi jak: *Kocha, lubi, szanuje – wychowanie do życia w rodzinie* (1999); *Tajemnica inicjacji seksualnej – zanim powiesz tak* (2002, 2003).

* * *

W 1981 r. rozpoczęłam studia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział mieścił się na Mokotowie, w Dolince Służewskiej, przy ulicy Szturmowej. Powszechnie nazywaliśmy to miejsce „Smyczkami” z racji bliskości ulicy Smyczkowej. Pamiętam jak z przejęciem wczytywałam się w plan zajęć mojej grupy. Wówczas plan był wywieszany w hallu głównym, na tablicy, po prawej stronie od wejścia. Na kartce pokrytej rubrykami, pismem odręcznym wpisane były dni, godziny i przedmioty: wstęp do pedagogiki, historia filozofii, psychologia i... biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania. Ten przedmiot wzbudził moją szczególną uwagę, gdyż – poza historią – zawsze byłam zainteresowana naukami przyrodniczymi i medycyną. Kiedy zobaczyłam nazwę przedmiotu, poczułam, że to będą zajęcia interesujące. Gdy odczytałam nazwisko prowadzącego wykłady: doc. dr hab. Andrzej Jaczewski – wiedziałam, że spotkam autora niezwykle poczytnych książek: *O dziewczętach dla dziewcząt, O chłopcach dla chłopców*. Z utęsknieniem czekałam na pierwszy wykład z biomedyki – bo tak wszyscy nazywali ten przedmiot (i tak się mówi do dziś). Nie zawiodłam się! Wykład był wspaniały. Doc. Jaczewski mówił o okresach rozwojowych dziecka w sposób niezwykle ciekawy, a omawiane treści potwierdzał autentycznymi przypadkami pacjentów z własnej praktyki lekarskiej. Trzeba przyznać, że sala wykładowa na Smyczkach pękała w szwach. Zapewne wszyscy chcieli zobaczyć znanego Jaczewskiego, posłuchać co mówi, bo przecież najbardziej znany był z problematyki seksuologicznej – tematu tabu. I myślę, że też się nie zawiedli. Nie wiedzieć kiedy minęło 1,5 godziny wykładu... Kolejne wykłady gromadziły wszystkich studentów z roku. Profesor Jaczewski zawsze mówił zajmująco – bez kartki, bez notatek, dość cichym głosem. I ten Jego zwrot: „Proszę Was...” niewątpliwie zbliżał nas do Profesora. Czułam, że traktuje nas jako osoby bardzo dorosłe, dojrzałe, przed którymi tyle wyzwań życiowych i pracy pedagogicznej.

Kolejne spotkanie z doc. Jaczewskim, po wykładzie, miało miejsce podczas pierwszych ćwiczeń z biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania. W planie studiów widniało nazwisko dr. Jerzego Oleszkiewicza. Do sali wszedł dr Jerzy Oleszkiewicz, ale nie sam – doktora przedstawił doc. Jaczewski. Zdaje się, że

to był pierwszy rok pracy dr. Oleszkiewicza na Wydziale Pedagogicznym. Jak dowiedzieliśmy się z prezentacji Jaczewskiego – dr Oleszkiewicz był pediatrą, doktorem nauk medycznych, który pracował w szpitalu dziecięcym w Dziekanowie Leśnym. Zajęcia z dr. Oleszkiewiczem były też niezwykle ciekawe. Doc. Jaczewski wiedział zapewne, że powierzenie zajęć na uczelni tak znakomitemu doktorowi będzie korzystne w kształceniu pedagogów. Istotnie z wielką sympatią wspominam te zajęcia. A o śmieciowym jedzeniu i roli magnezu w życiu pamiętam do dziś.

Początek moich studiów przypadał na czas strajków studenckich w 1981 r. Strajk rozpoczął się już w połowie października. Wówczas na Smyczkach nie mogliśmy prowadzić strajku okupacyjnego – tak, jak studenci w kampusie głównym przy Krakowskim Przedmieściu. Ograniczenie wynikało z przepisów przeciwpożarowych. Strajkowaliśmy więc rotacyjnie. Dość szybko, bo 17 października 1981 r., nasz samorząd studencki z Jerzym Markiem na czele – dziś doktorem, adiunktem na Wydziale Pedagogicznym – uruchomił wszechnicę. I to był strzał w dziesiątkę. Wówczas mieliśmy okazję spotkać się i posłuchać znakomitych ludzi głównie podziemia „Solidarności”, m.in.: Władysława Bartoszewskiego, Jana Józefa Lipskiego, Adama Michnika, Daniela Passenta, Tadeusza Rossa, Józefa Rybickiego, ale też wysłuchać wykładów znakomitych osób ze świata nauki i kultury. Jeden z pierwszych wykładów wygłosił Andrzej Jaczewski. Wówczas poznaliśmy jego zakorzenienie – w harcerstwie. Był harcerzem Szarych Szeregów, należał do władz ZHP i Kręgu Instruktorów Harcerskich im. Andrzeja Małkowskiego. Wykład na wszechnicy dotyczył rozwoju harcerstwa po 1945 r. – trudnym okresie budowania Polski po II wojnie światowej, wpływów ideologicznych i indoktrynacji. I właśnie na fali tego fermentu, w 1949 r., Andrzej Jaczewski został usunięty z ZHP (Wojtycza, 2019, s. 19).

Warto też wspomnieć, że wśród wykładowców wszechnicy była także dr Michalina Wisłocka, znana wówczas ginekolog, autorka niezwykle poczytnej *Sztuki kochania* – książki, która była nie do zdobycia, którą powielano w jakichś dziwny sposób, na dziwnym papierze i sprzedawano na bazarach. Książka otrzymała pozytywną recenzję doc. Andrzeja Jaczewskiego (Szołajski, 2017, s. 146). To spotkanie zapadło mi w pamięć. Dr Wisłocka mówiła dużo na temat swojej książki, ale też apelowała do nas, młodych, o to, abyśmy nie marnowali lat, abyśmy studiowali, ale też abyśmy świadomie podchodzili do spraw inicjacji seksualnej i antykoncepcji. To były ważne sprawy, których pewnie wówczas – słuchając Wisłockiej – nie uświadamialiśmy sobie w całej pełni.

Strajk się zakończył wraz z ogłoszeniem stanu wojennego 13 grudnia 1981 r. Zawieszone zostały zajęcia na UW, a ich wznowienie nastąpiło dopiero w lutym

1982 r. Mimo trudnych warunków stanu wojennego i jakiejś dziwnej atmosfery (stan wojenny trwał do lipca 1983 r., a wcześniej został zawieszony) zajęcia się odbywały – te z biomedyki także. W czerwcu rozpoczęła się też pierwsza w moim studenckim życiu sesja egzaminacyjna. A pierwszy egzamin, jaki zdałam był właśnie z biomedyki u Jaczewskiego – egzamin ustny. Na tzw. giełdzie mówiło się, że egzamin zdaje się łatwo, ale na pewno trzeba mieć wiedzę i być przygotowanym. Pamiętam, że Profesor miał zwyczaj zapraszać na egzamin 4–5 osób i wówczas zadawał pytania każdej osobie – to było zwykle jedno obszernie zagadnienie, które dawało szansę na szersze omówienie. Potem ew. padały dodatkowe pytania. Mój egzamin właśnie tak wyglądał. Byłam w grupie (chyba) pięciu osób. Pytania mi podeszły – pamiętam, że mówiłam o roli hormonów w rozwoju dzieci i młodzieży. Moja przyjaciółka „rozłożyła” się na okresie dorastania – niestety miała poprawkę. Ja wyszłam zwycięsko – dostałam ocenę bardzo dobrą. Dziś z dumą wertuję kartki w indeksie i cieszę się, że mam wpis od Profesora Jaczewskiego.

Gdy zaczynałam studia od roku 1981/1982, doc. Jaczewski był prodziekanem ds. studenckich na Wydziale. Przypominam sobie, że chwaliliśmy sobie ten wybór. Z Andrzejem Jaczewskim można było porozmawiać i uzyskiwało się pomoc. Czasami też student wychodził od Profesora z podpisanym podaniem i... z „elegancką” pastą do zębów lub innym środkiem higienicznym (np. mydłem), które Profesor przywoził z Niemiec w ogromnej ilości. Zapewne dziś takie prezenty budzą zdziwienie, ale w tamtym czasie były to towary luksusowe i deficytowe (!) – z uwagi na „chwilowe, przejściowe trudności”, jak głosiła oficjalna propaganda państwowa.

Kolejne spotkania z Profesorem, jakie pamiętam, miały miejsce już w okresie mojej pracy na Wydziale Pedagogicznym. Andrzej Jaczewski często pojawiał się w pokoju historyków wychowania na Smyczkach i rozmawiał z doc. dr hab. Ireną Szybiak – wówczas dziekan Wydziału Pedagogicznego. Był zawsze pogodnym i uśmiechniętym człowiekiem. Gdy byłam w ciąży Profesor interesował się moim stanem i pytał, czy dobrze się czuję. Było to niezwykle miłe.

Profesor Andrzej Jaczewski pozostanie w mojej pamięci jako świetny, merytoryczny wykładowca, który zachęcał do samodzielnych studiów i refleksji. Był też dobrym i empatycznym człowiekiem. Zachowam w pamięci Jego wykłady o rozwoju dziecka, ale nade wszystko Jego ciepło i uśmiech.

Dziękuję, Profesorze! To było niezwykle ważne spotkać Pana na mojej drodze studenckiej i zawodowej, na Wydziale Pedagogicznym UW. Pozostanie Pan na zawsze w mojej pamięci.

References

- Izdebski, Z. (2004). Wywiad z Profesorem Andrzejem Jaczewskim. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Izdebski, Z. (2019). Pionierskie badania Andrzeja Jaczewskiego – ich kontynuacja i kontynuatorzy. Od seksuologii rozwojowej do seksuologii społecznej i pedagogiki seksualnej. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Jaczewski, A. (2001). *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania – podręcznik dla studentów uczelni pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jaczewski, A. (2019). Czy powrót lekarzy do szkół jest realny? W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Jaczewski, A. (1970). *Erotyzm dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaczewski, A. (1964). *Higiena szkolna. Cz. 1: Higiena rozwojowa wieku szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaczewski, A. (1968). *Higiena szkolna – podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaczewski, A. (1998). *Książka dla chłopców*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie.
- Jaczewski, A. (1979). *Kultura seksualna młodzieży*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Jaczewski, A. (1986). *O chłopcach dla chłopców*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Jaczewski, A. (2014). *Seksualność dzieci i młodzieży – półwieku badań i refleksji*. Warszawa: Difin.
- Jaczewski, A. (2015). Współpraca moja i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Uniwersytetem w Kolonii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 188–198.
- Jaczewski, A., Grodzki, A., Izdebski, Z. (1994). *Przemiany obyczajowości seksualnej młodzieży (studia z pedagogiki seksualnej)*. Warszawa: Spółka Wydawnicza TERRA.
- Kamińska, J. (2004). Dzieje Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zarys. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klemens Sokal. Pobrane z: Muzeum Powstania Warszawskiego, <https://www.1944.pl/powstancze-biogramy/klemens-sokal,55695.html> [otwarty 10.11.2020].
- Nawrocki, J. J. (2019). Andrzej Jaczewski, Harcerstwu zawdzięcza bardzo wiele... [Fundacja Wczoraj i Dziś, Kraków 2018, 214 s.]. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pamiętnik Jubileuszu 50-lecia absolwentów Wydziału Lekarskiego Akademii Medycznej (2004), pr. zb. Warszawa: Akademia Medyczna.
- Perzanowski, T. (2019). Dorobek pedagogiczny Profesora Andrzeja Jaczewskiego. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Protokół Senatu Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 28 kwietnia 1993 r. (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Protokół Rady Wydziału Pedagogicznego UW z 19.10.1993 r. (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Protokół Rady Wydziału Pedagogicznego UW z 14.10.1996 r. (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Protokół Rady Wydziału Pedagogicznego UW z 25.02.1997 r. (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Radomski, J. (2019). Profesor Andrzej Jaczewski – pediatra, terapeuta, nauczyciel, naukowiec, W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Skład osobowy uczelni w roku akademickim 1963–1964. (1963). Uniwersytet Warszawski. (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Skład osobowy Uniwersytetu Warszawskiego 1993/1994. (1994). (Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW).
- Szołajski, K. (2017). *Wisłocka czyli jak to ze „Sztuką kochania” było*. Warszawa: Świat Książki.
- Wojnarowska, B. (2004). Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1997–2003. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wojtycza, J. (2019). Sylwetka Prof. dr. hab. Andrzeja Jaczewskiego, naukowca i pedagoga praktyka. W: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wolański, N. (red.). (1979). *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Oskar Anweiler *in memoriam*



Profesor Oskar Anweiler na tle domu swojego dzieciństwa w Stanisławowie, 2010 r.

Fot. ze zbiorów Oskara Anweilera ofiarowana Mirosławowi S. Szymańskiemu

Mirosław S. Szymański

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska**

E-mail: mszymanski@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6473-8918

Profesor Oskar Anweiler. *In memoriam***

31 października 2020 r., w szpitalu w Bochum, położonym w Zagłębiu Ruhry, w sędziwym wieku 95 lat – zmarł Profesor Oskar Anweiler – nestor niemieckiej pedagogiki; wykładowca na kilku uniwersytetach świata; mentor licznych wybitnych uczniów; członek światowych prestiżowych gremiów pedagogicznych; inicjator powstania i przewodniczący (do 1991 r.) *Deutsche Gesellschaft fur Osteuropakunde*, czyli Niemieckiego Towarzystwa Wiedzy o Europie Wschodniej; członek zagraniczny (powołany w 1997 r.) Polskiej Akademii Nauk; doktor *honoris causa* Uniwersytetów w Lipsku (2000) i Warszawie (2007); inicjator, animator i uczestnik wielu niemiecko-polskich przedsięwzięć naukowych, m.in. cyklu 14 wspólnych konferencji naukowych w latach 1982–2013; ciągłej wymiany doświadczeń w ramach umowy partnerskiej między Ruhr-Universität Bochum a Uniwersytetem Jagiellońskim w Krakowie, wymiany pracowników naukowych i studentów, badań naukowych, wykładów gościnnych, pobytów studyjnych; propagator zdobyczy polskich nauk o wychowaniu w Niemczech, wielki przyjaciel Polski i Polaków.

Dwa dni później, tę wielce smutną wiadomość otrzymałem od mojego niemieckiego, wieloletniego kolegi i przyjaciela Friedricha W. Buscha¹ wraz z jego

* Adres: Instytut Filozofii i Socjologii APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

¹ Gdy dokonywałem korekty tego tekstu – 6 czerwca 2021 r. – dotarła do mnie bardzo smutna wiadomość o jego śmierci. Friedrich W. Busch, emerytowany profesor Uniwersytetu Carla von Oseietzky'ego w Oldenburgu był żarliwym orędownikiem polsko-niemieckiego zbliżenia (programowego i personalnego) i w zakresie nauk o wychowaniu oraz zadeklarowanym rzecznikiem rozwijania dwustronnej współpracy na tym polu – zwłaszcza z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu. Friedel – jak go nazywali przyjaciele – zmarł 28 maja 2021 r. w Oldenburgu

subtelną sugestią o napisanie dla polskich czytelników wspomnienia o Profesorze; w końcu blisko czterdzieści lat utrzymywaliśmy formalne i nieformalne, naukowe i towarzyskie, osobiste i listowne kontakty.

Bez dłuższego namysłu uznałem, że jestem Mu to po prostu winien. Czynię to także w imieniu wielu Jego polskich przyjaciół, z których prawie wszyscy (poza Stanisławem Palką) z biologicznych względów już od dawna nie żyją – by wspomnieć choćby tylko o niegdyśszym pedagogiczno-socjologicznym areopagu: Bogdanie Nawroczyńskim, Ignacym Szaniawskim, Mieczysławie Pęcher-skim, Bogdanie Suchodolskim, Wincentym Okoniu, Czesławie Kupisiewiczem, a także o Mikołaju Kozakiewicz i Janie Szczepańskim. Wszyscy oni (poza tym ostatnim) tak czy inaczej związani byli z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego – głównie jako dziekani i/lub kierownicy katedr.

Ale zaraz potem przyszła refleksja: cóż by miało to być? Obszerne osobiste hermeneutyczne memuary? Zwięzły faktograficzny nekrolog? I od razu obydwie te możliwości w zasadzie, choć nie do końca, odrzuciłem.

Możliwość pierwszą z tej racji, by nie narażać się na absurdalny zarzut – co niestety spotkało mnie już kiedyś – że pisząc wspomnienie o kimś (o profesorze Czesławie Kupisiewicz), tak naprawdę piszę wspomnienie o samym sobie; a czyż może być inaczej, chciałoby się retorycznie zapytać?

Co się zaś tyczy drugiej możliwości, to wystarczy powiedzieć, że powstałby tylko subiektywny i siłą rzeczy ograniczony wybór informacji o osobie, życiu i dziele Profesora Anweilera. A poza tym podstawowe dane na ten temat znaleźć można bez większego trudu w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* (2004; wyd. 4 popr.) napisanym przez Jego najbliższego polskiego przyjaciela, prof. Wincentego Okonia, przede wszystkim jednak w pamiątkowej broszurze pod tytułem *Uroczystość wręczenia dyplomu doktora honoris causa Uniwersytetu Warszawskiego Oskarowi Anweilerowi* (2007), wydanej nakładem Uniwersytetu Warszawskiego.

I tu zdaje się nieodzowny następujący wtręt. Otóż jest to dopiero trzeci doktorat *honoris causa* nadany z inicjatywy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (w przeszłości nazywanego także Wydziałem Psychologii i Pedagogiki, a później Wydziałem Pedagogiki). W roku 1958 otrzymał go Jean Piaget, a w 1989 r. Astrid Lindgren. Tym większa zatem jego waga i znaczenie.

Wobec zasygnalizowanego powyżej dylematu, zdecydowałem się na przyjęcie niecodziennego raczej rozwiązania. Otóż w połowie 2011 r. otrzymałem

w wieku bez mała 83 lat. Zob. biogram: Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny* (s. 56). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

od Profesora prywatny list (datowany na 18 czerwca 2011 r.) wraz z opowieścią zatytułowaną *Das Haus meiner Kindheit in Stanislau* oraz fotografią Autora na tle domu Jego dzieciństwa; tekst ten otrzymałem raz jeszcze wraz z osobistym listem (datowanym na 6 stycznia 2016 r.) od wspomnianego już Friedricha W. Buscha, kiedy Anweiler (będący od 2006 r. wdowcem) w wyniku bardzo poważnej kontuzji biodra, z wielkim trudem poruszał się po mieszkaniu. Opieką nad Nim i prowadzeniem domu całkowicie zajęła się pracująca u Niego od kilkunastu lat bardzo sympatyczna „pani Anna z Bielawy”, o której wypowiadał się zawsze z największym szacunkiem i wdzięcznością. W obydwu przypadkach odczytałem to jako zawołaną sugestię opublikowania tekstu – gdzież by indziej, jak nie w czołowym polskim czasopiśmie pedagogicznym (zdaniem także moich niemieckich kolegów), organie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, czyli w „Kwartalniku Pedagogicznym”, w którym Oskar Anweiler zamieścił sporo swoich rozpraw i przez wiele lat był aktywnym członkiem jego Międzynarodowej Rady Naukowej, Programowej i Konsultacyjnej. Niefrasobliwie czekałem na stosowną okazję, powtarzając sobie w duchu „jeszcze nie teraz”. No i stosowna okazja właśnie się nadarzyła, „owe teraz” nieubłagane nadeszło. Niestety.

Mamy tu zatem do czynienia z osobliwym wspomnieniem Profesora przede wszystkim w postaci pewnego – jeśli wolno mi tu użyć tego neologizmu – „autowspomnienia”, wspomnienia przez Niego samego swojego dzieciństwa.

Niemniej przedstawienie krótkiego biogramu naukowego nie zawadzi:

Oskar Anweiler urodził się 29 września 1925 r. w Rawiczu, zmarł 31 października 2020 r. w Bochum. Studiował na Uniwersytecie w Hamburgu historię, germanistykę, filozofię oraz pedagogikę. Tam w 1963 r. habilitował się, a w 1964 r. podjął pracę w nowo otwartym wówczas Ruhr-Universität Bochum. Nieprzerwanie, aż do chwili przejścia na emeryturę w 1990 r., kierował tam katedrą, której oficjalna nazwa była dość wyszukana: *Lehrstuhl „der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Vergleichende Pädagogik”* (tłum. z niem. katedra „pedagogiki z punktem ciężkości na pedagogice porównawczej”).

Profesor Oskar Anweiler był wybitnym specjalistą w dziedzinie pedagogiki ogólnej i porównawczej, a także historii oświaty i wychowania oraz polityki oświatowej. W swoich licznych rozprawach (tłumaczonych na kilka języków obcych: angielski, francuski, włoski, no i oczywiście polski) podejmował problematykę różnych nauk o wychowaniu i szkolnictwa w krajach Europy Środkowo-Wschodniej: w (starej) RFN, (byłej) NRD, i w (zjednoczonych) Niemczech, w Rosji (wraz z ZSRR), naturalnie także i w Polsce. Jest autorem ponad dwustu publikacji. Jego sztandarowym *opus magnum* jest obszerna publikacja *Geschichte*

der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära (1964, 1978). Czytelnikom o zainteresowaniach komparatystyczno-historycznych polecić można przede wszystkim jego książkę *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederland, Polen. Rußland, Schweden, Spanien, Türkei* (Anweiler i in., 1996).

Uchwałą Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 21 lutego 2007 r. nadano Profesorowi Oskarowi Anweilerowi, **na wniosek Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego**, tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Warszawskiego. I to jest z całą pewnością najważniejszy argument, pomijając już wszystkie inne, przemawiający za opublikowaniem – w niespotykanej formule – wspomnienia o Nim w „Kwartalniku Pedagogicznym” właśnie.

Swoje wspomnienia o Profesorze, inny mój niemiecki kolega i przyjaciel, Wolfgang Hörner, kończy tymi oto słowy: „Oskara Anweilera nie ma już wśród nas. Ale śladów jego działalności naukowej nie sposób przeoczyć”. No cóż, nic dodać, nic ująć, śmiało mogę się podpisać pod tą opinią.

Oskar Anweiler

Dom mojego dzieciństwa w Stanisławowie

Habent sua fata libelli – ale przecież nie tylko książki i ich historia, swoje losy mają również domy, chociaż nie mówią one do nas bezpośrednio. Mają coś do opowiedzenia nie tylko szlacheckie dwory na wsi, magnackie zamki, czy też paradne, mieszczańskie budowle w miastach. Niektóre z nich są częścią zbiorowej pamięci, pozostając pod opieką konserwatorską.

Tutaj jednak będzie mowa o niepozornym domu, nigdzie i przez nikogo nie wspomnianym, domu mojego dzieciństwa w Stanisławowie, z lat poprzedzających wybuch wojny w 1939 r. i z czasu przesiedlenia Niemców. Jestem jedynym, który może o tym opowiedzieć – dlatego pojechałem tam po latach. W rodzinnych stronach byłem dwukrotnie, najpierw w maju 1999 r. i w październiku 2010 r., zastając ten dom prawie takim, jakim był przed ponad siedemdziesięciu laty.

Od mojego kolegi i przyjaciela z Uniwersytetu Warszawskiego otrzymałem niedawno w prezencie książkę, która mnie natychmiast urzekła. Tadeusz Olszański, mój rówieśnik, który wyrósł w Stanisławowie, przedstawił ulica za ulicą, historię tego miasta i związane z nim własne młodzińcze wspomnienia¹. „Stanisławowa już nie ma”, pisze autor na wstępie, „jest Iwano-Frankiowsk. Ale w Iwano-Frankiowsku najpiękniejszą częścią pozostał Stanisławów, to, co minione”. Atmosfera tego założonego w 1662 r. miasta, które trzysta lat później przemianowano, ożyła przy lekturze także i dla mnie, jakkolwiek inaczej niż w przypadku syna polskiego lekarza: nie z punktu widzenia polskich wyższych sfer, lecz z perspektywy członka niemieckiej mniejszości, który poza tym mieszkał na południowym skraju miasta, nie zaś, jak większość z górą dwóch tysięcy Niemców – w „Kolonii Knihinin”, gdzie znajdowały się także zakłady pastora Theodora Zöklera.

¹ Olszański T. (2008). *Kresy kresów – Stanisławów*. Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.

Nasz dom znajdował się przy ulicy Gołuchowskiego. A że patronem jej był polski generał w c.k. armii przed 1918 r., ulica zachowała swoją nazwę również w Rzeczypospolitej Polskiej do 1939 r. Pasowało to zresztą do okolicy, gdzie znajdowały się koszary piechoty, kawalerii i artylerii – my dzieci zawsze przeżywalismy jako poruszający spektakl przemarsz żołnierzy, ale przede wszystkim stęp [koni] ułanów, udających się w dniach świątecznych na msze w mieście, z towarzyszącymi im zawsze orkiestrami.

Dom pod numerem 116 zbudowany został jeszcze przed 1914 r. przez moich dziadków ze strony matki. Philip Kolb był mistrzem masarskim, więc oprócz budynku mieszkalnego na gospodarstwo składały się masarnia, mieszkanie dla czeladników, stajnie i wreszcie, sad oraz warzywnik. Warzywnik graniczył bezpośrednio z dużym ogrodem miejskim; jako chłopiec mogłem się do niego dostać przez dziurę w płocie z drutu kolczastego. Kiedy mój ojciec, który zajmował dobre stanowisko prokurenta w fabryce marmuru w Rawiczu, położonym w dawnej Prowincji Poznańskiej, gdzie się urodziłem, zmarł w 1927 r. w wieku 28 lat – młoda wdowa, wraz ze mną, wówczas dwuletnim, powróciła do swego rodzinnego domu w Stanisławowie. Kiedy i jej ojciec zmarł w wyniku wewnętrznych obrażeń na skutek napadu w 1929 r., dorastałem w jego domu, pozostając w nim z matką i babką.

Zamieszkiwalismy obszerną kuchnię, dzienny pokój i dwie sypialnie. Znajdująca się w domu masarnia została wynajęta. Drewniany wykusz, a także zadaszony drewnem wejście do piwnicy w podwórzu, jeszcze w październiku 2010 r. były w prawie nienaruszonym stanie. Nasz dom miał szeroką bramę wjazdową, a także solidną drewnianą bramę prowadzącą na ulicę; ponieważ była zadaszona, służyła nam chłopcom, przy złej pogodzie jako miejsce zabaw. Mały, sąsiedni dom, ogrodzony drewnianym płotem, zamieszkiwało starsze żydowskie małżeństwo. Dwa domy dalej [mieszkał] polski mistrz masarski, [który] przejął zakład produkcyjny. Kilka lat później wybudował dwupiętrowy dom mieszkalny z zakładem, największy po tej stronie ulicy. Jeszcze w 1999 r. można było odczytać na bocznej ścianie tego budynku, jego nazwisko i napis: „mięso i wędliny”. Jedenaście lat później ściana ta została odmalowana, a tym samym i te resztki przeszłości wymazano.

Przed wejściem do parku stał dom dyrektora polskiego gimnazjum w Stanisławowie, który miał syna w moim wieku i córkę. Z chłopcem byłem zaprzyjaźniony; bawilismy się razem na naszym podwórku albo w jego ogrodzie. Przedtem jednak musiałem mu towarzyszyć przy odrabianiu lekcji – jego ojciec sądził bowiem, że powinien brać ze mnie przykład, jako że ja odrabiałem lekcje zaraz po obiedzie, żeby mieć czas na coś innego. Rola ta nie przypadała

mi naturalnie do gustu, zwłaszcza, że mówiono o „wzorcowej niemieckiej dyscyplinie uczenia się”.

Dom, podobnie jak wszystkie inne, nie miał żadnej kanalizacji; na podwórzu znajdowała się pompa ręczna, która często, także i w zimie dostarczała wodę z głębin. Do połowy lat 30. nie było także w tej części miasta elektryczności. Mieliśmy kilka lamp naftowych; w długie zimowe wieczory piękna lampa stołowa roztaczała wokół siebie przytulne światło. Miłego ciepła dostarczał piec kaflowy. Mógłby on jeszcze i w 1999 r. działać – jak nam powiedziała młoda ukraińska nauczycielka, która zaprosiła nas chętnie do pomniejszonego tymczasem mieszkania. Z dwóch pomieszczeń zrobiono dwa oddzielne lokale, nie zmieniając jednak układu przestrzennego, więc nowej mieszkance domu, mogłem dokładnie pokazać, gdzie odrabiałem lekcje albo wieczorem, przy wielkim kuchennym stole czytałem lub bawiłem się cynowymi żołnierzykami. Przy ostatnich odwiedzinach zastałem nową lokatorkę, tym razem starszą kobietę, która już wkrótce zamierzała się wyprowadzić, gdyż dom, jak powiedziała, ma zostać zburzony. A był on rzeczywiście mocno już zapuszczony; podwórze było porośnięte trawą i krzakami, zaślane rupieciami, a stara brama znikła.

Chociaż, jak wspomniałem, nasz dom położony był w południowej części miasta, nie zaś we wschodniej, zamieszkałej przez większość Niemców, to był on jednak miejscem wielu spotkań. Także pastor Theodor Zöckler, którego wszyscy szanowaliśmy, należał do grona gości, zwłaszcza że moja babka nie tylko była bardzo wierząca i często uczęszczała do kościoła, lecz należała także do aktywnych członków kościelnej wspólnoty. Z tego, o czym rozmawiali dorośli nic nie rozumiałem, ale dostrzegałem wzajemny szacunek i głębokie zrozumienie. Kiedy w styczniu 1939 r. zmarła moja babka, Theodor Zöckler celebrował żałobne nabożeństwo. Za trumną niesioną na cmentarz przy ewangelickim kościele w orszaku żałobnym kroczyli także polscy i ukraińscy sąsiedzi. Na początku lat 50. kościół wysadzony został w powietrze, groby usunięto – dzisiaj jest to teren zielony z kilkoma zachowanymi nagrobkami z czasów sprzed 1939 r. i nowymi pomnikami. Nic już w tym miejscu nie przypomina o Niemcach w Stanisławowie.

Po dwóch latach uczęszczania do polskiej publicznej szkoły powszechnej, położonej około dziesięciu minut drogi od naszego domu, przeniósłem się do prywatnej szkoły ludowej, a później do niemieckiego gimnazjum przy ulicy Kielińskiego, niedaleko dworca. Miałem tam mniej więcej pół godziny drogi – czy słońce, czy ślota musiałem iść przez całe miasto. Jeszcze 60 lat później mogłem taksówkarzowi dokładnie opisać drogę, zanim zatrzymał się przed domem pod numerem 116 przy ulicy Puszkina, jak się wówczas nazywała. W 2010 r. ulica

znowu zmieniała nazwę: nadano jej imię Czornowila – na cześć ukraińskiego polityka, który kilka lat wcześniej zginął w niewyjaśnionych okolicznościach.

Nasz dom przetrwał dotąd wszystkie zmiany nazwy ulicy i zachował swój numer. Zmieniający się od 1939 r. jego mieszkańcy, z całą pewnością przeżywający na różne sposoby „wielką historię” i kolejne zmiany polityczne, także i oni mogliby wiele opowiedzieć.

„Stanisławowa już nie ma”, pisze polski autor. A i dom mojego dzieciństwa ma niebawem zniknąć. Pozostają tylko wspomnienia.

Z języka niem. przełożył
Miroslaw S. Szymański

Podziękowanie

Ponieważ jest to ostatni zeszyt „Kwartalnika Pedagogicznego” pod moją redakcją, dziękuję wszystkim członkom redakcji w ciągu tych niemal ośmiu lat, a w sposób szczególny moim najbliższym współpracownikom, sekretarzom czasopisma, którzy z poświęceniem wykonywali ważną i cenną pracę na rzecz naszego środowiska pedagogicznego. Byli to kolejno: mgr Maja Bogajczyk, dr Piotr Zańko, mgr Magdalena Rzepka i dr Joanna Dobkowska. Bez ich pomocy i bezinteresownego zaangażowania w ciągu tych lat, nie byłoby kolejnych zeszytów „Kwartalnika Pedagogicznego”. Dziękuję za wieloletnią współpracę również Paniom Redaktorkom z Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego, w szczególności red. Dorocie Dziedzic oraz red. Katarzynie Kaczmarek.

Dziękuję Wam wszystkim!

Adam Fijałkowski

Noty o Autorach

Joachim Broecher – kieruje Zakładem Pedagogiki i Dydaktyki Wspierania Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego na Uniwersytecie Europejskim we Flensburgu. Pierwszy dyplom (1986), doktorat (1989) i habilitację (1998) uzyskał na wydziale kształcenia specjalnego Uniwersytetu w Kolonii, pracując jednocześnie jako dyrektor szkoły specjalnej. Zainteresowania badawcze: przestrzeń miejska metropolii berlińskiej z perspektywy pedagogicznej, socjologicznej i filozoficznej. Badacz transformującego projektu wspólnotowego rozwoju Berlina, którego innowacyjny społecznie wpływ może objąć globalne aspekty ekologiczne, społeczne, kulturowe i edukacyjne. W październiku 2020 r. nabywając stare gospodarstwo rolne i przyległe grunty, położone między Magdeburgiem a Dessau w Saksonii-Anhalt w Niemczech Wschodnich, założył, wzorowane na przestrzeniach Berlina, laboratorium wielowymiarowego kontaktu społecznego. Autor książek: *Anders lernen, arbeiten und leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft* [Uczyć się, pracować i żyć inaczej. O transformację pedagogiki i społeczeństwa] (2021) i *Creating Learning Spaces: Experiences from Educational Fields* (2019), a także cyklu rozdziałów w serii monograficznej nowojorskiego wydawnictwa Nova Science Publishers (2015, 2016 i 2017) i artykułów na łamach międzynarodowych czasopism naukowych, takich jak: „International Journal of Lifelong Education”, 2017; „Gifted Education International”, 2015; „Disability & Society”, 2000). Adres e-mail: Joachim.Broecher@uni-flensburg.de

Roman Dolata – doktor habilitowany, prof. UW. Pracownik naukowy Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim. Kierownik Katedry Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją UW. Zainteresowania naukowe: pomiar edukacyjny, ewaluacja instytucji edukacyjnych i nierówności edukacyjne. Najważniejsze publikacje: *Szkoła-segregacja-nierówności* (2008); *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność* (współaut. Jakubowski M., Pokropek A., 2013); *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów* (współaut. Hawrot A., Hummeny G., Jasińska A., Koniewski M., Majkut P., Żółtak T., 2013); *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (współaut. Grygiel P., Jankowska D., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., 2015); *Peer network Status and Depressive Symptoms Among Early Adolescents: Testing the Mediating Effects of Metaperception and Loneliness. School Mental Health* (współaut. Grygiel P., Humenny G., Świtaj P., 2021). *School Mental Health*, vol. 13, 250–265 (2021). Adres e-mail: rdolata@uw.edu.pl

Adam Fijalkowski – doktor habilitowany, prof. UW, historyk wychowania, kierownik Zakładu Humanistycznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: dzieje myśli pedagogicznej w XIII–XVII w. oraz praktyka wychowania w wieku XX. Autor książek: *Puer eruditus. Idee wychowcze Wincentego z Beauvais* (2001); *Orbis pictus – świat malowany Jana Amosa Komeńskiego / die Welt in Bildern des Johann Amos Comenius* (2008); *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensaulium pictus Jana Amosa Komeńskiego* (2012); *Jaki patriotyzm?* (współaut. A. Wiłkomirska, 2016) oraz tłumacz i autor wstępu do: Jan Amos Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom* (2015).

Adres e-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

Zbigniew Izdebski – profesor dr hab., pedagog, seksuolog, doradca rodzinny, specjalista w zakresie zdrowia publicznego. Kierownik Katedry Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Katedry Humanizacji Medycyny i Seksuologii Collegium Medicum Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kieruje Podyplomowymi Studiami Wychowania Seksualnego UW. Przewodniczący Rady Dyscypliny Naukowej Pedagogika UW. Inicjator i organizator Ogólnopolskich Debat o Zdrowiu Seksualnym, członek Polskiego i Europejskiego Towarzystwa Seksuologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Naukowego AIDS. Współpracownik naukowy Instytutu ds. Badań nad Seksem, Płciowością i Prokreacją im. Alfreda Kinseya na Indiana University. Odznaczony złotym medalem Światowej Akademii Medycyny im. Alberta Schweitzera za humanizację medycyny, wielokrotnie nagradzany przez Ministra Zdrowia, w 2013 roku uhonorowany nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za całokształt dorobku naukowego. Łączy działalność badawczą, dydaktyczną i kliniczną. Autor licznych polskich i międzynarodowych badań nad seksualnością w cyklu życia. Popularyzuje wiedzę z zakresu zdrowia seksualnego w prasie, radiu i telewizji.

Adres e-mail: zbigniew.izdebski@uw.edu.pl

Aleksandra Jasińska-Maciążek – doktor nauk społecznych, adiunkt w Katedrze Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik projektu „Obserwatorium oświatowe” prowadzonego w Ostrołęce. Zainteresowania naukowe: uwarunkowania osiągnięć szkolnych, ewaluacja instytucji edukacyjnych, pomiar edukacyjny, metodologia badań społecznych. Współautorka kilkunastu książek (Dolata i in.), takich jak: *(Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI* (2015); *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (2015); *Kontekstowy model efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym* (2014); *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów* (2013). Autorka publikuje w: „Research Papers in Education”; „Przeglądzie Badań Edukacyjnych”; „Edukacji”. Adres e-mail: a.jasinska@uw.edu.pl

Janina Kamińska – profesor dr hab., historyk wychowania na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: dzieje oświaty w oświeceniu; zagadnienia organizacji i funkcjonowania szkolnictwa na Litwie XVIII/XIX w.; dzieje studiów pedagogicznych w Polsce. Ważniejsze publikacje: *Akademii Wileńska. Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego (1773–1794)*. Seria: „Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje”, t. 3, cz. 2 (2018);

Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Litewskim. Seria: „Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje”, t. 11 (2018).

Adres e-mail: j.kaminska@uw.edu.pl

Anna Kowalewska – doktor habilitowany n. społecznych w zakresie pedagogiki, dr n. medycznych. Adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii). Członek krajowej i międzynarodowej grupy badawczej nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC. Autorka ponad 100 publikacji, raportów, rozdziałów w książkach z zakresu wpływu wybranych czynników biologicznych i środowiskowych na różne aspekty zdrowia i rozwoju człowieka. Zainteresowania badawcze: uwarunkowania i następstwa podejmowania zachowań ryzykownych przez dzieci i młodzież, ze szczególnym uwzględnieniem roli środowiska szkolnego.

Adres e-mail: a.kowalewska@uw.edu.pl

Joanna Stelmach – ukończyła studia magisterskie z zastosowań fizyki w biologii i medycynie na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie studiuje politykę oświatową na Wydziale Pedagogicznym UW i przygotowuje się do roli nauczycielki matematyki w ramach studiów podyplomowych w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i UW. Pracuje przy projekcie „Obserwatorium Oświatowe” prowadzonym przez badaczy z Wydziału Pedagogicznego we współpracy z miastem Ostrołęka. Zainteresowania naukowe: pomiar edukacyjny, nierówności edukacyjne, system egzaminacyjny.

Adres e-mail: j.stelmach2@student.uw.edu.pl

Julia Stępniewska – magister, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończyła specjalności: animacja społeczno-kulturalna oraz edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Pedagogicznym UW. Doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych UW. Przygotowuje pracę doktorską o roli hagiografii w pedagogice pod kierunkiem Adama Fijałkowskiego w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki. Jej pierwsza publikacja ukazała się w 2019 r. w Bibliotece Współczesnej Myśli Pedagogicznej wydawanej w Krakowie (t. 7) i dotyczyła ona tematu roli rodziny w baśniach Braci Grimm. Spełnia się również jako czynny pedagog, prowadzi zajęcia karate dla dzieci. Adres e-mail: julia.stepniewska@gmail.com

Mirosław S. Szymański – profesor dr hab., pracownik naukowo-dydaktyczny Katedry Dydaktyki i Edukacji Medialnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W latach 1992–2013 członek redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego”, a w okresie 2012–2013 jego redaktor naczelny. Zainteresowania naukowo-badawcze: dydaktyka ogólna, pedagogika porównawcza, historia oświaty i wychowania ze szczególnym uwzględnieniem myślenia i działania pedagogicznego w Niemczech począwszy od przełomu XIX i XX w. Autor ponad stu publikacji przede wszystkim w języku polskim, ale także w niemieckim, angielskim, a nawet węgierskim, w tym sześć druków zwartych, m.in. *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933* (1992), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia* (2000; 2010) oraz *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy* (2016). Przełożył ponad sto tekstów z języka niemieckiego, w tym trzy druki zwarte: G. Clauss, *Psychologia różnic*

indywidualnych w uczeniu się (1978); W. Mitter, *Cel podróży pedagogicznych: Polska* (1997); M. Kayser, P.-A. Wagemann, *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii* (1998), a także blisko trzydzieści tekstów z języka angielskiego, m.in. UNESCO, *Proces kształcenia – podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli* (1986). Adres e-mail: mszymanski@aps.edu.pl

Bogusław Śliwerski – profesor dr hab., dr h.c. multi, pedagog, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, członek Rady Doskonałości Naukowej. Adres e-mail: boguslawsliewski@gmail.com

Maciej Tanaś – doktor habilitowany nauk humanistycznych, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej w Instytucie Pedagogiki APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz kierownik Zespołu Technik Informatycznych w Edukacji a także przewodniczący Naukowego Kolegium Ekspertów w Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej (NASK) w Państwowym Instytucie Badawczym. Kierownik wielu projektów naukowych, członek: Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Kapituły Medalu *Za Zasługi Dla Rozwoju Pedagogiki*, kierownik Sekcji Pedagogiki Medialnej, członek Sekcji Kultury Popularnej i Zespołu Międzynarodowych Badań Porównawczych KNP PAN, a także Komisji ds. Wspierania Doktorantów i Habilitantów, Informacji oraz Polityki Szkolnictwa Wyższego i Ewaluacji Osiągnięć Naukowych KNP PAN. Członek licznych towarzystw naukowych, m.in.: Rady Naukowej Muzeum Harcerstwa, Polskiego Towarzystwa Naukowego Edukacji Internetowej, Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i in. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, metodologia, pedagogika medialna; edukacja informatyczna, harcerstwo; edukacja dla pokoju, prawa dziecka i jego bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni. Autor i współautor ok. 300 prac naukowych. Redaktor naczelny międzynarodowego, anglojęzycznego czasopisma naukowego „The International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies”. Wybrane publikacje: *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji. 10 pytań do ludzi nauki* (2020); *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii* (współred. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, 2020); *Otwarte zasoby edukacyjne i otwarta nauka* (współred. S. Galanciak, 2020); *Big Data w edukacji* (współaut. M. Kamola, R. Lange, M. Fila, 2019); *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni* (współred. S. Galanciak, 2018); *Nastolatki wobec Internetu* (2016); *Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (współred. S. Galanciak, 2015); *Media w edukacji* (2010); *Kultura i język mediów* (2007); *Leksykon pedagogiczny angielsko-polsko-ukraiński* (współaut. A. Vasylyuk, 2006); *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym* (2005); *Pedagogika @ środki informatyczne i media* (2004); *Edukacyjne zastosowanie komputerów* (1998). Adres e-mail: mtanas@aps.edu.pl

Piotr Toczyski – doktor nauk humanistycznych, kieruje Zakładem Socjologii Mediów i Komunikacji Społecznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Absolwent Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. W interdyscyplinarnych badaniach łączy zainteresowania socjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne. Stopień doktora w zakresie socjologii uzyskał w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, a magisterium na Wydziale Psychologii UW. Posiada europejski certyfikat psychologa EFPA EuroPsy i podyplomowe przygotowanie do pracy w poradnictwie psychologicznym uzyskane w Instytucie Psychologii Zdrowia (przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym, do którego należy).

Psycholog – prowadzi międzynarodowe grupy warsztatowe i spotkaniowe, opiekuje się stażami wchodzących w zawód psychologów. Autor książki *Jak mit jednoczy Europę?* (2013); rozdziałów w monografiach zbiorowych polskich i międzynarodowych (*Formulas of Betrayal* – Palgrave Macmillan, 2018) oraz jest autorem cyklu tekstów internetoznawczych w serii *Studies in Global Ethics and Global Education* (APS – 2014, 2015, 2016 i 2018).

Adres e-mail: ptoczyski@aps.edu.pl

Piotr Zańko – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Interdyscyplinarnych Badań nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: edukacyjne konteksty oporu kulturowego. Autor książki: *Pedagogie oporu* (2020).

Adres e-mail: piotr.zanko@uw.edu.pl

Spis recenzentów Kwartalnika Pedagogicznego w roku 2020

dr Agnieszka Ardeńska – Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach
dr Joanna Bielecka-Prus – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Socjologii
dr hab. Krystyna M. Bleszyńska, prof. WSNS – Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie

dr hab. Jolanta Bonar, prof. UŁ – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

dr hab. Katarzyna Buczek – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki

mgr Dominika Depta-Marel – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

prof. dr hab. Grażyna Dryżałowska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie,
Wydział Nauk Pedagogicznych

prof. dr hab. Andrea Folkierska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

prof. dr hab. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

dr Sylwia Galanciak – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut
Pedagogiki

dr hab. Rafał Godoń, prof. UW – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

prof. dr hab. Zbigniew Izdebski – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Dorota Jankowska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Wydział Nauk
Pedagogicznych

dr Aleksandra Jasińska-Maciążek – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

prof. dr hab. Janina Kamińska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Beata Kapela-Bagińska – Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny

dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki,
Psychologii i Socjologii

dr hab. Kaja Kaźmierska, prof. UŁ – Uniwersytet Łódzki, Instytut Socjologii

dr hab. Remigiusz Kijak – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Marlena Kilian – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk
Pedagogicznych

- dr Renata Konieczna-Woźniak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- prof. dr hab. Marek Konopczyński – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji
- dr hab. Anna Kowalewska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Krzysztof Kosela, prof. UW – Uniwersytet Warszawski, Wydział Filozofii i Socjologii
- dr hab. Piotr Marek Kostyło, prof. UKW – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Wydział Pedagogiki
- prof. dr hab. Dariusz Kubinowski – Polska Akademia Nauk, Sekcja Pedagogiki Sztuki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
- dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki
- dr Magdalena Kuleta-Hulboj – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- prof. dr hab. Stefan Michał Kwiatkowski – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych
- dr Wioletta Łubkowska – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Kultury Fizycznej i Zdrowia, Instytut Nauk o Kulturze Fizycznej
- prof. dr hab. Elżbieta Łuczak – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej
- prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Diana Malinowska – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii
- dr Agnieszka Małkowska-Szkutnik – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Piotr Mamcarz – Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych
- prof. dr hab. nauk med. Jerzy T. Marcinkowski – Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Medicum, Katedra Higieny i Epidemiologii
- dr Urszula Markowska-Manista – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- prof. dr hab. Maria Mendel – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych
- dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ – Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki
- dr Marta Mikołajczyk – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej
- prof. dr hab. Henryk Mizerek – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych
- dr hab. Agnieszka Naumiuk – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Ewa Palamer-Kabacińska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Joanna Pękala – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- ks. dr hab. Kazimierz Pierzchała, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych
- dr Marta Jadwiga Pietrusińska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Przemysław Płoskonka – Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego
- dr hab. Małgorzata Przanowska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Jan Rutkowski – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Jan Ryś, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
- dr hab. Katarzyna Sadowska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych

- dr hab. Barbara Sitarska, prof. UP-H – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Instytut Pedagogiki Pracownia Dydaktyki Ogólnej
- dr hab. Justyna Siemionow, prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych
- dr Monika Skura – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Marek Smulczyk – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Joanna Smogorzewska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr Dorota Sobierańska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Zofia Szarota, prof. UW – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- prof. dr hab. Jolanta Szempruch – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Edukacji Szkolnej
- dr hab. Sławomir Sztobryn – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej; Wydział Humanistyczno-Społeczny; Instytut Pedagogiki
- dr hab. Grzegorz Szumski, prof. UW – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- prof. dr hab. Mirosław Józef Szymański – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr Ryszard Ślęczka – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
- dr Danuta Świerczyńska-Jelonek – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- dr hab. Rajmund Tomik, prof. AWF – Akademia Wychowania Fizycznego im. J. Kukuczki w Katowicach, Wydział Wychowania Fizycznego
- dr hab. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki
- dr hab. Magdalena Trysińska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki
- prof. dr hab. Anna Wilkomirska – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- prof. dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
- dr hab. Piotr Zańko – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
- dr hab. Bożena Zawadzka, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
- dr Piotr Zdunkiewicz – Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
- dr hab. Małgorzata Żytko, prof. UW – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956) jest ogólnopolskim pismem naukowym. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z wykazem czasopism naukowych MNiSW z 31 lipca 2019 roku za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje autorowi 20 punktów.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest objęty Programem Wsparcia dla Czasopism Naukowych MNiSW.

Najważniejszym celem „Kwartalnika Pedagogicznego” jest umożliwianie i pobudzanie dyskusji na poziomie akademickim wokół najważniejszych dla współczesności problemów edukacyjnych. Redakcja prowadzi intensywną współpracę międzynarodową, co sprzyja popularyzowaniu dorobku polskiej pedagogiki wśród pedagogów obcojęzycznych, a jednocześnie ułatwia polskim pedagogom poznanie tego, co dzieje się w pedagogice w innych krajach (publikowanie tłumaczeń prac obcojęzycznych).

Pismo jest otwarte zarówno dla prac już uznanych autorów, jak i dla początkujących adeptów nauki. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest pismem o szerokim profilu: zamieszczane są w nim materiały z różnych subdyscyplin pedagogiki, w tym z pedeutologii, andragogiki, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedagogiki społecznej, psychologii edukacji, filozofii edukacji, a także z problematyki wychowania estetycznego. Teksty zamieszczane są po ich uprzednim zaopiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów, zgodnie z wymogami double blind peer review, co pozwala na selekcję nadsyłanych materiałów.

Podstawowe działy czasopisma to: artykuły, colloquia (teksty w językach obcych – angielskim lub niemieckim) materiały i sprawozdania z badań, edukacja w innych krajach oraz recenzje. Teksty publikowane są razem ze streszczeniami w języku angielskim. Okazjonalnie pojawiają się także sprawozdania z odbytych konferencji, zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych z udziałem polskich pedagogów.

Wytczne dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w *Kwartalniku Pedagogicznym*, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu komputeropisu:

- Σ Maksymalna **objętość** całego tekstu (z bibliografią) powinna wynosić **15 stron** znormalizowanych (27 000 znaków ze spacjami).
- Σ Przyjmujemy recenzje książek opublikowanych w roku nadesłania recenzji lub najpóźniej dwa lata wcześniej (np. w 2020 roku – książki opublikowane w roku 2020, 2019 i 2018).
- Σ Przyjmujemy teksty w języku polskim, angielskim i niemieckim wraz ze streszczeniami w języku polskim i angielskim.
- Σ Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.
- Σ W tekście należy podać **pełne imiona** osób wymienionych po raz pierwszy.

Przypisy dolne – stosowanie ich należy ograniczyć do niezbędnego minimum (informacje o prawach autorskich i uzupełniające tekst).

- Σ **Obowiązuje standard zapisu bibliograficznego (cytowania) według stylu APA¹:**

Każde cytowanie innej pracy jest w tekście opatrzone odpowiednim odsyłaczem do cytowanej pracy. Zawiera on w nawiasie tylko nazwisko **autora**, **rok** wydania dzieła i numer **strony**, np.: (Jaeger, 2000, s. 5); (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 30). Gdy przytaczamy **dwie książki tego samego autora** wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Hessen 1997a; Hessen 1997b), a gdy więcej książek, to rok oznaczamy z kolejnymi literami alfabetu.

Jeśli przywołujemy cytaty z książek kilku autorów, to porządkujemy alfabetycznie: (Frith, 2015, s. 148; Spitzer, 2008, s. 111).

Jeśli przytaczana **praca ma dwóch autorów**, umieszczamy oba (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015, s. 30); w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Heatherton i in., 2008).

W przypadku **cytowań pośrednich**, kiedy praca jest trudno dostępna albo w języku nie znanym autorowi, w tekście zaznaczamy nazwisko autora cyt. i źródło, z którego bezpośrednio korzystaliśmy (Grondin, 2003, za: Przanowska, 2015, s. 31).

Jeśli praca zbiorowa ma redaktora naukowego podajemy w nawiasie nazwisko i rok oddzielone przecinkiem: (Kwieciński, Śliwerski, 2003); (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012).

Rozdział w pracy zbiorowej, artykuł w czasopiśmie, materiały z konferencji zapisujemy w tekście tak: (Melosik, 2019); (Mezirow, 1997); (Endler, Parker, 1990b); (Klus-Stańska, 2017); (Wysłowska i in. 2019); (Zamarian, 2014).

Jeśli cytujemy akty prawne i inne dokumenty, podajemy w nawiasie skrót do ustawy (Dz.U. 2019 r. poz. 2215) lub początek zapisu bibliograficznego, np.: (Ankieta socjologiczna...).

¹ Styl APA (*American Psychological Association*) używany jest w *Kwartalniku Pedagogicznym* w zapisie bibliograficznym, w wersji dostosowanej do reguł języka polskiego i polskich norm edytorskich. Jest jednym z najlepiej opracowanych i najczęściej cytowanych stylów w naukach społecznych i humanistycznych i gwarantuje poprawne indeksowanie tekstów elektronicznych w międzynarodowych, naukowych bazach danych.

Σ Spis cytowanej literatury, do której w tekście umieściliśmy odpowiednie odsyłacze, znajduje się na końcu tekstu w sekcji zatytułowanej References. Przykłady:

Jaeger, W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z badań ACK. Bydgoszcz: ArtStudio.

Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Dzieła wybrane*, [b.tłum.]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Heatherton, T. F., Kleck, R. E., Hebl, M. R., Hull, J. G. (red.). (2008). *Spółeczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustrowa. Warszawa: Collegium Civitas, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przanowska, M. (2015). Pytania o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2 (236), 30.

Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). (2019). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gołębiński, B. Kwiatkowska, H. (red.). (2012). *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Melosik, Z. (2019). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Endler, N. S., Parker, J. D. (1990b). State and trait anxiety, depression and coping styles. *Australian Journal of Psychology*, 42(2), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00049539008260119>

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nr 74, 5–12; <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

Wysłowska, O., Bulkowski, K., Slot, P. (2019, August). *The role of classroom diversity in the relations between professionals' beliefs and practices*. Paper presented at the 29th European Early Childhood Education Research Association Conference, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.

Zamarian, A. (2014, grudzień). *Edukacja tanatologiczna jako istotny element wychowania humanistycznego*. Referat wygłoszony na VI Konferencji Pedagogiki Dialogu, zorganizowanej przez Katedrę Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: Dz. U. 2019 r. poz. 2215.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz. U. 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r. poz. 374).

Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

- Σ Opis bibliograficzny **strony WWW** musi zawierać **nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu**, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także aktualną datę otwarcia, np.:

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*. Pobrano z: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25.01.2020).

Klus-Stańska D. 2017. *Uwagi do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Pobrano z: <http://edukacjananowo.pl/wp-content/uploads/2017/02/UWAGI-DO-PODSTAWY-PROGRAMOWEJ-KSZTA%C5%81CENIA-OG%C3%93LNEGO-DLA-SZKO%C5%81Y-PODSTAWOWEJ.pdf> (otwarty 24.03.2020).

- Σ W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.

Więcej informacji na temat przypisów bibliograficznych: Harasimczuk, J. Ciecuch, J. (2012). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA*. Warszawa: Liberi Libri. Pobrano z: <https://www.liberilibri.pl/harasimczuk>

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2021:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Oplata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938