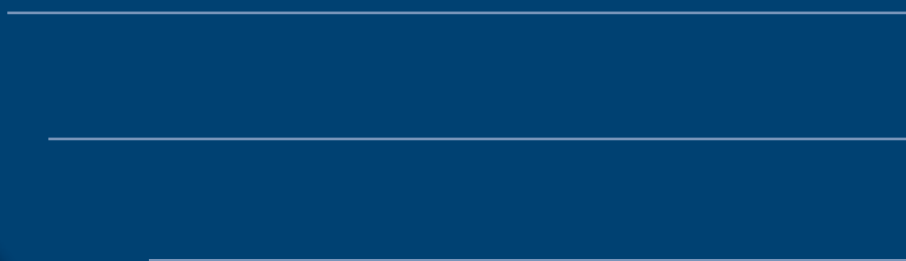


KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 3 (273)



KWARTALNIK
PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA,
PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 3 (273)



Warszawa 2024

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Katarzyna Dworakowska** (sekretarz redakcji)

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 Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2024

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<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

Studio DTP: **Beata Stełęgowska**

Druk i oprawa: POZKAL

Spis treści

ARTYKUŁY

Błażej Przybylski – Indywidualna przyszłość w projekcjach studentek pedagogiki. Raport z badania jakościowego	7
Farhad Majeed Hama – An investigation on the utilization of Kurdish as the first language (L1) in English as a foreign language (L2) classes: A case study at the University of Human Development in non-English departments	27
Ewa Lewandowska-Tarasiuk – Kulturowy zwrot teorii i <i>inne</i> czytanie	51
Emilia Agnieszka Mazurek – Kooperatywy edukacyjne w edukacji domowej a socjalizacja dzieci poza szkołą	63
Laura Camas-Garrido, Gonzalo Jover – Zabawa dzieci jako przejaw twórczego uczestnictwa	75

ARTYKUŁ RECENZYJNY

Małgorzata Kiedrowska – Bezpieczeństwo młodzieży – profilaktyka	89
Paweł Prüfer – Ewolucyjne i transformacyjne przynaglenia dla edukacji i szkoły	101
Noty o Autorach	111

Content

ARTICLES

Błażej Przybylski – Individual futures in female pedagogy students’ projections: Report from a qualitative study	7
Farhad Majeed Hama – An investigation on the utilization of Kurdish as the first language (L1) in English as a foreign language (L2) classes: A case study at the University of Human Development in non-English departments	27
Ewa Lewandowska-Tarasiuk – Cultural turn of theory and <i>another</i> reading	51
Emilia Agnieszka Mazurek – Educational cooperatives in homeschooling and socialisation of children outside the school system	63
Laura Camas-Garrido, Gonzalo Jover – Children’s play as an expression of creative participation	75

REVIEW ARTICLE

Małgorzata Kiedrowska – Youth safety – prevention	89
Paweł Prüfer – Evolutionary and transformational imperatives for education and schools	101
Contributors to this issue	111

Błażej Przybylski

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej**

E-mail: bprzybylski@aps.edu.pl

ORCID:0000-0002-0663-8692

Indywidualna przyszłość w projekcjach studentek pedagogiki. Raport z badania jakościowego**

Summary

INDIVIDUAL FUTURES IN FEMALE PEDAGOGY STUDENTS' PROJECTIONS:
REPORT FROM A QUALITATIVE STUDY**

The article presents results of an empirical study on individual futures, employing the essay as a tool. The data were obtained from 92 full-time students of pedagogy in 2023. The study participants were asked to write an essay entitled "My future" with the exact question: "How would you like to spend an ordinary weekday in 10 years (in the year 2033)? Please provide a detailed description". The analysis revealed that the predominant vision was an ordinary and conventional future. The main areas of life, as well as dominant patterns, aspirations and anxieties. The students' descriptions documented that they do not intend to postpone or delay adulthood. The Author highlights that the thinking about future might be recognised as a privilege and the mere task of writing essays concerning future has positive consequences for the participants.

Keywords: education, youth, pedagogy, job, future, family

Wstęp

Pośród trzech głównych perspektyw temporalnych (przeszłości, teraźniejszości, przyszłości), w których spostrzegamy siebie i swoje życie – skupię się w tym

* Adres: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

artykule na tej trzeciej, przyszłości. Choć stanowi ona obiekt ludzkich planów, aspiracji, marzeń i nadziei, często łączy się z wątpliwościami, szansami, niebezpieczeństwami, lękami. Niepewność i nieprzewidywalność zresztą uznaje się za immanentną cechę współczesności, one też warunkują funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie. Myślenie o przyszłości zależy od wielu czynników, m.in. wieku, wykształcenia, kapitału społecznego, wykonywanej pracy zawodowej, statusu, dobrostanu psychicznego, itp. W artykule przedstawię wybrane obszary i wzory w myśleniu o przyszłości indywidualnej, zaobserwowane wśród młodych kobiet uczestniczących w badaniu.

Przegląd literatury

Dokonany w ramach przygotowań do realizacji prezentowanego projektu przegląd badań empirycznych nad przyszłością, udokumentował różne techniki pozyskania materiału. Okazało się, że stosunkowo rzadko, lecz systematycznie wykorzystywane są w nich np. eseje. Określenie częstotliwości realizacji badań w tym obszarze, z zastosowaniem poszczególnych metod badawczych, umożliwiła analiza ilościowa i jakościowa, uwzględniająca 571 artykułów socjologicznych, opublikowanych, w znaczących periodykach, między 1950 a 2019 rokiem. Z pomiaru Jensa Beckerta i Lisy Suckert (2021) wynika, że połowę badań realizowano za pomocą różnego typu wywiadów (50%), na kolejnych miejscach znalazły się badania sondażowe (35%), analiza dokumentów (18%), obserwacja (13%) i wreszcie kategoria: zadania i bodźce (5%, *task and stimulus*). Uznaję, że mój własny projekt wpisuje się w ostatnią z powyższych kategorii.

Szukając inspiracji i wskazówek metodologicznych, dotarłem do prac badawczych dotyczących myślenia o przyszłości, w których wykorzystano esej jako (jedyną, główną lub jedną z wielu) technikę badawczą¹. Prace te, poza ich walorem poznawczym, ułatwiły przygotowanie narzędzia badawczego oraz zapewniły dostęp do wielorakich sposobów prezentacji i analizy zgromadzonego materiału.

Jeżeli chodzi o same rozwiązania metodologiczne, to kluczową sugestią stanowiło narzędzie wykorzystane przez Mary H. Brown (1984). Autorka przeprowadziła badania ilościowe i jakościowe wśród 248 uczniów klas piątych i szóstych z siedmiu różnych szkół podstawowych. Uczniowie zostali poproszeni o napisanie dwóch esejów. Pierwszy z nich dotyczył przyszłości indywidualnej, drugi zaś zbiorowej. Najpierw uczestnicy mieli opisać, jak chcieliby, aby wyglądał ich zwykły dzień w roku

¹ W literaturze przedmiotu obecne są różne klasyfikacje metod i technik badawczych oraz różne ich wykładnie. Ze względu na wiodący temat i charakter tej publikacji, nie podjąłem problematyki relacji między metodami a technikami.

2000; następnie świat, w którym chcieliby żyć. Badania jakościowe udokumentowały prymat myślenia o przyszłości indywidualnej, w której zwykły dzień nie odbiega znacząco od codzienności rodziców uczestniczek i uczestników badania. Dodatkowo osoby biorące udział w projekcie wielokrotnie w swoich pracach odnosiły się do zaawansowania technologicznego, antycypując znaczące zmiany społeczne, z których część oceniono raczej w kategoriach *science fiction*. Niektóre prace ujawniły nostalgię za teraźniejszością, a także pesymizm, przede wszystkim dotyczący sytuacji na świecie. Dostrzeżono, że wartości niematerialistyczne zdecydowanie przeważają nad materialistycznymi; młodzież kreśliła wizję świata sprawiedliwego, pokojowego, bez rasizmu i dyskryminacji, systemu zapewniającego opiekę zdrowotną i dbającego o przyrodę i środowisko naturalne. W części ilościowej określono cztery scenariusze pożądanej przyszłości, które nazwane zostały: anomią, łatwym życiem, rajem na wsi oraz dobrobytem. Największa część osób objętych badaniem – opowiadała się za wizją dobrobytu, najmniej liczna – za anomią. Badania te nie były pierwszymi, w których wykorzystano eseje napisane przez młodzież w celu rozpoznania pożądanej lub oczekiwanej przez nich przyszłości.

Thelma Veness (1962) w studium społeczno-psychologicznym przedstawiła wyniki badań zrealizowanych na próbie 1300 uczniów (15- i 16-letnich) z zachodniej i północno-wschodniej Anglii, którzy wkrótce mieli opuścić szkołę. W projekcie wykorzystano głównie narzędzia ilościowe (kilka rodzajów testów oraz ankiet). Dodatkowo poproszono uczniów o napisanie tzw. eseju projekcyjnego; mieli oni wyobrazić sobie, że znajdują się w wieku emerytalnym i dokładnie opisać swoje życie od momentu opuszczenia szkoły aż do przejścia na emeryturę. Analiza ujawniła bardzo realistyczne podejście do przyszłości: mężczyźni w zdecydowanej większości odnosili się do obszaru życia zawodowego, stosunkowo racjonalnie i rozsądnie kreśląc swoją przyszłość; historie kobiet w większości dotyczyły życia rodzinnego, antycypowały one ślub w wieku dwudziestu kilku lat oraz posiadanie dwójki lub trójki dzieci.

Podobne narzędzie badawcze wykorzystał Ray Pahl (1978). Poprosił on 142 uczniów na Wyspie Sheppey w Anglii, wkrótce opuszczających szkołę, o wyobrażenie sobie sytuacji, w której zbliżają się do końca życia i z tej perspektywy o opisanie całego dotychczasowego życia. Na podstawie uzyskanych wyników badań, autor napisał zaledwie czterostronicowy artykuł, wskazując m.in. na deficyty badania własnego oraz konieczność uwzględnienia lokalnego kontekstu badania. Co ciekawe, po kilkudziesięciu latach (w roku 2008) badanie to zostało powtórzone na nowej próbie (106 uczniów) w ramach szerszego projektu. Dodatkowo ponownej interpretacji poddano uprzednio zgromadzony, przechowywany w archiwach materiał (Lyon, Crow, 2012). Nowy projekt pozwolił m.in. na porównanie wyników z dwóch tur badania. Analiza obu zestawów esejów ukazała, że uczestnicy badań przede wszystkim odnosili się w swoich pracach do rodziny oraz życia zawodowego.

Młodzi z XXI w. zdecydowanie częściej niż pokoleniowi poprzednicy kreślili zróżnicowane, niestandardowe ścieżki życia; chętniej wskazywali na międzynarodową mobilność; posiadali wyższe aspiracje edukacyjne; rzadziej zaś wyrażali konieczność posiadania własnego gospodarstwa domowego i zdecydowanie rzadziej odnosili się do posiadania wnuków. Wprawdzie oczekiwanie małżeństwa i posiadania dzieci nadal zajmowało znaczące miejsce w historiach uczestników badania, nie stanowiło już jednak dominującego motywu (Lyon, Crow, 2012).

Warto wspomnieć projekt National Child Development Study (NCDS), w ramach którego realizowano badania longitudinalne, rozpoczęte w 1958 r., na próbie ponad 17 tysięcy osób (urodzonych na przestrzeni jednego tygodnia w jednym roku), z wykorzystaniem wielu metod badawczych. Jednym z zadań postawionych przed 11-latkami było opisanie swojego życia w momencie, w którym mają po 25 lat. Uzyskane narracje poddawane były interpretacji jeszcze wiele lat po ich uzyskaniu (m.in.: Elliot, 2010; Elliot, Morrow, 2007; Plewis i in., 2004). Tematy, o których pisali chłopcy i dziewczęta w większości pokrywały się, za wyjątkiem piłki nożnej. Około połowa chłopców i dziewcząt wyobrażała sobie życie, w którym zawrze związek małżeński i będzie posiadać potomstwo. Również większość chłopców i dziewcząt pisała o przewidywanym lub pożądanym przyszłym zawodzie. Spuentowano, że nieuprawnione jest twierdzenie, że kobiety koncentrują się wyłącznie na życiu domowym, a mężczyźni na zawodowym (Elliott, 2010).

Do jeszcze innych wniosków doszła Chilla Bulbeck (2005), która zebrała od 420 uczniów historie ich życia napisane z wyobrażonej sobie przez nich perspektywy 70-latków. Autorka zarejestrowała, że młode pokolenie ciągle zaangażowane jest w tradycyjne instytucje (praca, rodzina), ale relacje te mają już inny, niż dawniej, charakter. Obecnie dominuje „refleksyjna biografia”. Młodzi zakładają, że życie w dużej mierze zależy od ich indywidualnych wyborów – wartości dominujące wcześniej (jak np. szczęśliwa rodzina, własny samochód, dobra edukacja dzieci) są dziś odrzucane na rzecz jak „najpełniejszego życia”. Przyszłość opisywana jest bardziej w kategoriach szans i możliwości niż niebezpieczeństw i trudności. Bulbeck (2005) uwidoczniała, że marzenia i plany młodych pochodzących z różnych środowisk społecznych w zasadzie znacząco nie różnią się, co powoduje, że część osób prawdopodobnie nie zrealizuje swoich życiowych aspiracji. Pojawia się zapewne frustracja, poczucie niesprawiedliwości i resentymenty.

W jeszcze innym badaniu zrealizowanym w Australii, poproszono 819 uczniów w wieku 14–16 lat o wyobrażenie sobie, że są w wieku swoich rodziców i opisanie ich życia rodzinnego oraz zawodowego, w sposób kreatywny, ale zarazem realistyczny (McDonald i in., 2011). Ukazano złożone i różnorodne wzory przejścia z młodości do dorosłości. Uczniowie mieli silne wewnętrzne przekonanie o sprawczości, wpływie na własną przyszłość, możliwości podejmowania autonomicznych

wyborów życiowych. Większość uczestników nie deklarowała chęci odroczenia wejścia w dorosłość. Chłopcy stawiali głównie na karierę zawodową, akcentując mniejsze zaangażowanie w życie rodzinne, podczas gdy połowa spośród ich rówieśniczek zapowiedziało silne zaangażowanie w życie rodzinne przy jednoczesnym rozwijaniu kariery zawodowej. Podobnie jak w badaniach Bulbeck (2005), przekonanie o sprawczości dotyczyło większości uczestników badania, niezależnie od pochodzenia społecznego i rzeczywistych szans na realizację aspiracji życiowych. W tym kontekście badacze (McDonald i in., 2011) stawiają również tezę, że napięcie między oczekiwaniami a rzeczywistością może prowadzić do negatywnych konsekwencji dla jednostek, jak i całych społeczeństw.

W innym badaniu Lesley Patterson i Katherine Forbes (2012) poprosili młodzież w wieku 16–18 lat z Nowej Zelandii o opisanie własnego życia z perspektywy 80-latków. Wypowiedź pisemna miała zostać podzielona na cztery okresy (18–25 lat, 25–40 lat, 40–55 lat i 55–80 lat). Przy charakterystyce każdego miało odnieść się do pytań umieszczonych w instrukcji badania: „co teraz robisz?”; „z kim teraz jesteś?”; „co jest dla ciebie teraz ważne?”. Celem badania było poznanie pożądanej trajektorii życiowej. W przytoczonym artykule Patterson i Forbes (2012) skoncentrowali się na zidentyfikowaniu różnic w wyobrażeniach przyszłości między chłopcami a dziewczętami. Dostrzeżono m.in. że rodzicielstwo i założenie rodziny opisywane są przez kobiety w konkretniejszych kategoriach, podczas gdy dla chłopców obszar życia rodzinnego stanowił większą abstrakcję. Odwrotna prawidłowość została ujawniona w kontekście życia zawodowego. Chłopcy mieli bardziej sprecyzowane plany zawodowe, na ogół zakładając, że to oni odpowiedzialni będą za bezpieczeństwo ekonomiczne rodziny. Natomiast dziewczęta często uzależniały pracę zawodową od macierzyństwa oraz wskazywały na konsekwencje wynikające z posiadania dzieci. Pomimo utrzymywania się tradycyjnego podziału ról płciowych, wyniki badania pozwalały prognozować możliwe zmiany w przyszłych aspiracjach i celach młodych ludzi. Wiele kobiet deklarowało podjęcie studiów, a żadna z nich nie uważała, że małżeństwo czy opinia przyszłego partnera mogłyby stanowić przeszkodę. Za to wielu mężczyzn wyobrażało sobie przyszłe rodzicielstwo jako kluczowe doświadczenie życiowe, a relacje rodzinne uznali oni za fundament szczęśliwego, stabilnego życia (Patterson, Forbes, 2012).

W co najmniej dwóch tekstach opisano badanie z wykorzystaniem eseju, zrealizowane na Sardynii wśród 341 uczniów w wieku 18 lat (Cuzzocrea, Mandich, 2015; Cuzzocrea, 2018). Całość polecenia brzmiała:

Wyobraź sobie, że masz 90 lat. Patrząc wstecz na swoje życie do tego momentu, opowiedz, co ci się przydarzyło. Nie ma potrzeby wymyślenia czegoś, co jest mało prawdopodobne. Po prostu opowiedz historię swojego życia, jak według ciebie mogło się ono potoczyć. Oczywiście

nie możesz wiedzieć, co ci się przydarzy, ale możesz spróbować opisać, jak chciałbyś, aby twoje życie potoczyło się. Spróbuj opowiedzieć całe swoje życie od momentu ukończenia szkoły. Pisz tak długo, jak uznasz to za konieczne.

Badaczki interesowały się przede wszystkim kategorią mobilności; wyróżniły dwa sposoby myślenia o niej: (a) mobilność jako bilet wstępu oraz, (b) mobilność jako szansa na samorozwój i samodzielne eksperymentowanie (Cuzzocrea, Mandich, 2015).

W innej pracy (Heggli i in., 2013) przedstawiono wyniki badań empirycznych uzyskanych w trzech państwach: Czechach, Norwegii i Tunezji. Autorzy skupili się na uwypukleniu różnic i podobieństw między sposobami myślenia o przyszłości wśród uczestników badania. Uczniowie zostali podczas lekcji poproszeni, o napisane pracy zatytułowanej „Moja przyszłość” ze wcześniej zdefiniowanymi i podanymi kategoriami stanowiącymi wstęp do opisu: edukacja, praca, rodzina, podróże i miejsce zamieszkania. Od osób w wieku 14–17 lat uzyskano 215 esejów, różniących się w znacznym stopniu objętością i poziomem szczegółowości, napisanych jednak, jak zauważyli autorzy, w sposób przemyślany. Wskazano na różne strategie kształtowania przyszłości. Przykładowo, wśród Tunezyjczyków zaobserwowano tendencję do „powtarzania scenariusza życia”. Jedno z wyjaśnień zaproponowanych przez autorów nawiązuje do przekonania, że wszechobecna niepewność i zmienność sytuacji społeczno-ekonomiczno-politycznej w Tunezji prowadzi młodzież do wiary w zasadność powtórzenia schematu życia widocznego w biografii rodziców; strategie osiągania sukcesu są raczej odzwierciedleniem drogi poprzednich generacji niż odnajdywaniem innowacyjnych ścieżek. Z kolei w przypadku młodych Norwegów powszechna jest strategia poszukiwania sukcesu na własnych warunkach i wymyślania alternatywnych modeli. Niezdecydowanie wielu Norwegów można interpretować jako efekt dostępności różnorodnych szans tworzenia własnej przyszłości. Norweska młodzież wyraża stosunkowo wysoki stopień zaufania i wiary w zdolność swojego społeczeństwa do wsparcia i zapewnienia jej możliwości osiągnięcia sukcesu. Ich niezdecydowanie należy zatem rozumieć nie tyle jako deficyt umiejętności planowania, ile jako wyraz pewności, że planowanie nie jest konieczne, bo funkcjonują w społeczeństwie zapewniającym bezpieczeństwo strukturalne. U Norwegów, inaczej niż w przypadku Tunezyjczyków, niepewność stanowi pozytywny aspekt życia; jest postrzegana bardziej jako szansa niż zagrożenie. Zaobserwowano też istotne różnice między młodymi uczestnikami badania, przykładowo, w kwestii znaczenia rodziców w ich życiu. Młodzi Norwegowie rzadko o nich wspominają; pojawiają się oni głównie w roli emocjonalnego wsparcia. Częściowo można to wyjaśnić przyjętym modelem rodzicielstwa, ale w większym stopniu faktem, że norwescy rodzice ponoszą niewielką część kosz-

tów edukacji dziecka, przez co nie jest ono tak silnie ekonomicznie zależne od rodziny. Z kolei w Czechach pojawiają się napięcia na linii rodzic–dziecko. Mogą one wynikać z tego, że wsparcie finansowe ze strony rodziców jest potrzebne do realizacji ambitniejszych planów edukacyjnych. W Tunezji zaś, niewystarczająca aktywność państwa, zarówno w obszarze edukacji, jak i poza nią, sprawia, że rodzina stanowi najważniejsze źródło utrzymania. Zatem, jak podsumowują badacze (Heggli i in., 2013), różnice w sposobach myślenia o przyszłości w znacznym stopniu są efektem lokalnego kontekstu (głównie związanym z poziomem dobrobytu i bezpieczeństwa socjalnego), czyli m.in. tego, kto, co i w jakim stopniu uznaje za czynnik decydujący o sukcesie w przyszłości.

Przywołane przykłady prac badawczych analizujących treść esejów dotyczących przyszłości indywidualnej ujawniają szereg różnicowań: po pierwsze, w obszarze wykorzystywanej metodologii, np. w formułowaniu pytań (pytania retrospektywne vs pytania bezpośrednio dotyczące przyszłości) i załączonej instrukcji (brak instrukcji vs wcześniej wyszczególnione, zdefiniowane obszary); po drugie, w analizie uwypuklane zostają różne kategorie i obszary życia w przyszłości (np. rodzinne, zawodowe, czas wolny, mobilność); po trzecie, dotyczą one charakteru badania (opis jednej, stosunkowo homogenicznej populacji vs badania porównawcze) i długości perspektywy temporalnej. Przytoczone badania stanowiły, jak już wcześniej zadeklarowałem, inspiracje i podpowiedzi przy realizacji badania własnego.

Opis procedury badania własnego

Celem omawianego badania było poznanie wzorów przyszłości indywidualnej. Główne pytanie badawcze brzmiało: Jak uczestnicy badania chcieliby, aby ich życie wyglądało w przyszłości?

Szukając odpowiedzi na to pytanie, zrealizowałem badanie jakościowe z wykorzystaniem eseju, który wielokrotnie stanowił przedmiot analiz w pracach i projektach o zbliżonych celach (m.in.: Brown, 1984, Bulbeck, 2005; Heggli i in., 2013; Elliott, 2010; Lyon, Crow, 2012; Cuzzocrea, Mandich, 2015; Pahl, 1978; Veness, 1962).

Esej zatytułowany „Moja przyszłość” poprzedzony został następującym pytaniem: „Jak chciałabyś/chciałbyś, aby wyglądał Twój zwykły dzień za 10 lat, tj. w roku 2033? Proszę scharakteryzuj i opisz go dokładnie”. Uczestniczkom badania nie podano dodatkowych instrukcji ani wskazówek. Zależało mi na tym, aby uzyskane od nich opisy zwykłego dnia były, w jak największym stopniu ich własnymi, samodzielnymi projektami przyszłości. Dlatego nie zamierzałem wyodrębnić jakichkolwiek tematów ani podawać żadnych wytycznych. Poinformowałem potencjalnych uczestników, że esej jest anonimowy, jego wyniki zostaną wykorzystane

w celach badawczych i nie będą miały żadnego wpływu na końcowe oceny wystawione przez prowadzących zajęcia.

Badania zostały zrealizowane na przełomie listopada i grudnia 2023 r.². Ostatecznie uzyskałem 92 eseje, napisane przez studentki studiów dziennych trzeciego roku pedagogiki w jednej z warszawskich uczelni publicznych. Brak esejów mężczyzn uczestniczących w badaniu wynika z silnego sfeminizowania kierunku. Nie gromadzono informacji o innych cechach społeczno-demograficznych uczestników badania.

Uzyskane prace napisane były ręcznie lub elektronicznie. Najkrótsze prace liczyły niecałą stronę, najdłuższa – trzy strony. Z racji na stosowanie różnej wielkości liter trudno ocenić rzeczywistą objętość całego zgromadzonego materiału. Nie wszystkie prace miały charakter odpowiedzi otwartej, dwie ograniczyły się do przedstawienia zaledwie bardzo ogólnego, godzinowego, rozkładu dnia.

Badanie zgromadzonego materiału zostało zrealizowane przy wykorzystaniu analizy tematycznej (Nowel i in., 2017; Braun, Clarke, 2006; Maison, 2022). To sposób analizy danych jakościowych, polegający na identyfikowaniu, wyodrębnianiu i opisie wątków tematycznych. Jej cechą charakterystyczną jest to, że „nie bazuje na żadnej teorii, co daje dużą wolność badaczowi, zarówno na etapie zbierania danych, jak ich analizy. Badacz ma wpływ na przebieg analizy i sam narzuca tematy czy konstrukty, wokół których są analizowane zagadnienia” (Maison, 2022, s. 271). Powyższe przesłanki, w mojej ocenie, stanowią o mocnych stronach tej metody analizy, odpowiadają zarówno celom badawczym, jak i przyjętej strategii analitycznej. Analiza dokonana została w sposób tradycyjny, bez wykorzystania programu komputerowego wspomagającego opracowywanie danych jakościowych. W tekście przywoływane są dokładne fragmenty pisemnych wypowiedzi – oznaczone są literą **P** oraz **liczbą** (nr eseju).

Ograniczenia badań własnych

Przyznaję, że po przeprowadzonej analizie materiału badawczego miałem poczucie pewnego niedosytu związanego z przyjętą koncepcją badania. Po pierwsze za główny mankament uznaję dobór próby – badania zostały zrealizowane tylko wśród kobiet studiujących pedagogikę. Brak zróżnicowania społecznego stanowi, moim zdaniem, podstawowe wyjaśnienie dla stosunkowo homogenicznych i relatywnie zbliżonych obrazów i wzorów przyszłości. Wyniki badania nie uprawniają do porównań, dlatego dalsze rozpoznawanie wizji przyszłości młodzieży, studiu-

² Cały projekt zostały zrealizowany w dwóch państwach: w Polsce i Malezji. Całkowita liczba zgromadzonych esejów wyniosła 172 (92 z Polski, 80 z Malezji). W tym artykule prezentowane są wyłącznie wyniki części badań realizowanych na terenie Polski.

jącej inne kierunki lub też pozostającej poza systemem edukacji, a także osób na innych etapach życia jest ważnym zadaniem. Po drugie samo narzędzie badawcze, pomimo wielu ewidentnych zalet, ma deficyty. Pokrótce: badacze nie są w stanie kontrolować poziomu zaangażowania uczestników zadania, czyli trudno ocenić, na ile poważne, przemyślane i szczerze są ich wypowiedzi; przeszkodą mogą być też niskie umiejętności pisarskie (niektórzy, swobodniej czują się w rozmowie, w trakcie wywiadów); niektóre prace są powierzchowne i ogólnikowe; poruszają wyłącznie wątki wybrane przez autorki esejów, uniemożliwiając poznanie oczekiwania odnoszących się do innych obszarów, uzyskanie wyjaśnień poprzez rozwinięcie wypowiedzi czy wychwycenie niuansów. Po trzecie okres realizacji badania, czyli sezon zimowy, mógł zaważyć na nastroju części studentów – mogli być mniej optymistyczni (m.in. ze względu na pogodę), a w opisie zwykłego dnia (zimowego) za dziesięć lat bardziej skoncentrowani na aktywnościach świątecznych (np. ubieranie choinki, świąteczne zakupy, sanki z dziećmi) niż tych, które w rzeczywistości pasjonują ich w codzienności (np. pływanie, grillowanie, jazda na rowerze).

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału

Analiza esejów ujawniła prymat konkretnego modelu życia. Pokazuje, że w opisie zwykłego dnia za dziesięć lat dominują trzy obszary: rodzina, praca i czas wolny. W dalszych częściach tekstu prezentuję stanowisko, że myślenie o przyszłości można uznać za pewien przywilej, następnie identyfikuję ewentualne pozytywne konsekwencje projektu dla uczestniczących w nim osób.

„Życie konwencjonalne” – dominujący wzór przyszłego życia

Badanie esejów prowadzi do zasadniczej konkluzji, że pierwszeństwo wśród prezentowanych wizji tego, jak chciano, aby wyglądał zwykły dzień za dekadę, przypada dosłownie: zwykłemu dniu. Można jeszcze przytoczyć wiele bliskoznacznych określeń, które, w mojej ocenie, trafnie oddają istotę oczekiwań, co do zwykłego dnia za dziesięć lat. Zatem pożądany powszedni dzień ma być: zwyczajny, pospolity, regularny, normalny, typowy, przyziemny, standardowy, niewyszukany, konwencjonalny. Zarówno charakterystyka rozkładu dnia opisanego przez studentki, jak i ich komentarze oraz podsumowania, w skromnej liczbie przytoczone poniżej, ilustrują ten zdecydowanie najbardziej rozpowszechniony sposób myślenia o przyszłości:

Mój typowy dzień wydawać się może dla niektórych nudny, nieciekawym, ale to jest chyba to czego właśnie pragnę: szczęśliwa rodzina, stabilizacja i wymarzona praca. (P11)

Nie chciałabym zbyt dynamicznego życia, cenię sobie spokój, pewność i mam nadzieję, że to wszystko kiedyś osiągnę. (P24)

Nie potrzebuję fajerwerków. Chcę jedynie mieć to, o czym marzę. Rodzina, swój własny dom i praca, która sprawia, że się uśmiecham, gdzie idę z radością, a nie za karę. (P48)

Moje marzenia i wyobrażenia o przyszłości są dość przyziemne. Pragnę spokojnego życia, kochającej rodziny i domu na wsi. (P50)

Moje życie będzie bardzo zwyczajne, a dla niektórych wręcz nudne. Ja jednak będę szczęśliwa, bo właśnie takie życie jest wszystkim o czym marzę i mam nadzieję, że to marzenie uda mi się spełnić. (P58)

Chciałabym, aby moje codzienne życie było zwyczajne, ale szczęśliwe i zorganizowane. (P33)

Chociaż opis tego dnia brzmi bardzo idealistycznie i zarazem zwyczajnie, to chciałabym, aby właśnie tak wyglądał mój zwykły dzień za 10 lat. Nie zależy mi na ciągłym zdobywaniu wrażeń, ani na nieustannym przeżywaniu nowych przygód. Lubię za to rutynę i poczucie bezpieczeństwa. (P86)

Podobne wypowiedzi pojawiają się w większości esejów. Wartościami nadrzędnymi, poza rodziną, są stabilizacja, bezpieczeństwo, spokojne życie. Rozkład dnia ma charakter typowy, regularny, standardowy. W wielkim skrócie obejmuje on, takie aktywności jak: wspólne śniadanie, odwiezienie dzieci do przedszkola lub szkoły, praca zawodowa, powrót do domu, obiad, czas wolny spędzony z rodziną, wspólna kolacja, położenie dzieci do snu, wieczór spędzony z partnerem.

Wnioski mają charakter ambiwalentny. Z jednej strony dominujący wzór przyszłości może wydawać się podejściem minimalistycznym: marzenia o życiu nieprzewidywalnym, pełnym szaleństw, wybitnych sukcesach, różnych, czasem skrajnych emocjach i doświadczeniach ustępują miejsca powtarzalności, regularności i przewidywalności. Z drugiej zaś strony takie standardowe życie jest przecież pragnieniem wielu dorosłych, którzy marzą o bezpieczeństwie i stabilizacji: ekonomicznej, emocjonalnej czy zawodowej. Przed zapoznaniem się z tekstami, przypuszczałem, że uczestniczki badania, będą miały plany bardziej szalone, ekstrawaganckie, niekonwencjonalne i zróżnicowane. Przykładowo, zaledwie dwie z nich chciałyby mieszkać poza Polską, a tylko jedna roztacza wizję życia w luksusie. Pojedyncze studentki kreślą wizję dynamicznego, mniej konwencjonalnego życia (np. prowadzenia fundacji, kariera muzyczna). Pozytywnie można postrzegać wszechobecny nacisk na ustawiczną troskę o rodzinę, o bliskie, intensywne, oparte na zaufaniu i wzajemności relacje z najbliższymi. Przy czym ogromna większość snuje plany zawodowe: dąży do wykonywania zawodów wymagających znaczących kompetencji (np. nauczycielka, terapeutka) czy zdolności organizacyjnych (np. prowadzenie własnej firmy, szkoły). Warto też pamiętać, że w okresie studiów życiowe plany, konfrontowane z doświadczaną rzeczywistością, stają się bardziej prozaiczne i urealnione. Marzenia o bogactwie, władzy czy zdobywaniu ośmiotysięczników wśród studentek pedagogiki mogłyby zapewne rodzić wątpliwości, co do szans na ich realizację.

Dodatkowo, co budujące, większość esejów utrzymana jest w bardzo pozytywnym, optymistycznym tonie. Wybrzmiewa z nich wiara we własną sprawczość, w skuteczną realizację planów. Jedynie w pojedynczych wypowiedziach pojawia się bierne oczekiwanie na to, co przyniesie los. „Chciałabym, aby czas mnie łaskawie potraktował. Choć jestem pesymistką, to mam nadzieję, że spotka mnie w życiu coś dobrego”. (P76)

Podsumowując, lektura esejów może budzić dwa odmienne typy uczuć.

Po pierwsze rozczarowanie, ze względu na dominację modelu nazwanego zwyczajnym życiem, który w dużym stopniu oznacza powielenie życia poprzednich roczników, pokoleń. Dodatkowo, co ze względu na dobór próby nie zaskakuje, zaobserwowano przy tym stosunkowo małe zróżnicowanie aspiracji, planów, wzorów pożądanej przyszłości.

Po drugie jednak nadzieję, że uczestniczki badania osiągną życiowy sukces. Studentki kluczowymi wartościami uczyniły samorealizację i spełnienie. Ich plany wydają się jak najbardziej realne, osiągalne, uchwytny, konkretne, co pozwala wierzyć, że większość z nich, będzie prowadziła życie, do którego aspiruje, czyli osiągnie spełnienie i z dużym prawdopodobieństwem, uniknie frustracji, poczucia niesprawiedliwości oraz porażki. Jeszcze inną kwestią pozostaje to, jak obecne cele i plany życiowe zostaną ocenione przez same studentki za dekadę, kilkanaście czy kilkadziesiąt lat.

Życie rodzinne

Zdecydowana większość uczestniczek badania opisuje swój zwykły dzień odnosząc się do relacji partnerskich (na ogół formalnych – małżeńskich). Wątkiem przewodnim jest posiadanie ukochanego męża. W niektórych esejach studentki otwarcie przyznają, że marzą o mężu lub, że w trakcie najbliższych dziesięciu lat chciałyby znaleźć partnera (w dwóch przypadkach partnerkę), z którym stworzą stabilną, długotrwałą relację. Tylko nieliczne osoby pominęły ten wymiar życia albo otwarcie deklarują, że nie stanowi on dla nich priorytetu: „Myślę, że fajnie byłoby mieć może męża, lecz to nie jest główny aspekt moich pragnień (P5); Nie szukam związku, na pierwszym miejscu stawiam siebie i swój rozwój” (P45).

Ogromna większość, charakteryzując zwykły dzień za dziesięć lat, odnosi się do własnej rodziny, składającej się z ukochanego męża oraz dzieci (na ogół jest to jedno dziecko lub dwoje, tylko w jednym przypadku studentka napomyka, że chciałaby mieć więcej niż troje dzieci; kilka deklaruje, że nie chce mieć dzieci lub nie wspomina o nich). Z jednej strony nie dziwi preferowana wielkość rodziny: obecnie dominuje model z jednym lub dwojgiem dzieci. Z drugiej strony zaskakuje tak znacząca liczba studentek wyrażających chęć posiadania kilkuletnich dzieci,

w wieku ok. 30 lat, zwłaszcza gdy skonfrontuje się to z ogólnopolskimi danymi³. Wyjaśnieniem tej tendencji może być m.in. kierunek studiów: studentki pedagogiki są pozytywniej nastawione do posiadania i wychowywania dzieci. Zresztą znajduje to odzwierciedlenie w opisach zwykłego dnia, w których dominuje wątek opieki rodzicielskiej. Na przykład w następującej wypowiedzi: „Czerpię wiele satysfakcji z roli spełnionej mamy, to najlepsze co może być w życiu” (P72). Rzadko w pisemnych wypowiedziach pojawiają się odniesienia do „dalszej” rodziny, jak rodzice czy rodzeństwo (jeśli już, to rodzice uczestniczek badania pomagają w opiece nad dzieckiem lub, co pojawiło się w bardziej rozbudowanych esejach, kontaktują się telefonicznie z nimi). Za to często występuje wątek o zwierzętach domowych.

Dla większości studentek przekroczenie 30 roku życia oznacza ten moment, w którym posiadają już własną rodziną stanowiącą ich główny punkt zainteresowania i zaangażowania.

Na pierwszy plan wysuwa się nie tylko sam fakt założenia własnej rodziny, ale też potrzeba tworzenia bliskich, silnych relacji partnerskich. W esejach podkreślano wartość i znaczenie wspólnotowego życia; konsekwentnie i systematycznie używano wyrażen typu: my, razem, wspólnie. Odnosi się to do bardzo różnorodnych czynności (najczęściej są to posiłki, spacer, zabawa z dziećmi, wspólne oglądanie filmów; dwie osoby wspomniały o wspólnej modlitwie). Poniżej kilka typowych przykładów:

Kładę dzieci i resztę dnia spędzamy z mężem, wspólnie dbając o relacje. (P2)

Mam cudowną rodzinę i cieszę mnie małe rzeczy, które składają się na każdy mój dzień. Każdą życiową przeszkodę przeskakujemy razem. (P15)

Myśląc o swoim życiu za 10 lat, oczami wyobraźni widzę wspólne ubieranie choinki. (P25)

Wieczorem jedziemy na wspólne zakupy. (P42)

Jest to dla mnie istotny element, abyśmy podczas poranków spożywali pierwszy i najważniejszy posiłek w ciągu dnia razem. (P8)

Priorytetem jest stworzenie szczęśliwej rodziny połączonej silnymi więzami. Opis życia rodzinnego wskazuje, że dominującym modelem jest partnerstwo, polegające na podziale obowiązków domowych. Studentki chciałyby również realizować się zawodowo, widząc w życiowych partnerach, zaangażowanych ojców. Taki układ ról ma prymat. Tylko jedna studentka otwarcie przyznaje:

³ W 2022 r. mediana wieku kobiet rodzących dziecko wyniosła 31 lat wobec ok. 26 lat w latach 1990–2000. W tym okresie zwiększył się także – o 6 lat – średni wiek urodzenia pierwszego dziecka – w 2022 r. wyniósł prawie 29 lat (GUS, 2023). Badania CBOS pokazują, że wśród kobiet w wieku 18–24 lata w 2022 r., 22% planowało mieć potomstwo w ciągu 3–4 lat; 49% w dalszej perspektywie; 29% wcale (CBOS, 2023).

Bardzo chciałabym, aby mój typowy dzień wyglądał jak dzień Matki Polki. Chciałabym mieć wówczas szczęśliwą rodzinę, kochającego męża i kilkoro dzieci. Chciałabym poświęcić się im w pełni, więc dzień za dniem zajmowałabym się domem, wychowaniem dzieci i dbaniem o mojego męża. (P41)

Do rzadkości należą opinie, takie jak: „Zdaję sobie sprawę, że chciałabym tradycyjnego modelu rodziny i życia kobiety. Jest to model, który najbardziej mi odpowiada i moim wartościom oraz jest moim własnym wyborem” (P40). Warto zauważyć, że nawet studentka, która życzy sobie tradycyjnego modelu rodziny (co zdarza się incydentalnie), to zakłada jednocześnie, że będzie aktywna zawodowo. Wcześniej pisze tak: „Pracuję w przedszkolu, jestem nauczycielką w swojej wymarzonej pracy. Staram się wykonywać pracę jak najlepiej i czerpać z niej przyjemność” (P40). To unaocznia zmiany w definiowaniu tzw. tradycyjnej rodziny – współcześnie, być może już sam fakt życia w sformalizowanym związku i posiadanie dzieci staje się tożsamy z tradycyjnym modelem. Niemal wszystkie studentki oczekują, że ich partnerzy będą pracować zawodowo i równocześnie uczestniczyć w wychowaniu dzieci. Takiego samego życia życzą również sobie.

Warto zaznaczyć, że narracje o życiu rodzinnym uwyppuklają lęk i niepewność, co do posiadania własnego mieszkania lub domu. To życzenie „pójścia na swoje” jest silnie artykułowane przez studentki, które konfrontując je z rzeczywistością, są pełne obaw o to, czy zdołają je zrealizować. Piszą o tym, w następujących słowach:

Budzę się we własnym domu, na który jakimś cudem mnie stać, mimo niskiej nauczycielskiej pensji. (P68)

Chciałabym mieszkać we własnym niewynajmowanym mieszkaniu. (P31)

Mam nadzieję posiadać własny dom, chociaż to ogromne wyzwanie. Szczerze mówiąc to nie wiem, ile musiałabym pracować, żeby tego dokonać. (P17)

Studentki, których perspektywy zarobkowe nie są wielce obiecujące, muszą brać pod uwagę różne ewentualności związane z zamieszkaniem. Niepewność odnośnie do posiadania własnego lokum wydaje się rozpowszechniona. Jednocześnie widać również spory rozdzźwięk w kwestii preferowanej lokalizacji. Zbliżone liczebnie grupy osób chciałyby za dziesięć lat pozostać w stolicy albo mieszkać poza nią. Wśród tych drugich wybrzmiewa umiłowanie do przyrody. „Mieszkamy w niedużym domku na obrzeżach miasta, w pobliżu lasu i pola, bo ja zawsze kochałam takie krajobrazy” (P91). Tylko dwie osoby chciałyby zamieszkać na stałe poza Polską.

Życie zawodowe

Drugim obszarem, do którego najczęściej odnosiły się uczestniczki badań, była praca zawodowa. Tylko w pięciu z 92 prac nie ma żadnych odniesień do tej kwestii

(w tych pojedynczych przypadkach osoby opisywały niedzielę lub koncentrowały się na emocjach). Główne ustalenia dotyczą samego wyboru zawodu. Podstawowym wnioskiem jest znacząca zbieżność kierunku studiów z wykonywaną pracą w przyszłości: ponad 2/3 studentek zamierza pracować w zawodzie związanym z kierunkiem studiów (głównie, jako nauczycielki w przedszkolu i szkole podstawowej, rzadziej terapeutki). Można uznać, że wybór studiów był decyzją przemyślaną i nadal, po trzech latach studiowania pedagogiki, większość łączy z nią swoją przyszłość.

Wiele spośród nich ma już sprecyzowane plany co do miejsca pracy (np. blisko domu, poza miastem), zajmowanego stanowiska (np. dyrektorka; właścicielka) czy charakteru instytucji edukacyjnej (częstokroć wymieniane są placówki alternatywne, jak np. szkoły Montessori, waldorfskie, leśne przedszkola). Lektura niektórych esejów pozwala też na wgląd w metody prowadzenia zajęć i ich efekty. Studentki akcentują swoje zaangażowanie, wysokie kompetencje zawodowe, pozytywny wpływ na rozwój podopiecznych czy w ogóle idealizm. Oto niektóre z ich wypowiedzi:

Rozpocznam różne zabawy, gry edukacyjne, aby przekazać im najlepiej jak potrafię wiedzę, którą posiadam i aby poradzi im w otaczającym ich świecie w przyszłości. (P22)

W szkole wszyscy się lubią i pomagają sobie nawzajem. Dzieci uczą się nie tylko nowych rzeczy, ale też tego jak być dobrą osobą. (P33)

Chciałabym być nauczycielką, która nie tylko dostarcza wiedzy, ale pomaga uczniom rozwijać się [...]. Widzenie ich sukcesów byłoby dla mnie największą nagrodą i potwierdzeniem, że moja praca ma realny wpływ na ich życie. (P38)

Tylko nieliczne osoby (ok. 10 uczestniczek) zdecydowanie nie widzą siebie w zawodzie nauczycielskim; preferują prowadzenie własnej działalności (np. psi fryzjer, firma odzieżowa, śpiewaczka, artystka sceniczna, graficzka komputerowa) lub jeszcze inny rodzaj pracy, w instytucjach publicznych (np. pielęgniarka, bibliotekarka, kierowniczką pociągu). Porównywalna liczba studentek wskazuje na podjęcie więcej niż jednej pracy. Na ogół, poza zatrudnieniem w placówkach edukacyjnych, osoby te chciałyby jeszcze prowadzić dodatkowe kursy (jeździectwo, tańce) lub inną działalność (fundacja, własne firmy animacyjne, klub kolacyjny). Deklarowana chęć pracy w więcej niż jednym miejscu może być efektem wszechstronnych zainteresowań uczestniczek badania lub też przewidywanych, niskich zarobków w zawodach pedagogicznych.

Analiza prac prowadzi do jednoznacznej konkluzji, że przytłaczająca większość pragnie zachować równowagę między życiem zawodowym a prywatnym (*work-life balance*). Śmiało można uznać, że życzenie posiadania czasu dla rodziny oraz dla siebie dominuje i stanowi wzór myślenia o relacji między pracą a innymi obszarami życia. Zauważalne jest to zarówno na poziomie analizy rozkładu zadań i aktywności w trakcie dnia, jak i w bezpośrednich deklaracjach:

W mojej wizji za dziesięć lat chcę, żeby moje życie było równowagą między pracą a rodziną. Chcę być nie tylko dobrą nauczycielką, ale też żoną i mamą, która angażuje się w życie swoich dzieci. (P33)

Odnalezienie równowagi między życiem zawodowym a osobistym, zdobywanie nowych umiejętności i rozwijanie się to wyzwania. (P38)

Czas wolny

Opisując swój zwykły dzień za dziesięć lat, studentki odnosiły się nie tylko do pracy zawodowej i życia rodzinnego, ale też do innych aktywności, w dużym stopniu związanych z rodziną, wychowaniem dzieci, zabawą, spacerami, pomocą przy odrabianiu przez dzieci prac domowych. Studentki zamierzające zostać nauczycielkami uwzględniały w czasie po pracy jeszcze inne obowiązki służbowe, jak przygotowanie do kolejnych zajęć. Co oczywiste, praca nauczyciela nie może być ograniczana wyłącznie do godzin spędzonych w placówce edukacyjnej.

W esejach pojawiały się też konkretne propozycje spędzania czasu wolnego z mężem, a także przeznaczanego na relaks i samorozwój. Czas na rozwijanie zainteresowań lub przynajmniej odpoczynek to obligatoryjny element dnia. Pojawiają się także bardziej wyszukane pomysły:

Bardzo bym chciała mieć stałe godziny pracy i abym miała czas na rozwijanie swoich pasji. W dni, w które nie dorabiałabym sobie po głównej pracy chodziłabym na squasha albo basen [...]. Przed spaniem uczyłabym się nowych słówek z angielskiego. (P29)

Squash i pływanie to dyscypliny sportu, które nie zostały wymienione przez inne studentki. Wymieniono jednak szereg innych aktywności fizycznych – dominują wspólne spacery, poza tym: bieganie, siłownia, zajęcia z tańca czy joga. Część studentek, opisując rozkład dnia, umieszczała poranne lub popołudniowe aktywności (nie tylko fizyczne) na liście obowiązkowych zajęć, w tym kursy i szkolenia, wymagające systematycznego zaangażowania (jak np. zajęcia językowe, kursy malarstwa, studia podyplomowe; jedna z uczestniczek chciałaby napisać doktorat). Poczucie spełnienia i samorealizacja stanowią jeden z priorytetów: sprzyjać temu mają bliskie relacje rodzinne, stabilizacja zawodowa, samorozwój. Dodam, że w studenckich narracjach zabrakło odniesień do tzw. kultury wyższej; być może wizyty w operze, filharmonii czy teatrze, przewidziane są w inne dni tygodnia.

Wspólną i zarezerwowaną wyłącznie dla małżeństwa (bez udziału dzieci) aktywnością jest wieczorne (po położeniu dzieci do łóżek) oglądanie filmu na popularnej platformie lub granie w tzw. planszówki. Dodatkowo, w ciągu dnia (np. w drodze do domu lub przed snem) studentki znajdują czas na książkę lub chwilę relaksu tylko dla siebie (np. dłuższa kąpiel). Nie podejmują natomiast zagadnień

związanych z nowymi technologiami, czyli korzystania z telefonów, portali społecznościowych i innych atrakcji w sieci. Ogólnie, opis czasu wolnego potwierdza wcześniej zaobserwowane skłonności do poszukiwania jak największej równowagi między różnymi obszarami życia.

Myślenie o przyszłości jako przywilej

Chciałbym podkreślić, że myślenie w kategoriach perspektywnych może być uznane za atrybut ludzi dobrze sytuowanych, znajdujących się w stosunkowo korzystnej, bezpiecznej sytuacji. Nie wszyscy bowiem mogą sobie pozwolić na komfort myślenia i projektowania przyszłości; niektórzy po prostu nie mają na to siły, czasu, ochoty czy też wystarczającego kapitału (ludzkiego, ekonomicznego, społecznego). Eseje zostały napisane przez osoby młode, wchodzące w dorosłość, które, jak sądziłem, są pełne entuzjazmu i optymizmu, co do możliwości kształtowania własnej przyszłości. Rzeczywiście, treść ogromnej większości esejów potwierdziła moje przypuszczenia odnośnie do zaangażowania i pozytywnego nastawienia perspektywnego autorek. Analiza pojedynczych prac, odbiegających w wydźwięku od reszty, przypomina jednak o istnieniu tzw. czarnych łabędzi, czyli w skrócie zjawisk, których „istnienie budzi niepokoje wychowawcze, gdyż niesie w sobie zagrożenia, nierzadko nieodwracalne. Ich niedostrzeżenie można porównać z przysłowiowym chowaniem przez strusia głowy w piasek” (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 61). Warto zatem ponownie zwrócić uwagę na zaburzenia psychiczne coraz częściej dotykające młodzież, gdyż ich konsekwencje uwidoczniają się m.in. w niezdolności do kształtowania i projektowania własnej przyszłości. Pojedyncze osoby przyznawały, że ich obecna kryzysowa sytuacja psychologiczna utrudnia bardziej konkretne nakreślenie przyszłości:

Od jakiegoś czasu przeżywam w sobie wewnętrzny kryzys. Kryzys niespełnienia. Szukam siebie swojej drogi. Na razie nic nie czuję. (P32)

Wiem, na pewno, że chciałabym, aby zwykły dzień za 10 lat był całkowitym przeciwieństwem teraźniejszości. (P83)

Osobiste problemy powodują, że myślenie długoterminowe staje się niemożliwe, planowanie – bezsensowne, a przekonanie o tym, że inna przyszłość jest osiągalna – jeszcze nie odkryte.

Problematyka eseju w opiniach uczestniczek badania

Chciałbym jeszcze, nieco na marginesie, wskazać na obecne w niektórych pracach odniesienia do problematyki eseju, jak również ich znaczenie dla uczestni-

czek badania. Wyróżniam co najmniej trzy potencjalne pozytywne konsekwencje. Po pierwsze, podjęta problematyka stanowiła wezwanie do zastanowienia się nad przyszłością, nad kształtem życia, które uczestniczki chciałyby wieść za dziesięć lat. Pisanie eseju mogło zachęcić do ogólnej refleksji nad tym, co w życiu jest ważne, jakie są jego priorytety i ku czemu, do czego warto dążyć. Po drugie, określenie celu wiąże się naturalnie z namysłem nad sposobami jego realizacji, czyli nad tym, czego potrzebujemy, w co winniśmy zainwestować, co poświęcić, aby osiągnąć cel. Wreszcie namysł nad własną przyszłością przypominał niektórym studentkom o tym, że życie szybko mija, dlatego też warto przeżyć je w sposób najpełniejszy i satysfakcjonujący. Szczególnie wzruszający okazał się pewien fragment wypowiedzi, który tu zacytuję:

Nie sądziłam, że pisząc mój pierwszy esej będę siedzieć i płakać... zastanawiać się czy jest sens ciągnąć go jeszcze przez akapit, bo brakuje kilku zdań, żeby to jakoś składnie zakończyć. Kto by pomyślał, że z pozoru błahe zadanie sprawi, że nagle zacznę więcej analizować, czy to o czym marzę jest możliwe. (P28)

Zakończenie

Nie poczynię obszernego podsumowania głównych ustaleń empirycznych. W artykule, z racji na jego charakter i objętościowe ograniczenia, uwzględniłem przede wszystkim wzory i modele dominujące, mniej miejsca poświęcając przypadkom skrajnym, odbiegającym od normy. Badania ujawniły, że większość autorek esejów pragnie udanego życia rodzinnego i posiadania dzieci przy jednoczesnej aktywności zawodowej, dlatego wyzwaniem jest zachowanie oczekiwanej równowagi między obiema sferami. Nie można sformułować tezy o opóźnianej czy odraczanej dorosłości: założenie rodziny i macierzyństwo większość studentek planuje na lata przed ukończeniem 30. roku życia. Znalezienie pracy nie wydaje się kwestią problematyczną; o wiele większe obawy budzi zamieszkanie we własnym lokum, czyli uzyskanie pełnej samodzielności.

Eseje napisane przez studentki pedagogiki pokazują niewielki tylko wycinek rzeczywistości społecznej. Warto w tym kontekście podkreślić choćby kontekst genderowy i pokoleniowy realizowanego badania. Ogólnie rzecz biorąc, wyniki nie tylko polskich badań, dotyczące sposobów myślenia kobiet o przyszłości nie generują spójnego obrazu. Niektóre z nich wskazują na to, że są one przede wszystkim zorientowane na macierzyństwo i założenie rodziny (Veness, 1962). Inne (prawdopodobnie większość) dokumentują, że obok tych wymiarów równie istotna dla kobiet jest kariera zawodowa, dlatego sytuacją najbardziej pożądaną zdaje się łączenie pracy zawodowej z życiem rodzinnym (m.in.: Gordon i in., 2005; Elliott,

2010; Patterson, Forbes, 2012). Jeszcze inne badania sygnalizują, że kobiety coraz częściej decydują się na karierę zawodową, rezygnując z życia rodzinnego lub odraczając tę decyzję na czas nieokreślony (Brannen, Nilsen, 2002). Podkreśla się w nich wagę kontekstu pokoleniowego i znaczące różnice między ludźmi socjalizowanymi w odmiennych warunkach. Uzasadnione wydaje się więc stwierdzenie, że uczestniczki badania mają zapewne inne pomysły na swoje życie niż miały w wieku dwudziestu kilku lat ich matki i babcie, czy też rówieśniczki wywodzące się z innych kręgów cywilizacyjnych, kultur, państw, społeczności.

References

- Beckert, J., Suckert, L. (2020). The future as a social fact. The analysis of perceptions of the future in sociology. *Poetics*, 101499.
- Bulbeck, C. (2005). Schemes and dreams: Young Australians imagine their future. *Hecate*, 31(1), 73–84.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brannen, J., Nilsen, A. (2002). Young people's time perspectives: from youth to adulthood. *Sociology*, 36(3), 513–537.
- Brown, M. H. (1984). Young people and the future. *Educational Review*, 36(3), 303–320.
- CBOS (2023). *Postawy prokreacyjne kobiet. Komunikat z badań nr 3*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Cuzzocrea, V., Mandich, G. (2015): Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency?. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 552–567.
- Cuzzocrea, V. (2018). "Rooted mobilities" in young people's narratives of the future: A peripheral case. *Current Sociology*, 001139211877635.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Zaskakujące, intrygujące, niezwykłe obrazy młodzieży. Próba zastosowania koncepcji „Czarnych Łabędzi” w pedagogice młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 52–64.
- Elliott, J., Morrow, V. (2007). *Imagining the future: Preliminary analysis of NCDS essays written by children at age 11*. London: Centre for Longitudinal Studies; Institute of Education.
- Elliott, J. (2010). Imagining a gendered future: Children's essays from the National Child Development Study in 1969. *Sociology*, 44(6), 1073–1090.
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. and Thomson, R. (2005). Imagining gendered adulthood: anxiety, ambivalence, avoidance and anticipation. *European Journal of Women's Studies*, 12(1), 83–103.
- Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Sytuacja demograficzna Polski do 2022 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Heggli, G., Haukanes, H., Tjomsland, M. (2013). Fearing the future? Young people envisioning their working lives in the Czech Republic, Norway and Tunisia. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 916–931.
- Lyon, D., Crow, G. (2012). The challenges and opportunities of re-studying community on Sheppey: Young people's imagined futures. *The Sociological Review*, 60(3), 498–517.

- Maison, D. (2022). *Jakościowe metody badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McDonald, P., Pini, B., Bailey, J., Price, R. (2011). Young people's aspirations for education, work, family and leisure. *Work, Employment and Society*, 25(1), 68–84.
- Nowel, L. S., Norris, J. M., White, D. E., Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Patterson, L., Forbes, K. (2012). "Doing Gender" in the imagined futures of young New Zealanders. *Young*, 20(2), 119–136.
- Pahl, R. E. (1978). Living without a job: how school leavers see the future. *New Society*, 46(2), 259–262.
- Plewis, I., Calderwood, L., Hawkes, D., Nathan, G. (2004). *Changes in the NCDS and BCS70 populations and samples over time*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education.
- Veness, T. (1962). *School leavers: Their aspirations and expectations*. London: Methuen.

Farhad Majeed Hama

University of Sulaimani, College of Basic Education

*Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies**

E-mail: farhad.hama@univsul.edu.iq

ORCID: 0000-0003-0470-8578

An investigation on the utilization of Kurdish as the first language (L1) in English as a foreign language (L2) classes: A case study at the University of Human Development in non-English departments **

Summary

This paper aims to examine the use and functions of Kurdish (L1) in English as a Foreign Language (EFL) classes within a Kurdish educational context. Languages function differently across varied contexts, and prior studies have highlighted several reasons for using L1 in EFL classrooms by both students and teachers. Similarly, there are numerous reasons and functions for incorporating Kurdish in English language classes. This study specifically investigates the use and functions of Kurdish among Kurdish EFL university students and teachers at the University of Human Development in the non-English departments of IT and Computer Science, located in the Iraqi Kurdistan Region. The researcher employed two distinct questionnaires for EFL students and teachers and analyzed the data using SPSS. The study involved twenty university-level English language teachers and ninety Kurdish EFL students, randomly selected from the student population. The findings indicate that most Kurdish EFL students held positive views regarding the use of Kurdish in English classes for purposes such as explanations, instructions, skill development, exam preparation, and motivation. Conversely, most Kurdish EFL teachers preferred to use Kurdish infrequently or occasionally, believing that Kurdish should generally not be used in most teaching and learning situations. However, they did acknowledge the benefits

* Address: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

** The publication was financed by the University of Warsaw.

of using Kurdish to address unusual behavior and occasionally to boost students' confidence and motivation.

Keywords: using L1, L2 in EFL classes, Kurdish EFL teachers, English language, Kurdish language

Introduction

English is a prominent global language that is extensively utilized for educational and academic purposes (Graddol, 2006). Numerous countries have deemed English as a necessary subject in schools to enhance learners' communication skills (Tanriseven & Kirkgöz, 2021). English is utilized as both a foreign and second language in various contexts. Incorporating learners' native language in English as a foreign language (EFL) settings can yield advantages in the learning environment and facilitate the acquisition of English (Brooks-Lewis, 2009). The utilization of the learner's primary language (L1) in the instruction of EFL has been a topic of discussion. In the past, L1 was frequently employed in foreign language teaching (FLT), but a more refined approach is emerging based on research that both supports and challenges L1 implementation (Graddol, 2006). Studies suggest that the use of the mother tongue (MT) varies across different English language teaching (ELT) contexts worldwide (Tanriseven & Kirkgöz, 2021). Previous research has explored the perspectives of students in Kurdistan (Hussein & Zeebaree, 2020), but the viewpoints and attitudes of both private university students and instructors remain unknown. Hence, this study investigates the perspectives and attitudes towards the English language curriculum, as well as the use of the L1 at the institutional level. This research focuses on the experiences of private university students in Iraq, specifically within the transitional program at the University of Human Development. This program is designed to enhance students' skills for higher education and future careers and is staffed by qualified educators who expect learners to possess a comprehensive understanding of English. Students are required to dedicate a minimum of 10 hours per week to English studies during their first year and are exposed to various teaching methodologies to facilitate language acquisition.

The primary objective of this study is to explore the perspectives and attitudes of both students and instructors towards the English curriculum and the use of the L1. Specifically, this research aims to answer the following questions:

1. What are Kurdish EFL teachers' perspectives towards using the Kurdish language in EFL classes?
2. What are the Kurdish EFL university students' perspectives towards using the Kurdish language in EFL classes?
3. What are the main functions of using Kurdish in English language teaching and learning in a Kurdish EFL setting?

By addressing these questions, this research aims to contribute to the existing body of knowledge on this topic.

Literature review

The primary objective of initial ELT programs is to introduce students to the various aspects of teaching and learning English as a foreign or second language in different settings worldwide. Over time, there have been developments in terms of the utilization of learners' native language (L1) and the instructional approaches employed by teachers in this field. Instructors of foreign languages (FL) must make decisions regarding the incorporation of the L1 during EFL session, considering whether it may impede the acquisition of the target language (TL). Research both supports and challenges the use of the L1 in EFL teaching across different settings, considering the needs, requirements, age groups, and other aspects of EFL classes in Kurdish EFL and other contexts. Formerly, it was common to use both languages in the classroom. However, as further research examines the pros and cons of using the first language (L1) in EFL sessions, a more nuanced approach to teaching foreign languages (TFL) has emerged. The question of whether to use the L1 in second language (L2) classrooms has long been a topic of debate. Different models of L2 acquisition propose different assumptions about incorporating the L1 in L2 courses. Cemiloglu (2009) indicated both negative and positive aspects of separating and incorporating Kurdish and English in language classrooms.

Some scholars strongly oppose using both languages in language learning courses due to the rise of Communicative Language Teaching (Atkinson, 1987), while Nation (2003) argues that the L1 can effectively facilitate communication, though caution is advised against excessive reliance on the L1 (Nation, 2001). Advocates of monolingual methodologies argue that learning in both the L1 and L2 is similar and promote maximizing the use of the L2 while minimizing reliance on the L1, as interference from the L1 can hinder instruction in the L2 (Cook, 2001; Krashen, 1981). These studies show the importance of using L1 in promoting communication. However, the reliance on L1 to facilitate communication and conversation may hinder the goals and interests of English language learners.

Several studies have emphasized the significance of incorporating the Kurdish language into English language classes to enhance target language proficiency. For instance, Sofi-Karim (2015) has demonstrated that integrating Kurdish into English language instruction can enhance the proficiency of Kurdish EFL learners, offering various strategies to achieve this outcome. Similarly, Gunes and Zeydanliođu (2014) have discovered that Kurdish instructors in Turkey perceive the inclusion of the Kurdish language as a supportive measure for English language learning, given the

cultural and linguistic similarities between Kurdish and English. However, Awla and Hamad (2023) have argued that linguistic differences between English and Kurdish may result in negative transfer and impede English language acquisition, particularly in relation to sentence structure, pronunciation, and terminology. Fadhil (2023), on the other hand, contends that using English as the primary language of instruction can better prepare EFL learners for academic and professional purposes.

Academic scholars in the field of language education, such as Nation (2003), Larsen-Freeman (2007), Ellis (1997), Krashen (1981), Cummins (2007), and Oxford (1999), argue against the complete exclusion of the first language (L1) in second language classrooms. They propose that the strategic and well-thought-out incorporation of the L1 can result in positive outcomes (Cook, 2001). It is important to consider the attitudes and perspectives of both instructors and students regarding the use of the L1. While research conducted internationally indicates that the utilization of the L1 in ELT varies depending on the context, there is a dearth of similar studies in non-English departments at private universities that face this challenge. This study aims to address this gap in the literature.

Debates about the usage of the first language in teaching EFL or English as a second language (ESL) classes can be categorized into two main perspectives: the monolingual approach, which discourages the use of L1, and the perspective that considers the use of L1 as valuable and pedagogical in L2 language classes. The monolingual stance argues against using the L1 in L2 language instruction, believing that using the L1 could hinder progress and limit engagement with the L2. As a result, instructors and learners in ESL/EFL settings are discouraged from using their native language in classroom tasks. Phillipson (1992) criticizes this view as the 'monolingual misconception,' suggesting that language acquisition is most effective in a monolingual environment. Conversely, supporters of L1 use argue that it can serve as a valuable tool to facilitate linguistic, cognitive, and affective aspects of L2 learning (Atkinson, 1987; Brooks-Lewis, 2009; Butzkamm, 2003; Cummins, 2007; Macaro, 2002; Nation, 2003; Phillipson, 1992). The use of L1 can assist learners in comprehending complex concepts or vocabulary in ESL/EFL, thereby saving time (Graham & Santos (2015). However, advocates advise caution and emphasize the importance of maximizing L2 usage (Butzkamm 2009; Macaro, 2002). This stands in contrast to the monolingual approach, which advocates for instruction solely in English. The prevailing consensus suggests that strategic incorporation of L1 can enhance second language acquisition.

The use of the first language (L1) in second language (L2) classes in diverse educational settings has sparked debates among scholars. Historically, bilingual teaching methods, which involve the use of L1 for studying L2 languages like Greek and Latin, have been predominant through translation-based approaches.

The reasons for incorporating L1 in L2 classrooms vary depending on the educational environment and the nature of teaching and learning. While opinions on the effectiveness of using L1 in English language instruction differ, scholars like Krashen (1981) have argued against its use, advocating for a focus on the target language. In contrast, Phillipson (1992) suggests that instructors often promote monolingual environments due to classroom exposure. The source and target languages are significant in terms of expanding educational and career opportunities for students (2023). In Iran, Dastgahian and Rostami (2013) evaluated the use of the Kurdish language in bilingual classes and demonstrated the advantages of using Kurdish in English classes at the university level. Research studies indicate that increased immigration has accelerated the incorporation of the target language (L1) in ESL classes, impacting teaching methodologies (de Jong, 2020). Schweers (1999) notes that both students and instructors widely support the use of L1 in English classes due to its pedagogical advantages. Additionally, Carless (2002), James (2013), and Cook (2001) affirm the practicality of incorporating L1 in foreign and second language classes. Shi (2007) discovered that learners and teachers in China perceive the judicious use of L1 in English language instruction positively as it helps maintain learner comfort and engagement. However, contrasting attitudes towards the use of L1 are reflected in studies conducted by Nazary (2008) among Iranian students and Yıldız and Yeşilyurt (2017) in the Turkish context, highlighting the influence of specific settings. Furthermore, Al-Nofaie (2010) found that Saudi students and instructors expressed favorable views towards integrating Arabic in EFL classes, particularly among beginners. Similarly, Al-Ta'ani (2019) emphasizes the significance of incorporating Arabic into EFL classrooms to address complex topics and enhance student engagement.

Anh (2012) studied Vietnamese university educators who unanimously supported the judicious use of the first language (L1). Atkinson (1987) and Hidayati (2012) emphasized the role of L1 in conveying receptive skills and language components among Bahasa learners in Indonesia. Yavuz (2012) highlighted the importance of balancing the use of L1 in language classes. Izumitani and Rintaro (2016), Pan and Pan (2010), Sundari and Febriyanti (2021), and Li (2018) researched the advantages of using L1 in EFL classes, such as improved comprehension and increased learner comfort. Larasati, Prihatin and Sumartono (2022) found positive attitudes towards using native languages in EFL contexts among Indonesian high school students, contradicting previous findings and emphasizing the need for further investigation in Kurdish EFL settings, as demonstrated by Hussein & Zeebaree (2020) and Ghafar and Mohamedamin (2023). Incorporating students' L1 in EFL classrooms can benefit both students and instructors by boosting confidence and fostering a stronger student-teacher connection. Khoja and Mohapatra (2017), Sulaiman (2022) and

Yilmaz (2016) highlighted the advantages of using the Kurdish language in English language classes and provided integration recommendations. However, recent studies have identified drawbacks, such as hindering English language acquisition (Ali, Ahmed, & Kottaparamban, 2023) and negative perspectives from Kurdish parents (Ali et al, 2023). Cemiloglu (2009) also outlined the challenges associated with using Kurdish in university departments that teach subjects in English. Therefore, it is crucial to examine students' perceptions of using their L1 in EFL classes to gather valuable insights and guidance for optimizing students' English proficiency.

The use and implications of the first language (L1) in second language acquisition (SLA) have been extensively studied (Andreou & Galantomos, 2009; Griffiths, 2004; Kharma & Hajjaj, 1989; Storch & Wigglesworth, 2003; Van de Craats, 2002). Although attitudes towards L1 use have become less negative in recent times, the prevailing approach in L2 teaching still advocates for minimal L1 usage (Cummins, 2007). Researchers have pointed out that teachers encounter difficulties in incorporating the L1 (Kurdish) into English classes (Mohammad (2009), and Kurdish EFL learners may face challenges with code-switching (Sadiq and Dilveen. 2022). Most methodologies assume that L2 instruction should predominantly rely on the L2, with L1 usage minimized (Fries, 1945; Cook, 2001; Phillipson, 2000). Nonetheless, the use of L1 in L2 teaching and learning continues to be a contentious matter (Alyami & Mohsen, 2019; Balabakgil & Mede, 2016; Bozorgian & Fallahpour, 2015; Galali & Cinkara, 2017; Yavuz, 2012). Some argue that L1 usage is still necessary to facilitate language learning and teaching (Auerbach, 1993; Cook, 2008; Macaro, 2009), while policies favor English-only instruction, underscoring the need for further examination by curriculum designers and authorities.

The use of the first language (L1) in language teaching has been a topic of debate. In the past, the Grammar-Translation method heavily relied on L1 use and translation techniques, which were widespread and acceptable (Galali & Cinkara, 2017; Hashemi & Sabet, 2013; Yavuz, 2012). However, the use of L1 was later criticized and avoided in methods like the Direct Method, Audio-lingual Method, and Task-based Learning, as greater L2 use was believed to lead to better teaching and learning outcomes (Cook, 2008). Scholars have argued that English should be the primary medium of instruction in monolingual settings (Auerbach, 1993; Krashen, 1981), and the Berlitz Direct Method requires instructors to use the L2 exclusively in language classes (Al Hariri, 2015; Sharma, 2006). Krashen's (1981) theory of second language acquisition suggests that L2 learning should resemble the process of acquiring the native language, which involves minimizing L1 use (Cheng, 2023). Despite the emphasis on L2-only policies, some researchers have acknowledged the potential advantages of L1 use, such as the sociolinguistic and cognitive benefits it can offer learners (Timor, 2012).

Studies conducted in the Kurdish EFL context have shown positive attitudes towards L1 use, particularly in grammar and vocabulary instruction (Hussein & Zeebaree, 2020; Latif, 2021). However, limited research has explored the use of L1 among Kurdish EFL undergraduate learners in non-English language departments. This study aims to fill this gap by examining the use of Kurdish as the first language in this context.

Methods

A combination of quantitative and qualitative methods was employed to address the research inquiries. In this study, one of the methods was a survey using two sets of questionnaires to obtain data from teachers and students regarding the utilization of the Kurdish language (L1) in English language classes. Questionnaires were effective for data collection in this study (Dörnyei & Taguchi, 2009), capturing the realities, perspectives, and attitudes of the participants.

Face validity is a critical aspect of any survey, as it evaluates the extent to which a questionnaire effectively measures its intended construct (Creswell, 1999). To ensure face validity, the questionnaires were reviewed by experts in English Language Teaching (ELT) and applied linguistics. The items were adapted from previously validated studies conducted by Schweers (1999), and as well as from relevant literature by Anh (2012), Qadri (2006), El-Dakhs et al. (2018), Taşkın (2011), and Thompson & Harrison (2014). The reliability of the survey was determined using Cronbach's alpha, yielding a score of 0.80, which indicates a high level of internal reliability.

The teachers' questionnaire focused on instructional techniques, teaching styles, and the use of L1 Kurdish in the classroom. It comprised 22 items and was specifically designed for Kurdish EFL teachers associated with non-English departments at the university level. The second questionnaire consisted of 36 items and was specifically designed for first-year students enrolled in two different departments. The response choices ranged from "never" to "always," providing a comprehensive range of options. To ensure both reliability and clarity, the students' questionnaires was meticulously translated from English to Kurdish, as the students belonged to non-English departments. The questionnaires for teachers and students were conveniently distributed online in April 2023 using Google Forms. Detailed instructions were provided in both Kurdish and English to ensure optimal understanding and participation.

The data obtained from the questionnaires was analyzed using both quantitative and qualitative methods. Google Forms was used for data collection, while SPSS software was used for analysis. The selection of SPSS software was based on

recommendations from Griffith (2009), who have endorsed its application in social science and education research. For the teachers' questionnaire, the socio-demographical data was subjected to statistical analysis and presented in tabular form. The section addressing the teachers' attitudes towards the use of L1 was also analyzed using SPSS. Similarly, the students' questionnaire, which consisted of 36 items aimed at capturing their perspectives, underwent a similar analytical procedure. The objective of this analysis was to determine the frequencies, percentages, means, and standard deviations associated with each item in the respective questionnaires.

This study examines the use of Kurdish in English language classes within a Kurdish EFL context. It specifically targets first-year undergraduate learners at the University of Human Development who study English as a foreign language in non-English departments, such as IT and Computer Science. The study also focuses on instructors with experience teaching English in these non-English departments. The participants included 20 Kurdish EFL teachers from various university departments, each with 3–5 years of experience teaching English within non-English departments. Additionally, the study involved 90 first-year Kurdish EFL students enrolled in courses such as "Listening and Speaking," "Reading and Writing," and "English for Science and Technology." These students were randomly selected to ensure equal gender representation and were drawn from both the IT and Computer Science departments, totaling over 40 participants per department. The demographic of English language teachers was different since they were from different departments and colleges at the universities and had experiences with first year students. The students were all from College of Science, departments of IT and Computer Sciences. The gender of students was not considered since the number of males and females was not equal. The sample of participants was taken randomly.

Results

The results of this study were organized based on the data collected from demographic data and data analysis from the two questionnaires for students and teachers. Table 1 provides data on the profile of Kurdish EFL university teachers. Table 2 shows the perspectives of Kurdish EFL university teachers. Tables 3, 4 and 5 present the results on the perspectives of Kurdish EFL students.

Study participants

Table 1 shows the demographic of Kurdish EFL university teachers. The classification is divided into gender, years of teaching experiences and academic positions at the university level. The participants were teachers at the university level. There

were nine male teachers (M) and eleven female teachers (F) in total. Additionally, this table presents the distribution of participants' years of teaching experience (YTE) in the context of EFL. It reveals that six participants possess a teaching experience ranging from one to four years, while two participants have accumulated five to ten years of experience. Additionally, three participants exhibit a teaching background exceeding ten years.

These findings suggest that 90 percent of Kurdish EFL teachers possess considerable expertise in the field, thereby highlighting their extensive exposure to EFL classrooms. Finally, it presents the diverse academic designations of the participants, including ten individuals who hold master's degrees and serve as assistant lecturers (AL), nine who are lecturers (L), and one who is an assistant professor (A Prof.). This distribution of academic ranks strongly suggests that the participants possess a high level of competence in the field of English instruction.

Table 1. Study participants – Kurdish EFL university teachers

Gender	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
M	0	9	45.0	45.0	45.0
F	1	11	55.0	55.0	55.0
	Total	20	100.0	100.0	100.0
Years of teaching experience (YTE)					
1–4 YTE	1	6	30.0	30.0	30.0
5–10 YTE	2	8	40.0	40.0	40.0
> 10 YTE	3	6	30.0	30.0	30.0
	Total	20	100.0	100.0	100.0
Academic degree holders					
AL	1	10	50.0	50.0	50.0
L	2	9	45.0	45.0	45.0
A Prof.	3	1	5.0	5.0	5.0
	Total	20	100.0	100.0	100.0

Perspectives of Kurdish EFL university teachers

As delineated in table 2, the individuals were engaged in teaching the English language in non-English departments at the tertiary level, predominantly catering

to first and second-year students. The modal and median responses unveiled those teachers opted “never” or “occasionally” and “sometimes” options for 20 items, thereby suggesting that both instructors and learners did not employ L1 (Kurdish) during L2 (English) instruction such as using Kurdish for learning English, comprehension, explanation new words, methods of learning, topics in English, giving feedback, translating, brainstorming and, without it attaining dominance. For items 14 and 21, teachers also indicated “often,” implying that incorporating Kurdish can be beneficial in giving the feeling of confidence and warning in EFL classes.

Table 2. Perspectives of Kurdish EFL university teachers towards using L1 (Kurdish language) in L2 (English language) classes – Items 1–22

Items	N	Missing	Mean	Mode	Std. dev	Variance
1. Teachers should use Kurdish in English classes.	20	0	1.65	1	1.182	1.397
2. Students should use Kurdish in English classes.	20	0	1.30	1	1.302	1.695
3. Kurdish aids teaching English effectively.	20	0	1.45	2	1.146	1.313
4. Kurdish helps students learn English.	20	0	2.10	2	1.294	1.674
5. Teachers should consider using more Kurdish in English classes.	20	0	1.65	2	1.182	1.397
6. Teachers should use L1 for explaining vocabulary.	20	0	2.10	2	.852	.726
7. Teachers should use L1 for new grammar structures.	20	0	1.55	1	1.099	1.208
8. Teachers should explain L1/L2 differences in L1.	20	0	2.40	2	1.231	1.516
9. Teachers should give instructions in L1 for tasks.	20	0	1.80	2	1.105	1.221
10. Teachers should use L1 for teaching comprehension.	20	0	1.50	0	1.433	2.053
11. Teachers explain methods of teaching in L1.	20	0	1.60	1	1.231	1.516
12. Teachers should clarify topics in L1.	20	0	2.15	2	.988	.976
13. Teachers should use L1 for assessments.	20	0	1.65	2	1.137	1.292
14. Using L1 boosts student confidence.	20	0	2.35	3	1.348	1.818
15. Teachers use L1 for effective learning.	20	0	1.80	1	1.281	1.642

Items	N	Missing	Mean	Mode	Std. dev	Variance
16. Teachers should provide feedback in L1.	20	0	1.55	1	1.191	1.418
17. Teachers should explain policies in L1.	20	0	1.95	2	.945	.892
18. Teachers should discuss tests in L1.	20	0	1.75	1	1.118	1.250
19. Teachers should use L1 for brainstorming.	20	0	1.55	0	1.432	2.050
20. Teachers should use translating to Kurdish in L1	20	0	2.20	2	1.105	1.221
21. Teachers use L1 for warning abnormal behavior.	20	0	2.10	3	1.373	1.884
22. L1 improves all skills.	20	0	1.85	2	1.226	1.503

Items 7 and 11 yielded comparable findings to items 1 and 2, thereby demonstrating that teachers employ L1 sporadically to elucidate grammatical structures and teaching methodologies. Likewise, items 8 and 9 produced similar outcomes, as most teachers opt for “sometimes” to clarify disparities between L1 and L2 and to provide instructions for classroom activities. Nevertheless, they selected “never” for Item 10, which signifies their abstention from utilizing L1 to explicate reading and listening activities. Concerning items 11 and 12, teachers favored “sometimes,” indicating intermittent employment of L1 to clarify challenging vocabulary, examination regulations, or to evaluate students’ performance. In terms of Item 14, teachers frequently resorted to L1, implying that Kurdish EFL learners feel assured when employing L1 in the classroom.

Items 15, 16, and 18 indicated that participants engage in occasional usage of their first language (L1) when giving instructions on English language learning, providing feedback, managing lessons, and discussing quizzes and assessments. Teachers hold the belief that English should take precedence over Kurdish when it comes to exam instructions, feedback, and learning commands. Furthermore, according to items 17 and 20, teachers expressed the opinion that L1 should be utilized on certain occasions for purposes such as communicating course policies, making announcements, translating texts or phrases, and assisting students in gaining a better understanding of English and its associated skills.

Regarding items 19 and 21, teachers did not typically employ the use of L1 for brainstorming activities in writing or speaking, but they do often utilize L1 to caution students about peculiar behavior. Overall, 60 percent of Kurdish EFL teachers indicated sporadic usage of L1 in English classes by selecting “sometimes” for eleven out of twenty-two items. Notably, items 10 and 19 elicited “never”

responses, signifying that teachers abstain from employing L1 for reading, listening, or brainstorming. Additionally, teachers opted for “occasionally” in response to seven items, indicating intermittent use of L1 in Kurdish EFL lessons. Items 14 and 21 stood out as the sole item where all teachers unanimously selected “often” which can be used for boosting students’ confidence and warning on unusual behavior. For pedagogical activities, examinations, and language skills practice, teachers predominantly chose “rarely” or “sometimes,” underscoring their preference for utilizing the target language in the teaching of English skills. In conclusion, teachers chose “never”, “rarely” and “sometimes” for using Kurdish language for 20 items out 22 items which can be considered as 95 percent. This shows that these educators firmly believe that English should predominate in EFL instruction.

Perspectives of Kurdish EFL university students

Table 3 illustrates results from items 1 to 12 the preferences of a sample of ninety students majoring in non-English disciplines such as IT and Computer Science, regarding the usage of the Kurdish language (L1) by their English instructors. The data reveals a strong preference for frequent use of L 1 (Kurdish Language) in the classroom. Specifically, the 80 percent of participants chose “always” for 10 items, items 2, 4–12 which demonstrate the employment of L1 in various contexts, including explanations, guidance, speaking activities, vocabulary, tasks, and exams. Furthermore, 20 percent of participants chose “often” for two items, which include 1 and 3, indicating that the use of L1 is frequently deemed necessary within the classroom setting. It can be concluded that the participants chose “always” for 10 items out of 12 items, which strongly supports the use of Kurdish language in most classroom activities and procedures.

Table 3. Perspectives of Kurdish EFL university students towards using L1 (Kurdish) in L2 (English) classes – Items 1–12

Item	N	Missing	Mean	Median	Mode	Std. dev	Variance
1. Teachers are using the native language (L1).	90	0	3.4557	3.0000	3.00	1.22887	1.510
2. L1 is aiding English learning.	90	0	3.7667	4.0000	5.00	1.39863	1.956
3. There is a necessity of L1 in the classroom.	90	0	3.6222	3.5000	3.00	1.18585	1.406
4. L1 is used for explaining new vocabulary.	90	0	3.9778	5.0000	5.00	1.20838	1.460

Item	N	Missing	Mean	Median	Mode	Std. dev	Variance
5. L1 is used for clarifying grammatical points.	90	0	3.7222	4.0000	5.00	1.26338	1.596
6. Kurdish is used for illustrating L1 and L2.	90	0	3.7111	4.0000	5.00	1.25639	1.579
7. L1 is used for tasks, guidance, and assignments.	90	0	3.5444	3.0000	5.00	1.31680	1.734
8. L1 is effective for explanations and activities.	90	0	3.7667	4.0000	5.00	1.28124	1.642
9. L1 is useful for describing teaching methods.	90	0	3.5556	3.0000	5.00	1.31637	1.733
10. L1 is used for explaining expressions.	90	0	3.9444	4.0000	5.00	1.22117	1.491
11. L1 is used for recapitulating lectures.	90	0	3.6333	4.0000	5.00	1.32775	1.763
12. L1 is used for evaluating students.	90	0	3.5444	3.0000	5.00	1.35050	1.824

Table 4 illustrates that 85 percent of participants consistently selected the response option “always” for 9 items 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, and 23. This signifies their preference for teachers to utilize the first language (L1) in order to facilitate comprehension of English, foster confidence, provide feedback, give instructions for exams, translate texts and words, respond to inquiries, explain new concepts, address personal matters, as well as for reading and writing activities. Furthermore, the response option “often” was chosen for items 14, 18, and 24, indicating that the use of L1 should be frequent when discussing listening and speaking activities, as well as during classroom discussions on various topics.

Table 5 illustrates that 90 percent students opted for the response option “always” for 9 items which include items 25–31. This indicates their desire for teachers to employ the use of the native language (L1) in tasks involving interactions with classmates, providing explanations, enhancing comprehension of grammar, engaging in listening and speaking activities, clarifying ambiguous points, motivating students, and aiding overall comprehension. Moreover, items 32 and 33 received a rating of “often,” implying that L1 also assists in spelling and comprehending the English language. In sum, the findings indicate a strong inclination among students to utilize L1 as a facilitator in the process of English language learning. These results, therefore, call for further deliberation on the role of both L1 and L2 in EFL classrooms.

Table 4. Perspectives of Kurdish EFL university students towards using L1 in L2 classes – Items 13–24

Item	N	Missing	Mean	Median	Mode	Std. dev	Variance
13. Kurdish enhances understanding and confidence.	90	0	3.6667	4.0000	5.00	1.26313	1.596
14. Kurdish feedback supports English learning.	90	0	3.9667	4.0000	5.00	1.19409	1.426
15. Using Kurdish is useful for managing classes and exams practically.	90	0	3.7667	4.0000	5.00	1.20905	1.462
16. Kurdish should be used for sharing activities and ideas.	90	0	3.4889	3.0000	3.00	1.29167	1.668
17. Kurdish translation aids comprehension.	90	0	3.7111	4.0000	5.00	1.22927	1.511
18. Kurdish should be used in speaking activities amongst individuals or groups.	90	0	3.4944	3.0000	3.00	1.32394	1.753
19. Kurdish should be used for expressing questions.	90	0	3.5667	3.0000	5.00	1.27244	1.619
20. Kurdish should be used for English translation and understanding.	90	0	3.8556	4.0000	5.00	1.19513	1.428
21. Kurdish should be used for discussing personal matters.	90	0	3.8667	4.0000	5.00	1.23798	1.533
22. Kurdish should be used for responding in English activities.	90	0	3.9222	4.5000	5.00	1.29153	1.668
23. Kurdish should be used for discussing various English topics.	90	0	3.1222	3.0000	5.00	1.49777	2.243
24. Teachers should often use L1 while sharing ideas on listening and speaking activities.	90	0	3.4333	3.0000	3.00	1.35787	1.844

Table 5. Perspectives of Kurdish EFL university students using L1 in L2 classes – Items 25–35

Item	N	Missing	Mean	Median	Mode	Std. dev	Variance
25. Kurdish should be used for quicker completion of tasks with friends.	90	0	3.4444	3.0000	5.00	1.43089	2.047
26. Kurdish should be used while seeking explanations in Kurdish from teachers or classmates.	90	0	3.6222	4.0000	5.00	1.32883	1.766
27. Kurdish aids in understanding grammatical aspects of English.	90	0	3.5111	3.0000	5.00	1.34285	1.803
28. Kurdish makes facilities for speaking activities and listening comprehension.	90	0	3.4333	3.0000	5.00	1.29866	1.687
29. Kurdish should be used for clarity in unclear lecture points.	90	0	3.9667	4.0000	5.00	1.18464	1.403
30. Students feel more connected to lectures by using Kurdish.	90	0	3.6667	4.0000	5.00	1.35746	1.843
31. Students restore to L1 while expressing challenging concepts in English.	90	0	3.6778	4.0000	5.00	1.37251	1.884
32. L1 should be used to enhance spelling comprehension.	90	0	3.1667	3.0000	3.00	1.12430	1.264
33. L1 facilitates better comprehension and understanding.	90	0	3.5778	3.0000	3.00	1.26294	1.595
34. L1 provides support and motivation for learning English.	90	0	3.6333	4.0000	5.00	1.34457	1.808
35. L1 facilitates difficult expressions in English lectures.	90	0	3.2889	3.0000	5.00	1.42407	2.028

The main functions of using Kurdish (L1) in English (L2)

Based on the findings of the study, there were notable disparities in the ways in which students and teachers articulated their thoughts. From the students' vantage point, most students in the departments of IT and Computer Science believed that incorporating the Kurdish language in the process of learning English as a foreign language had several advantages. 90 percent of students chose "always" and 10 percent "often" for most points, and they had strong preferences of using Kurdish language in English language classes. More specifically, the students perceived the use of Kurdish to facilitate the acquisition of challenging vocabulary and expressions, provide explanations on various topics, clarify instructions and examination requirements, elucidate grammar and vocabulary, as well as rectify spelling errors. Moreover, students regarded the Kurdish language as a tool to augment comprehension, motivation, connection, and confidence in each instructional session. The results in tables 3, 4, and 5 show that 90 percent of students prefer using Kurdish language in English language classes.

Conversely, Kurdish EFL teachers held a divergent standpoint. English language teachers from various colleges and departments at the university level had opposite views comparing to students' views on the use of Kurdish language in English language classes. As shown in table 2, 90 percent of teachers chose "never" or "rarely" or "sometimes" for most of the points. This shows that Kurdish EFL teachers were increasingly interested in using English language instead of Kurdish language for explanation, giving feedback, translating, exams, learning English, improving language skills, brainstorming and comprehension in English. 10 percent of teachers chose "often" for using Kurdish language for warning students on unusual behavior and boosting students' confidence in the classroom. Moreover, table 2 shows that teachers never or rarely used Kurdish language for most of the academic activities and classroom instructions. Particularly, they opined that employing the Kurdish language had a limited purpose, such as cautioning students regarding atypical behavior. Regarding other aspects, such as explanations, pedagogical skills, and the necessity of employing the Kurdish language in English classes, 90 percent of teachers chose "never", "rarely" and "sometimes" to utilize Kurdish language. This is in stark contrast to the perspective of students, who overwhelmingly favored the "always" and "often" option for most items. In conclusion, it can be inferred that Kurdish EFL teachers generally have a pessimistic or negative view regarding the utilization of the Kurdish language, whereas students predominantly hold a positive view in most instances.

Discussion

The findings of the study reveal varying opinions regarding the incorporation of the Kurdish Language (L1) in English language classes offered by non-English departments. Based on the responses of the students, it appears that the use of Kurdish by teachers is infrequent or occasional, with some teachers refraining from using it altogether. Conversely, Kurdish EFL teachers generally advocate for limited or no use of Kurdish, except in specific instances where it may facilitate comprehension and aid in explaining topics (Stark et al., 2024). Consequently, the majority of Kurdish EFL teachers only employ Kurdish when addressing uncommon behavior in the classroom. Nevertheless, students express a strong preference for a more consistent integration of the Kurdish language in their English language learning experiences. This preference does not entirely align with the teachers' perspectives on the use of the first language (L1) in EFL classes, which vary significantly. This disparity is not only observed in Kurdish EFL classrooms but also in studies conducted globally. For instance, Manara (2014) and Marcellino (2008) discovered that Indonesian EFL students value practical applications of English language skills, while Carless (2008) emphasized the benefits of using L1 for both comedic and instructional purposes.

Similarly, Kurdish EFL students have expressed that incorporating their first language (L1) is beneficial for reading activities and enhances their learning experience in English. This is in line with the findings of Macaro (2009), who suggest that using L1 simplifies the teaching and learning of vocabulary and reading tasks in foreign and second languages. However, Kurdish EFL teachers do not support the use of L1 in reading activities, despite the majority of Kurdish EFL students expressing positive sentiments towards its use in the classroom. Another study conducted by Galali and Cinkara (2017) indicated that Iraqi undergraduate learners have positive perceptions of using L1 to facilitate learning their second language (L2). Additionally, Kurdish EFL teachers also view frequent use of Kurdish as beneficial for their confidence and motivation in learning English, which is consistent with Carless (2008), who demonstrated that L1 is useful for maintaining learners' comfort and engagement. This can be advantageous as learners feel more comfortable and engaged in classroom activities. A similar outcome is supported by Iswati and Hadimulyono (2018), who suggest that using L1 fosters confidence and promotes learning and motivation in L2 classes. However, this result is not in line with Dastgahian and Rostami (2013) and Yu (2015), who confirmed that students' engagement and motivation can be increased when EFL classes are connected to the realities of world English and practical applications. Additionally, Li (2018)

demonstrated that L1 serves linguistic functions and offers valuable insights into learners' styles and teacher approaches. This point has been positively reflected by Kurdish EFL students, while Kurdish EFL teachers hold the opposite view. While Paker and Karağaç (2015) noted the role of L1 in building rapport and explaining complex topics, the Kurdish EFL teachers in this study predominantly refrain from using Kurdish, possibly due to the dominance of English in EFL contexts, which could inadvertently demotivate students (Ghafar & Mohamedamin, 2023).

Moreover, Hidayati (2012) asserted that the use of the first language (L1) has a significant impact on the development of receptive skills and language components among Bahasa learners at the tertiary level in Indonesia. However, teaching language skills in the source language may impede the learning of the target language. Similar views have been expressed by Kurdish EFL teachers, although this perspective may vary depending on the instructional level. Regarding the instructional or core knowledge of the English language, teachers should strive to achieve a balance between utilizing L1 and L2, as excessive or insufficient use of either language may not be conducive to English language learning (Yavuz, 2012). Nevertheless, the findings suggest that Kurdish students increasingly prefer using the Kurdish language over English. This finding is in line with the argument put forth by Pan and Pan (2010), who advocate for limiting and prohibiting the use of L1 in the classroom. This viewpoint aligns with the perspectives of Kurdish EFL teachers. In contrast to Ellis's (1997) recommendation to minimize L1 use, Swain (1985) and Krashen (1981) emphasize the importance of L1 in language negotiation and scaffolding learning. Larsen-Freeman (2007) further supports the judicious use of L1, particularly in explaining challenging concepts, echoing the findings that the Kurdish language can facilitate the acquisition of a foreign language. In China and Saudi Arabia, researchers have reported positive attitudes among teachers and students towards using L1 in L2 classes (Al-Nofaie, 2010; Schweers, 1999; Van de Craats, 2002). Most studies indicate that the use of L1 has some degree of usefulness in L2 classes. These debates will serve as a foundation for further research and contributions on the use of L1 and L2 in different educational contexts. On the other hand, recent findings indicate that the use of English is more important than the use of the source language. Nguyen et al (2020) suggested that incorporating English language classes creates opportunities for mutual understanding and the exchange of cultural aspects, both locally and globally. Similarly, Choi (2024) argues that English plays a significant role in professional and academic environments. Therefore, it can be concluded that both languages, English and the source language, are important for EFL classes if there is a balanced usage of each language (Mekael & Muhammed, 2023).

Summary and conclusion

The presence of both the first language (L1) and the second language (L2) is crucial in all contexts. Previous research has examined various perspectives on the utilization of L1 and its significance, particularly in English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL) settings in diverse countries. The presented study concentrates on the Kurdish EFL setting at the University of Human Development. It is evident that many students exhibit positive attitudes towards incorporating L1 in non-English departments, whereas teachers in general do not endorse its use in L2 Kurdish EFL classes. Both students and teachers provide diverse reasons for their choices to employ or refrain from employing L1 in Kurdish EFL classes. Kurdish EFL teachers advocate for the limited utilization of the Kurdish language, suggesting that it should not be employed in all aspects of instruction. Conversely, Kurdish EFL students hold a favorable view of using their native language but concur that it should not be extensively employed in learning and teaching situations. Kurdish EFL learners consider Kurdish to be more advantageous than English. The majority of Kurdish EFL teachers prefer to confine the use of L1. The primary functions of the Kurdish language are to learn difficult words, expressions, explanations on various topics, understand exam tasks, give instructions, and caution against unusual behavior in the teaching and learning process. Future studies could be conducted in other public universities and different departments to broaden the research scope in this field.

References

- Al Hariri, K. (2015). Using L1 in teaching English to advanced students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 220–223.
- Ali, E. H. F., Ahmed, F. E. Y., & Kottaparamban, M. (2023). Utilizing of codeswitching in English language classrooms in Sudanese schools: Teachers' perspectives. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(5), 1238–1244.
- Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools: A case study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 64–95.
- Al-Ta'ani, M. H. (2019). The use of Arabic (L1) in the EFL classrooms: How do Umm Al Quwain teachers and students perceive it. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 1–26.
- Alyami, M., & Mohsen, M. A. (2019). The use of a reading lexicon to aid contextual vocabulary acquisition by EFL Arab learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1005–1023.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (2009). The native speaker ideal in foreign language teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 200–208.
- Anh, K. H. K. (2012). Use of Vietnamese in English language teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese university teachers. *English Language Teaching*, 3(2), 119–128.

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9–32.
- Awla, S. Q., & Hamad, K. A. (2023). Kurdish language interference in learning English as a foreign language: Grammatical negative transfer. *Twejer Journal*, 6(1), 2018–2061.
- Balabakgil, B., & Mede, E. (2016). The use of L1 as a teaching strategy by native and non-native EFL instructors at a language preparatory program in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 15–35.
- Bozorgian, H., & Fallahpour, M. (2015). The use of L1 in teaching English vocabulary to Iranian EFL learners. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 23–34.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29–39.
- Butzkamm, W. (2009). The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching. *Narr Francke Attempto Verlag*.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389–396.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331–338.
- Cemiloglu, D. (2009). *Language policy and national unity: The dilemma of the Kurdish language in Turkey: A case study on language policy between 1924–2009* [Senior honors thesis]. University of Pennsylvania, Department of Political Science.
- Cheng, F. (2023, February). The role of first language in second language acquisition. In *2022 4th International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2022)* (pp. 1236–1243). Atlantis Press.
- Choi, L. J. (2024). English as an important but unfair resource: University students' perception of English and English language education in South Korea. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 144–158.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). Hodder Education.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek, *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). Academic Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Dastgahian, E. S., & Rostami, H. (2013). Early bilingual acquisition: A case study in Iran. *International Journal of English Linguistics*, 3(6), 97–112.
- de Jong, E. (2020). The changing landscape of English teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 2(4), 119–127.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching & learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- El-Dakhs, D. A. S., ElHajj, H., & Al-Haqbani, J. N. (2018). The effect of word type on the L1 support for L2 vocabulary learning: The case of Arab EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, 8(4), 25–38.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fadhil, A. (2023). *Investigating the dominance of English as a foreign language on Kurdish language: Duhok City private schools as a case study* [Master's thesis]. University of Duhok.
- Galali, A., & Cinkara, E. (2017). The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 54–64.
- Ghafar, Z. N., & Mohamedamin, A. A. (2023). Using the Kurdish language in the EFL classrooms: An investigation of teachers' and students' perceptions and attitudes between two institutes in Sulaymaniyah city. *American Journal of Creative Education*, 6(1), 1–12.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London, UK: British Council.
- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Griffith, A. (2009). *SPSS for Dummies*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Griffiths, C. (2004). *Language-learning strategies: Theory and research* (Vol. 1). AIS St Helens, Centre for Research in International Education.
- Gunes, C., & Zeydanlioğlu, W. (Eds.). (2014). *The Kurdish question in Turkey. New perspectives on violence, representation, and reconciliation*. London: Routledge.
- Hashemi, S. M., & Sabet, M. K. (2013). The Iranian EFL students' and teachers' perception of using Persian in general English classes. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(2), 142–152.
- Hidayati, I. N. (2012). Evaluating the role of L1 in teaching receptive skills and grammar in EFL classes. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 17–32.
- Hussein, A. A., & Zeebaree, H. (2020). Evaluating the use of Kurdish in EFL classes at secondary schools in Duhok city: A teacher's perspective. *Academic Journal of Nawroz University*, 9(2), 284–290.
- Iswati, L., & Hadimulyono, A. O. (2018). The role of L1 in L2 classes. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(2), 125–134.
- Izumitani, T., & Rintaro, S. (2016). Examining Japanese teachers' use of L1 in English classes: Frequency, function and reasons behind them. *Minutes of Nara University of Education. Humanities and Social Sciences*, 65(1), 125–139.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Routledge.
- Khan, T. A. (2023). Impact of English language imperialism on Pakistani learners' psychology. *Journal of Communication and Cultural Trends*, 5(2), 23–48.
- Kharna, N. N., & Hajjaj, A. H. (1989). Use of the mother tongue in the ESL classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 27(3), 223–235.
- Khoja, B., & Mohapatra, D. (2017). The real story of English language teaching in Syrian high schools and the bumpy transition into the university level. In *Online Proceedings of the International Conference: DRAL* (Vol. 3), 156–180.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Larasati, A., Prihatin, Y., & Sumartono, H. (2022). Students' perceptions: Bilingual language used in EFL classroom. In *2nd International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development (ICONS 2021)* (pp. 173–178). Atlantis Press.

- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive–social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 773–787.
- Latif, H. A. (2021). Teachers' attitudes towards using first language in English classrooms: A case study of Kurdish intermediate teachers. *Journal of University of Human Development*, 7(3), 115–126.
- Macaro, E. (2002). *Learning strategies in foreign and second language classrooms. The role of learner strategies*. Edinburgh: A&C Black
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull and J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 23–44). Multilingual Matters.
- Manara, C. (2014). That's what worries me: Tensions in English language education in today's Indonesia. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 3(1), 21–35.
- Marcellino, M. (2008). English language teaching in Indonesia: A continuous challenge in education and cultural diversity. *Teflin*, 19(1), 57–69.
- Mekael, H. F., & Muhammed, J. D. (2023). The Impact of Interfering Mother Tongue in EFL classes on Kurdish learners at university level. *Rivista Italiana di Filosofia Analitica Junior*, 14(1), 158–172.
- Mohammad, M. S. (2009). *The impact of English language skills on the employee performance: An analytical study of sample opinions of employees of the Directorate of Relations/Public Universities/ Kurdistan Regional Government of Iraq* [Master's thesis]. Erbil Polytechnic University.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1–15.
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2(2), 138–153.
- Nguyen, N. D., Liwan, V. B., & Mai, T. T. (2020). Facilitating cultural exchange and fostering 21st century skills using Skype in the classroom. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(3), 88–104.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58–67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 111–119.
- Pan, H., & Pan, S. (2017). The benefits of using L1 in EFL classes: Insights from Taiwanese learners. *English Language Teaching*, 10(4), 78–89.
- Pan, Y. C., & Pan, Y. C. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 87–96.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (Ed.). (2000). *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Qadri, T. (2006). *Teachers' and students' practices and attitudes toward Arabic (L1) use in ELT* [Master's thesis]. American University of Sharjah.
- Sadiq, A., & Dilveen. (2022). The function of code-switching in EFL classroom at Tishk International University. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 9(2), 219–229.

- Schweers, W. C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–9.
- Sharma, B. K. (2006). Mother tongue use in English classroom. *Journal of NELTA*, 11, 1–2.
- Shi, L. (2007). English language teaching in China: New approaches, perspectives and standards. Jun Liu (2007) London: Continuum. pp. 340 ISBN 978–0826490360 (hb) 9780826480767 (pb). *Linguistics and the Human Sciences*, 3(2), 255–260.
- Sofi-Karim, M. (2015). *English language teaching in the Kurdistan Region of Iraq* [Master's thesis]. Webster University.
- Stark, K., Wexler, J., Shelton, A., Johnston, T. B., & Omohundro, K. (2024). Explicit and evidence-based literacy instruction in middle school: An observation study. *Reading and Writing*, 37, 2253–2274.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760–770.
- Sulaiman, M. I. (2022). *The language policy and the linguistic rights in Syria: The Kurdish language a pattern* [Master's thesis]. İstanbul Kültür University.
- Sundari, H., & Febriyanti, R. H. (2021). The use of first language (L1) in EFL classrooms: Teachers' practices and perspectives. *International Journal of Education*, 14(1), 70–77.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–252). Rowley, MA: Newbury House.
- Tanrıseven, U., & Kırkgöz, Y. (2021). An investigation into the teachers' use of L1 in EFL classes. *Shanlax International Journal of Education*, 9, 125–131.
- Taşkın, A. (2011). *Perceptions on using L1 in language classrooms: A case study in a Turkish private university* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Timor, T. (2012). Use of the mother tongue in teaching a foreign language. *Language Education in Asia*, 3(1), 7–17.
- Thompson, G. L., & Harrison, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47(2), 321–337.
- Van de Craats, I. (2002). The role of the mother's tongue in second language learning. *Babylonia*, 10(4), 19–22.
- Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339–4344.
- Yılmaz, B. (2016). *Learning “my” language: moments of languages and identities among Kurds in the UK* [Doctoral dissertation]. SOAS University of London.
- Yıldız, M., & Yeşilyurt, S. (2017). Use or avoid? The perceptions of prospective English teachers in Turkey about L1 use in English classes. *English Language Teaching*, 10(1), 84–96.
- Yu, H. Y. (2015). *Connecting classroom English to real-world English: Taiwanese teachers and students' perspectives on ELF-aware pedagogy* [Doctoral dissertation]. University of Southampton.

Ewa Lewandowska-Tarasiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie*

E-mail: etarasiuk@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9216-0305

Kulturowy zwrot teorii i *inne* czytanie**

Summary

CULTURAL TURN OF THEORY AND *ANOTHER* READING**

Cultural turn of theory and *another* reading is one of the most important transformations of the humanities, which has been strongly influenced by gradual evolution of knowledge about literature. Thanks to it, the polyphony of interpreting attitudes, anchored in the wealth of cultural areas, is heard and will be heard, and that is why *the art of interpretation* will be found. Of course, the most significant objective of literary studies nowadays is practice. This has given rise to a contemporary thought on literature that makes use of the practical application of theory. The present study analyses the essence of this turning point, its scientific, cultural and practical foundations. The inspirations of *another* reading are presented, which are worth drawing on in the richness of literary education practice.

Keywords: theory of literature, *another* reading, reading lessons, art as a life manual, life like literature, literary education, cultural breakthrough

Wprowadzenie

Teoria kulturowa nie tworzy obowiązujących rygorów interpretacyjnych, nie formułuje też kryteriów poprawnej interpretacji. Otwiera nas, czytelników, na literaturę, którą możemy odbierać na nowo, interpretować w najróżniejszych kontekstach. To dzięki niej pobrzmiewa i pobrzmiewać będzie polifonia głosów

* Adres: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

interpretacyjnych dyskursów zakotwiczonych w bogactwie kulturowych obszarów, w których odnajdować się będzie sztuka interpretacji. Kulturowy zwrot teorii to jedno z najważniejszych przeobrażeń humanistyki, na który ogromny wpływ miała stopniowa ewolucja wiedzy o literaturze.

Teoria kulturowa to niewątpliwie obszar wiedzy i związanej z nią kulturowej praktyki interpretacyjnej, stanowiącej w czasach współczesnych przeobrażeń kulturowo-cywilizacyjnych jedyną, najważniejszą szansę poznawania, doświadczania i przeżywania literackich światów, a w nich siebie. Droga do takiego postrzegania jej obszarów, prowokowania dyskursów, mnożenia ich języków była długa. Ale też choć negowana dzisiaj w ich teoretyzujących założeniach, pożytkujących wiedzę i literackie interpretacje jako jej aplikowanie, przebywając tę drogę, teoria literatury zmierzała przez hermetyzujące ją obszary humanistycznej myśli, by stopniowo, ale w końcu otworzyć się na literaturę, a w niej na odbiorcę-czytelnika. Droga ta wyposażała ją niejako w instrumentalny hermetyzm literaturoznawczy, od którego teoria literatury stara się dzisiaj zdecydowanie dystansować. Jednak w owym otwarciu na czytelnika bywa, że przywoływanie pewnego analitycznego instrumentarium może nawet pogłębić indywidualny odbiór czytelniczy. Warto zatem, choć fragmentarycznie i syntetycznie odnieść się do drogi, jaką przeszła teoria literatury i odpowiedzieć na pytanie: które jej fragmenty mogą okazać się przydatne także i dzisiaj, w dobie teorii kulturowej, dla pogłębienia czytelniczego kontaktu z literaturą? Może właśnie one pogłębią i uatrakcyjnią kreowanie przez nauczyciela nowoczesnego kontaktu młodego odbiorcy z literaturą?

Doświadczanie sztuki jako doświadczanie życia

Już Irena Wojnar, twórczyni niewygasłych i zapewne na zawsze aktualnych teoretycznych założeń wychowania estetycznego, jako jedna z niewielu badaczek podstaw teoretycznych i praktycznych nowoczesnej teorii wychowania estetycznego, w niedalekiej przeszłości doceniała i promowała udział kultury literackiej w pracy pedagoga. Można stwierdzić, że właśnie Wojnar jako filozofka kultury wprowadziła w konteksty edukacyjne znaczące symptomy kulturowej analizy literackiej. Doświadczanie sztuki jako doświadczanie życia, synkretyzm sztuk zawierający się w jej rodzajach, jej fenomenologiczne istnienie w estetycznej przestrzeni przy kreowaniu bogactwa estetycznego odbioru dzieła.... – wszystko to nowoczesna pedagogika i zawierające się w niej wychowanie estetyczne zawdzięcza autorce *Sztuki jako podręcznika życia*. To teoria i scenariusze wychowania estetycznego Wojnar otworzyły szanse kontynuowania i tworzenia nowych rozwiązań tego wychowania, tak ważnego dla kreowania bogactwa ludzkiej duchowości. Autorka wyznaje:

Nie jest przecież tak, by sztuka w jakikolwiek sposób miała przygotować człowieka do życia, dać mu gotowe recepty na życie, wskazania i dobre rady. Sądzymy natomiast, że może stać się istotnym „poruszeniem”, impulsem. Dla jednych – to bardzo niewiele; dla innych – niemal wszystko (Wojnar, 1984, s. 29).

Etyka *innego* i odpowiedzialność wobec *innego*

Lektura staje się dziś coraz częściej promowaną formą dialogu, nie tylko próbą odkodowywania wpisanych w utwór znaczeń, ale zgodą na szczególny rodzaj relacji między dziełem i jego odbiorcą. Odbiorca ów w tej relacji gotów jest otworzyć się na *inność*, ona właśnie jest w stanie odmieniać go w imię etycznego sensu tego kontaktu. Etyka *innego* stając się szansą dla edukacji, diametralnie odmienia dziś proces czytania. W miejsce filologicznych egzegez, przymusu czytania i opanowywania historyczno-literackiej wiedzy pod „maturalny klucz”, jedynie słusznych interpretacji dzieł kanonicznych proponuje poszukiwanie przyjemności i odpowiedzialności w lekturze, autentyczne obcowanie z literaturą, jej tajemnicą i konstytuowaniem się w jej świecie doznań własnych, jak i wzbogacaniem siebie jej światami – tymi odrzuconymi także, a może nawet przede wszystkim. Rzecz jasna, iż jest to pewne ryzyko intelektualne, ale taki rodzaj *innego* czytania nie zwalnia nauczyciela z czytania kierowanego, to znaczy intelektualnie rygorystycznego, ale i uatrakcyjniającego proces *innego* czytania – pisze o tym Anna Janus-Sitarz (2009).

Etyka *innego* zakładać musi jako priorytet poczucie odpowiedzialności, uznającej etyczny sens odmienności. Jedynie w dialogu uznać można intersubiektywność jego uczestników. Eberhard Grisebach tak oto trafnie sformułował istotę odpowiedzialności wobec *innego*: „[...] nigdy nie staję się ślepy na Ty, nie stawiam roszczeń i Ja na pierwszym miejscu, nie usiłuję opanować w sposób absolutny Ty, honoruję człowieczeństwo w jego sprzeczności” (Grisebach, 1924, s. 78). Wśród wielu filozofów i literaturoznawców, u Emmanuela Levinasa, Jacques’a Derridy, Hansa-George’a Gadamera czy Dereka Attridge’a dominuje przeświadczenie, że w relacjach międzyludzkich najważniejsza jest umiejętność słuchania, wsłuchiwanie się w głos *innego*: autora literackiego bohatera, tekstu, ucznia-wychowanka, każdego odbiorcy. Otwarcie się na ów głos zrodzić może i powinno, gotowość i wolę podjęcia dialogu.

Pytania o sens badań literackich i kulturowych oraz miejsce teorii literatury w literaturoznawstwie

Od lat 60. XX wieku, u szczytu rozwoju strukturalizmu, wróciły pytania i wątpliwości dotyczące statusu teorii literatury i badań literackich, powtórzyły się też pytania o sens tych badań i miejsce teorii literatury w literaturoznawstwie. I tak

apogeeum nowoczesnej teorii literatury przypadło na okres powojennego strukturalizmu francuskiego, dla którego badania francuskiej szkoły narratologicznej i silny wpływ myśli Claude'a Levi-Strausa miały niebagatelne znaczenie. I wtedy można już mówić o przełomie poststrukturalistycznym, zaś towarzyszący mu typ refleksji nazwano teorią ponowoczesną. W przełomie poststrukturalistycznym chodziło przede wszystkim o istotne ograniczenie scjentyzmu zrodzonego z lingwistyki ogólnej. Poststrukturalizm wystąpił nie tylko przeciwko strukturalizmowi, ale istotnie zanegował nowoczesną tradycję intelektualną, wywodzącą się z kartezjanizmu. Zaczęto zatem dystansować się od: reprezentatywności, esencjonalizmu i fundamentalizmu epistemologicznego. Dla literaturoznawstwa poststrukturalizm stwarzał możliwości opracowania statusu wiedzy o literaturze, teorii literatury i teorii jej interpretacji. Poststrukturalizm kierował się w stronę przeobrażenia uznawanego stereotypu humanistycznej refleksji i literaturoznawstwa. Stał się też krytyką, ale i kontynuacją, próbą przewartościowania tradycji nowoczesności.

Nie można w tych rozważaniach pominąć roli, jaką odegrała myśl dekonstrukcjonizmu, w szczególności Jacquesa Derridy (1990). To dekonstrukcjonści podważyli sens rygoryzowania literackich interpretacji, podważyli wyznaczane im kryteria poprawności. Przekonanie o możliwości interpretowania tekstów kultury, a w niej literatury, z neutralnej i jedynie słusznej pozycji teoretycznej zostało obalone. Myśl dekonstruktywistyczna i jej wyznawcy zanegowali i ukazywali bezzasadność wielu rygorów teoretycznych i wiary w ich uniwersalizm, podważali tworzenie sensów teoretycznych kryteriów i rygorów ich stosowania. Strukturalizm, który miał być przeciwny w swych założeniach pozytywizmowi, okazał się w rzeczywistości naukowej powrotem do ideałów pozytywizmu. Zanegował niejako indywidualne podejście do tekstu literackiego, jego niepowtarzalność w indywidualnym odbiorze. Istotę poststrukturalizmu wyraził Robert Young (1982) frazą „koniec teorii”, która to koncepcja dożywała swego zmięczenia wyczerpana rygoryzmem i dogmatyzmem, negująca ideał „mocnej nauki” w humanistyce.

Pojawiły się jednocześnie wątpliwości dotyczące ograniczeń poznawczych i zarazem szans oraz możliwości stwarzanych przez teorię. Obiektem zainteresowania stał się także sam język teorii, jego obiektywizm i wreszcie precyzyjne określenie relacji między teorią i praktyką. I tak, już w latach 70. XX w. mocna, uniwersalna, ahistoryczna teoria odchodzi w cień. Okazuje się też, że humanistyka, a w niej literaturoznawstwo, nie może pozostać bez wiedzy i refleksji teoretycznej. Ten problem właśnie w latach 80. uczynił poststrukturalizm priorytetem naukowych dyskursów. Słynna dyskusja na łamach „Critical Inquiry” pod hasłem „przeciw teorii” (*against theory*) okazała się mocnym głosem neopragmatystów (m.in. Richarda Rorty'ego i Stanleya Fisha) przeciwko podejmowaniu teoretycznego rygoryzmu w praktykach interpretacji literatury, by zabronić mówić o literaturze w dowolny

sposób (Nycz, 1996). Literaturoznawca amerykański, Robert Scholes, domagał się, by wykorzystać nowe możliwości tkwiące w strukturalistycznej i poststrukturalistycznej teorii jako podstawy dla nowej praktyki. Najważniejszą kwestią stało się bowiem formułowanie na nowo istoty teorii literatury i stojących przed nią metodologicznych wyzwań. To właśnie Scholes twierdził, iż można próbować wykorzystać nowe możliwości, zawierające się w strukturalistycznej i poststrukturalistycznej teorii, jako postawy dla nowej praktyki (Scholes, 1989). Rzetelne badania literackie nie są zatem ani czystą teorią, ani czystą *praxis*, posługują się zaś kategorią *interpretative language*, który jest poza opozycją teorii i praktyki (Miller, 1991).

Po poststrukturalizmie wykształcił się nowy nurt metodologicznego podejścia do badań literackich i kulturowych. Polegał on na łączeniu technik badawczych związanych z badaniami kulturowymi z różnorodnymi stylami analiz i interpretacji literackich, zachowujących także pewną wierność teorii odziedziczonej po poststrukturalizmie, wolnej od esencjalizmu i redukującej badawcze tendencje kreowania uniwersalistycznych zasad poznawczych. Kategorie polityki, ideologii, władzy, historii, społeczeństwa, kultury materialnej zastąpiły priorytetowo traktowane kategorie tekstu, dyskursu, retoryki czy kodów.

Przeobrażające się oblicze tradycyjnej teorii literatury eksponowało przede wszystkim terminy *kultury* i *ideologii*. Oprócz różnorodnych, bogatych znaczeń pojęcia kultury, znanych i różnorodnie pojmowanych w tradycji i współcześnie, pojawiły się także komentarze związane z **analizą kulturową**, uznawaną w badaniach amerykańskich jako najtrafniejsze podejście metodologiczne służące opisowi dzieł literackich, także tych mających swoje miejsce w literackiej tradycji. Utwór literacki nigdy nie będzie neutralny wobec kultury. Stephen Greenblatt (2006), wybitny kulturoznawca mówił o tym, iż analiza kulturowa musi przecisnąć się poza granice tekstu. Jest to bowiem niezbędne, by odnieść się do światów wartości i różnorodnych przejawów rzeczywistości, w których zanurzony jest tekst. Co niezwykle ważne w koncepcji wy-mogów tej analizy, by nie zamilkły w niej opisy wewnętrznych, formalnych kategorii literaturoznawczych, zaś sama analiza pojmowana była jako integralna całość stanowiąca bogaty opis doświadczeń obydwu badawczych konstruktów.

Ważne jest również i to, że intelektualne, światopoglądowe i zarazem metodologiczne podejście po poststrukturalizmie, zakładało podejście pragmatyczne i pluralistyczne, uwolnione od naukowego esencjalizmu i nie pretendujące do tworenia uniwersalnych modeli literackiego odbioru. W nowym odbiorze literatury wprowadzano coraz częściej m.in. pojęcia: ideologii, historii, społeczeństwa, polityki, władzy, materialnej kultury ciała, narodowych mniejszości, różnorodności kulturowej i wyznaniowej czy *gender*. Nie znaczy to, że zlekceważono tradycyjnie pojmowane pojęcia, takie jak tekst, retoryka, dyskurs, czy kod i, rzecz jasna, czytanie i pisanie. Czytanie było rozumiane jako **historyczna rekonstrukcja, pisanie zaś**

jako **działanie społeczne**. Bardzo wymownie zatem ilustruje ten kierunek myślenia o literaturze i literaturoznawstwie wspomniana kategoria *wordly text*, stająca się coraz bardziej wyrazista dla badaczy amerykańskich, traktujących ją jako przekonanie o zanurzeniu tekstu w przestrzeniach rzeczywistości i jej zmiennych różnorodności, którymi przesiąknięta jest literatura.

Analiza kulturowa uznana została za najwłaściwszy sposób interpretacji dawnych tekstów literackich, a nawet zaoferowała swym podejściem metodologicznym i interpretacyjnym niezwykle poznawczo atrakcyjny odbiór literatury współczesnej. Aby stworzyć powiązania między tekstem literackim a sferą wartości, instytucjami, różnorodnością praktyk obecnych w przestrzeni kultury, potrzeba tego, co wspomniany już Greenblatt (2006) nazwał przeciskaniem się poza granice tekstu. Analiza kulturowa rozumiana była przez niego jako zintegrowana całość łącząca analizę niejako zewnętrzną, o której stanowiła, ale i wewnętrzną, formalną, z której na pewno nie może zrezygnować. Tak więc szeroko i zarazem spójnie pojmowana kultura i związana z nią analiza kulturowa, otwierały się też na ideologię, która zyskała doniosłe znaczenie w najnowszych badaniach literackich.

W latach 80. i 90. XX w. niewątpliwie pracowano nad określeniem nowych zadań dla teorii literatury. I oto w 1995 r. Peter Barry opublikował książkę pod wiele mówiącym tytułem *Beginning theory*, w której próbuje przekonywać do poszukiwań nowych sensów dla teorii, uświadamiając jednocześnie, że oto nadszedł ważny czas **praktykowania teorii** (Barry, 1995).

Nowe perspektywy rozwoju teorii literatury

Po tej znaczącej dla losów teorii publikacji, pojawiło się wiele opracowań, których autorzy próbowali snuć nowe perspektywy rozwoju teorii literatury. W licznych publikacjach dekonstrukcyoniści jako priorytet traktując ważność czytania, jednocześnie poszukiwali proporcjonalnych relacji między teorią a praktyką. Znany amerykański dekonstrukcjonista, Joseph Hillis Miller, niejednokrotnie powtarzał, że „teoria jest niczym bez praktyki” (Miller, 1991, s. 54). Tytuł jego publikacji *Theory now and then* okazał się symptomatycznym wyrazem zmian zachodzących w kulturowej i metodologicznej rzeczywistości, eksponując relację między teorią a praktyką. Najważniejszym zadaniem badań literackich jest oczywiście praktyka, ale jak stwierdził Miller, dobre badania posługują się trybem interpretującego języka – *interpretative language*. Nie są zatem ani czystą teorią, ani czystą *praxis*. I tak, stworzono myślenie o literaturze wykorzystujące w nim praktyczną użyteczność teorii. Ta upraktyczniona teoria pozwoliła traktować **praktykę czytania** jako **wiedzę** na użytek **interpretacji**, znajdując tutaj wielką szansę dialogu z praktyką interpretacyjną.

Interpretacja stała się priorytetem rodzącym się z wiedzy o literaturze jako efektu czytelniczej praktyki. W ten sposób nauka o literaturze i podejście do niej samej, przyniosło odwrót od esencjalizmu, bowiem to właśnie interpretacja stała się najcenniejszą wartością kontaktu z literaturą. To istotny przełom w podejściu do tekstu literackiego, który otwiera nowe możliwości interpretacyjne. Pisał też o tym, znany w Polsce i na Uniwersytecie w Yale, literaturoznawca – Michał Paweł Markowski, który stwierdził:

[...] interesowała mnie nieodmiennie teoria literatury, a zwłaszcza jej część poświęcona właśnie interpretacji. Interpretator *sum et nil humanum mihi alienum est*....Na pytanie, czym powinny zajmować się nauki humanistyczne odpowiadam: niczym poza nauką interpretacji, definiując humanistykę jako naukę «interpretacji świata» (Markowski, 2023).

Omawiając, choć w zarysie, niezwykle istotną problematykę przeobrażeń kulturowo-cywilizacyjnych, których wyrazem jest poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych, próba określenia istoty kultury literackiej, a może nawet pewnego jej *universum*. Na pewno nie jest to możliwe, by podać jednoznacznie brzmiącą jej definicję, określić wszelakie cechy gatunkowe czy estetyczne. Literatura obecnie, a można nawet powiedzieć „literackość”, funkcjonuje w różnych jej odsłonach, do których prowokuje doskonalenie i rozwój różnorodnych form wypowiedzi literackiej, czy paraliterackiej. Dzisiaj także i w sieci poszukuje się nieznanych dotąd środków wyrazu artystycznego, czy quasi-artystycznego. To tylko bardzo ogólnikowo sformułowane istnienie literatury w najróżnorodniejszych, nieznanych dotąd formach wypowiedzi i w różnorodnych tekstach kultury. Interpretacyjna otwartość wzbogacona o wybrane teoretyczne instrumentarium, tworząca potencjał wiedzy czyni proces czytania o wiele bogatszym, stwarzającym szansę kreowania takiej interpretacji, w której odnajdować się będzie czytelnik.

Twórca nowego historyzmu (lub jak chcą niektórzy: nowego historycyzmu), Greenblatt (2006) przekonywał o istnieniu literatury w niezwykle ważnych dla jej czytelników świadomości związków z jej kontekstami kulturowymi i społecznymi. Stał się ów amerykański badacz inicjatorem poetyki kulturowej, która koncentrowała się wokół ideowości dyskursów, ideologicznych praktyk dyskursywnych, zakotwiczeniu tekstu kultury w kontekstach historycznych i ideologicznych. Greenblatt (2006) i jego zwolennicy nie rezygnowali z analizy formy dzieła, jego języka i oryginalności środków artystycznego wyrazu. Umieszczenie dzieła w bogactwie jego kontekstów ideowych i politycznych, które stanowią o jego treści, praktyce czytania, budują jego wiedzę o opisywanej rzeczywistości, pozwalają na inną niż dotąd projekcję interpretacji literackiego tekstu. Zarówno Vincent B. Leitch (1992), jak i Jonathan Culler (1998) potrafili określić ich zdaniem najważniejsze wyróżniki teorii kulturowej, widząc w niej inspiracje wynikające z antropologii kulturowej, historii, hermeneutyki,

semiotyki, retoryki, nauk społecznych. O ile poprzednia koncepcja Greenblatta (2006) eksponowała jej wątki ideowo-polityczno-historyczne, o tyle Culler (1998) podążał w stronę bogactwa i różnorodności wątków i kodów kulturowych.

Literatura i jej czytanie stają się w pewien sposób praktyką ideologiczną, nie lekceważąc indywidualnego odbioru i otwartości interpretacyjnej. Czytelnik też nie pozostanie obojętny w swej recepcji dzieła i jego kształtu artystycznego. Jak twierdził Joseph Natoli (1989, s. 10) w swej publikacji *Tracing literary theory*, że właśnie na naszych oczach teoria przeradza się w „kulturowe badania literackie”, staje się dyskursem, którego celem jest interpretowanie innych dyskursów. W dziele Leitcha *Cultural criticism, literary theory, poststructuralism* (1992) zawiera się jednoznaczna w swym znaczeniu teza, iż badania literackie stają się aktualnie częścią ogólnie pojmowanych badań jako śladowe kulturowych. Stało to się uznanym faktem całkowitej zmiany paradygmatu humanistyki. Problemy historii i kultury w ujęciu Leitcha należy postrzegać jako dyskursywne, a teksty traktować jako wielośladowe „interteksty”, w których przecinają się różne dyskursy kulturowe. Na pewno niezwykle ważnym potencjałem tych myśli w amerykańskim literaturoznawstwie stały się publikacje Leitcha (1992) i Jonathana (1998). Ów ostatni badacz popularyzował przekonanie, iż nadszedł czas, w którym teoria literatury poszerzyła się o inne, nieliterackie obszary. I tak, jak mówił: interpretowanie „znaku” pociąga za sobą „obramowywanie go”. Culler (1998) dostrzegał niezbędną zakotwiczenia teorii literatury i krytyki literackiej w sferze ideologiczno-politycznej, penetrował też problematykę zinstytucjonalizowanych badań literackich. Wspomniane publikacje Leitcha ujmowały bogactwo orientacji kulturowej, która zawierać będzie różnorodne obiekty zainteresowania: od antropologii, medioznawstwa, socjologii do problemów etnicznych, ideologiczno-politycznych, feminizmu czy semiotyki. Teoria Leitcha miała mieć hybrydyczny kształt, co zakładało różnorodność problematyki badawczej i metodologicznych podejść do niej.

Warto odnotować fakt, który miał znaczenie dla badań kulturowych, a także dla coraz bardziej rozwijającej się myśli i praktyki edukacyjnej. Jest on związany z powstaniem w 1964 r. w Uniwersytecie w Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), którego pierwszym dyrektorem został Richard Hoggart. On to pragnął, by naukowe badania CCCS koncentrowały się wokół problematyki „czytania” współczesnej kultury. Wraz z Raymondem Williamsem poddawali analizie relacje między społeczeństwem i kulturą, czyniąc obiektem zainteresowania środowiska robotnicze i kulturę popularną. Twórcy centrum i związane z nim środowiska wyrażali przekonanie o całkowitym rozpadzie kultury angielskiej na wiele i różnorodnych kulturowych nurtów i „obiegów”. Tak postrzegana kultura w swej różnorodności, bogactwie, często sprzecznościach jej treści i ekspresji stała się obiektem wnikliwych badań, uwzględniających nowe, nieznanе dotąd jej konteksty, w szczególności zaś ideologię pojmowaną jako kulturę i kulturę odbieraną jako ideologię.

Choć w 2002 r. CCCS zakończyło swą działalność, jednak okazało się, że to stworzone przez naukowe środowisko uniwersyteckie centrum, ma wielki potencjał kulturowej koncepcji egzystencji człowieka i także obecnie ogromny udział w kreowaniu współczesnej myśli humanistycznej. Nie znaczy to wcale, że jest powszechnie znanym i interpretowanym obiektem polskiej refleksji kulturowej, choć na pewno coraz częściej staje się inspiracją badawczą i aplikacyjną twórczych środowisk akademickich, w tym humanistycznych, artystycznych czy edukacyjnych. Wydawać by się mogło truizmem stwierdzenie, że w naszej codzienności nieustannie mieszają się światy polityki, kultury, ekonomii, czy zjawisk społecznych, tworząc w ten sposób hybrydyczny kształt naszej egzystencji. Poprzednie czasy i utrwalone w nich i po nich przekonania, rygoryzując obszary hermetyzujące ludzką myśl, zarówno tę naukową, jak i jej przełożenie praktyczne – jakby za głosem Tuwima – nakazywały powtarzać: „patrzac, widzą wszystko oddzielnie”. Dowiedziono już słuszności stwierdzenia, że w dużej mierze, to ośrodek uniwersytecki w Birmingham przyczynił się do zrozumienia i zgłębienia hybrydycznego kształtu kultury.

Z pewnością nie można tutaj nie dostrzec Foucaultowskiej teorii dyskursu. To niewątpliwie Michel Foucault, inspirowując podejście metodologiczne do badań kulturowych, a w nich badań literaturoznawczych, zakładał pojmowanie istoty kultury jako efektu ścierających się ze sobą praktyk dyskursywnych. W praktykach interpretacyjnych możliwe jest, a nawet wskazane, odnoszenie się do wszelakich kontekstów kulturowych, w których usytuowane zostało dzieło literackie. Trzeba też, choć fragmentarycznie, wspomnieć o nowszych publikacjach, rozprawiających się z przeobrażeniami w humanistyce i badaniach literackich. *Live after theory* to zapis rozmów z Jacquesem Derridą, Toril Moi, Frankiem Kermode i Christopherem Norrsem na temat aktualnego statusu literatury i badań literackich. Druga zaś to *After theory* Terry'ego Eagletona (2012). Obydwie wymienione pozycje łączy przekonanie o wyczerpaniu nowoczesnej teorii, jak i przydatności badawczej metateoretycznego strukturalizmu. Wywody Eagletona, jak i jego rozmówców, próbują odkrywać nowe obszary współczesnego uprawiania teorii literatury. I właśnie tutaj trzeba odwołać się do ich przekonań, w których niewątpliwie eksponują w swych koncepcjach postrzeganie teorii literatury „otwarcie się na życie”, a więc wchodzenie teorii w bogactwo i różnorodność kulturowych światów. Przyszedł koniec językowych analiz tekstu, filologicznych egzegez, które zastąpić mogą współczesne czytania tekstów w kontekstach różnych ich uwikłań i kontekstach, odbieranych przez umysły i serca ich czytelników. W ten sposób teoria kulturowa stała się jedyną wartościową, ciekawą i bliską odbiorcy, refleksją teoretyczną i jako taka postrzegana być musi także dzisiaj.

Bogate sensory takiego kształtowania myśli humanistycznej, przekładającej się także na praktykę codzienności, odkrywa niegasnąca polska refleksja o kulturze. Oby to nowe myślenie – które prezentują już w Polsce akademickie środowiska

naukowe, rozwijając je i interesująco opisując w rodzimych publikacjach – przekładało się także w praktyce wychowawczej na hybrydyczne pojmowanie kultury, warunkującej w najróżniejszych jej przejawach odkrywanie nieznanych dotąd tajników ludzkiej egzystencji. Wielki dorobek z Birmingham rozświetla dziś humanistyczną myśl na świecie i w Polsce, kreując jej otwarcie na odbiór różnorodnych tekstów kultury. Teoria kulturowa nie stworzyła obowiązujących rygorów interpretacyjnych, nie uformowała też kryteriów poprawnej interpretacji. Otworzyła nas czytelników na literaturę, którą możemy odbierać na nowo, interpretować w najróżniejszych kontekstach, to dzięki niej pobrzmiwa i pobrzmiwać będzie polifonia głosów interpretacyjnych dyskursów zakotwiczonych w bogactwie kulturowych kontekstów, w których odnajdować się będzie sztuka interpretacji. Kulturowy zwrot teorii to jedno z najważniejszych przeobrażeń humanistyki, mający ogromny wpływ na ewolucję wiedzy o literaturze.

Na pewno warto odnotować fakt, iż we współczesnej, polskiej literaturze przedmiotu związanej z szeroko pojętą kulturą, a w niej literaturą i wiedzą o niej, w podejmowanych wyzwaniach interpretacyjnych tekstów kultury, czytelnictwa, rekomendowaniu i kreowaniu nowych form kontaktu z literaturą i bogactwem jej istnienia w drukowanej książce, ale także w sieci, tradycyjnych i nowych mediach, pojawia się **coraz silniejsza potrzeba odmiennej recepcji znaczeń** niż te, które zapisała w naszej pamięci nieśmiertelna fraza Witolda Gombrowicza, iż „Słowacki wielkim poetą był...”. To na pewno wspomniany wcześniej Markowski, Anna Burzyńska, Tadeusz Nycz czy Ryszard Koziółek, przede wszystkim oni, wybitni literaturoznawcy i kulturoznawcy, choć nie tylko oni, ogromnie przyczynili się do przełomu we współczesnym myśleniu o kulturze, a w niej o literaturze, literaturoznawstwie, czytelnictwie, dydaktyce czy wychowaniu literackim. W swojej ostatniej publikacji zatytułowanej *Czytać, dużo czytać*, jakże ważnej dla naszych umysłów i serc, wspomniany literaturoznawca, Koziółek mówi: „pewne szczególne opowieści i wiersze pozwalają nam poprzez wspólne ich wypowiedzianie – niczym pieśni lub modlitwy – zachować poczucie, że świat jest jeden i należy do nas wielu, «gwoździ pożytku wszelkich stworzeń»” (Koziółek, 2023)

Kulturowy zwrot teorii i współczesne propozycje czytania literatury i jej interpretacji

W takie myślenie, które przyniósł kulturowy zwrot teorii, znakomicie wpisują się dzisiaj współczesne propozycje czytania literatury i jej interpretacji, m.in. przywołanego już Markowskiego. Jak pisze badacz:

Czytanie literatury nie jest czytaniem martwych, obojętnych znaków, które oderwały się na zawsze od żywej obecności wytwarzającego je człowieka i teraz wyniosłe milczą w obcym świecie, lecz otwieranie okna, przez które widać inny, lecz także nasz świat... (Markowski, 2009, s. 86).

Literatura schodzi dziś z Parnasu do swego odbiorcy, w niej poszukuje on siebie i własnego doświadczania świata, stając się *innym*, bogatszym w swej duchowości, także i wtedy, a może przede wszystkim, gdy odrzuca ten świat, gdy stawiać będzie pytania o jego sensy, gdy to, co odrzucił, a może pokochał czy przeszedł obojętnie wobec niego, wchodzi z nim w dialog o nim samym i o doświadczaniu swego losu.

Jak podkreśla dalej Markowski:

Czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji poza wrażliwością. Nie trzeba znać żadnych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami i – by tak rzec – cudzymi słowami. W tym widzę nadzieję dla nas wszystkich, albowiem świat zmarnieje doszczętnie dopiero wtedy, gdy jakiegokolwiek rozmowy o literaturze nie będą już możliwe (2009, s. 86).

Jakże te słowa trafnie korespondują ze znaną publikacją wybitnej filozofki kultury, twórczyni mistrzowskich, niegasnących w swej aktualności koncepcji współczesnego wychowania estetycznego, Ireny Wojnar, autorki *Sztuki jako podręcznika życia*. Bo życie na miarę literatury spełnia wyzwania sztuki.

Podsumowanie i konkluzje

Kreatorem różnorodności form kontaktów z literaturą będzie dziś jedynie nauczyciel pasjonat, wierny czytelnik, pozostający pod nieustannym urokiem literackiego bogactwa, który wraz ze swymi wychowankami uczestniczył będzie w dialogach z *innym*, dzieląc z nim swoje fascynacje i dylematy. Czytanie w taki sposób tekstów literackich stawać się może i zapewne już się staje, bardziej docenianą ofertą dialogu: **twórcy – bohatera – odbiorcy (wychowanka)**, a może także różnorodnych audytoriów odbiorców. I tak oto spełnić się może ważna dla wychowania nowa filozofia *innego*, potwierdzająca sens słów Markowskiego: „życie na miarę literatury”. Wybrane fragmenty wywodów teoretycznoliterackich, jak i iluminacyjnie zaprezentowane, niekonwencjonalne wątki nowego myślenia o literaturze, o formach kontaktu z nią, a także jej praktykowania, stanowią dziś wyraz nowego myślenia o wyzwaniach dla współczesnego wychowania literackiego.

To właśnie **zwrot kulturowy** rozwinął interpretacyjne horyzonty, w których mocno zakotwiczone są wszystkie teksty kultury, a w nich literatury. Dzięki niemu

rozwijać się może interpretacyjna polifonia głosów uprawiana różnymi językami interpretacji. To wielkie dobrodziejstwo rozwoju myśli humanistycznej i jednocześnie wielka odpowiedzialność za jej wyraz i językowe formy tego wyrazu.

References

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Barry, P. (1995). *Beginning theory: an introduction to literary and cultural theory*. Manchester; New York: Manchester University Press.
- Burzyńska, A. (2006). *Anty-teoria literatury*. Kraków: Universitas.
- Burzyńska, A., Markowski, M. (2006). *Teorie literatury XX wieku: podręcznik*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Culler, J. (1998). *Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie*, tłum. M. Bassaj. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Derrida, J. (1990). *The states of „theory”. History, art and critical discourses*. Edited and with an introduction by David Carroll. New York: Columbia University Press.
- Eagleton, T. (2012). *Koniec teorii*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Eco, U. (1994). *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: Czytelnik.
- Greenblatt, St. (2006). *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*. Kraków: Universitas.
- Grisebach, E. (2004). *Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze: o praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje*. Kraków: Universitas.
- Koziółek, R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Koziółek, R. (2019). *Wiele tytułów*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Koziółek, R. (2023). *Czytać, dużo czytać*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Leitch, V. B. (1992). *Cultural criticism, literary theory, poststructuralism*. New York: Columbia University Press.
- Markowski, M. (2009). *Życie na miarę literatury: eseje*. Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Markowski, M., Nycz, R. (red.). (2012). *Kulturowa teoria literatury: główne pojęcia i problemy*. Kraków: Universitas.
- Markowski, M. (2023). *Interpretacja*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Miller, J. Hillis (1991). *Theory now and then (Sunny series in Buddhist studies)*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Natoli, J. (1989). *Tracing literary theory*. Champaign, Illinois: University of Illinois Press.
- Nycz, R. (1996). Dziedziny zainteresowań współczesnej teorii literatury. *Ruch Literacki*, 1, 1–18.
- Scholes, R. (1989). *Protocols of reading*. New Haven; Connecticut; London: Yale University Press.
- Waśko, A. (2019). *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. Kraków: Wydawnictwo Arcana.
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Young, R. (1982). Post-structuralism: The end of theory. *Oxford Literary Review*, 5(1–2), 3–20.

Emilia Agnieszka Mazurek

*Uniwersytet Szczeciński**

E-mail: emilia.mazurek@usz.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5772-9167

Kooperatywy edukacyjne w edukacji domowej a socjalizacja dzieci poza szkołą**

Summary

EDUCATIONAL COOPERATIVES IN HOMESCHOOLING AND SOCIALISATION OF CHILDREN OUTSIDE THE SCHOOL SYSTEM**

This text focuses on the subject of homeschooling and socialisation. The aim of the text is to present educational cooperatives occurring in home education and their impact on the homeschoolers' socialisation. Homeschooling families are often accused of the assumption that their children do not have a chance for proper socialisation, because of being outside of school. Confronting these myths (which are not confirmed by scientific research around the phenomenon of homeschooling) seems to be a difficult task. Especially due to limited social trust in homeschooling families. In the article the Author emphasises the importance of educational cooperatives (known in the English literature as co-ops) as one of the strategies for providing homeschoolers' contact with their peers in home education. The educational cooperatives that the Author focused on have different characteristics manifested in the frequency of meetings or homeschoolers' engagement. It is important to see co-ops as an opportunity for a good socialisation process, because homeschoolers are satisfied with the relationships they have in co-ops. In the text, the Author uses some data from her research on homeschoolers' education concepts. While the analysis provides information on the sources and goals set by homeschoolers, the organisation and implementation of the educational process by homeschoolers and its consequences, it also shows some information on socialisation issues.

Keywords: home education, homeschooling, socialisation, learning cooperatives

* Adres: Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, ul. Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Kwestia socjalizacji dzieci w edukacji domowej¹ (*homeschooling*) jest wielokrotnie i na różne sposoby podejmowana w ramach nauk społecznych. Autorzy w swych publikacjach stoją na stanowisku udowadniania bądź negowania konkretnego podejścia (*in plus*² oraz *in minus*³) co do (nie)socjalizacji dzieci-*homeschoolersów*. W tym artykule chciałabym pokazać, jak tworzone przez rodziców-*homeschoolersów* kooperatywy edukacyjne wspomagają proces socjalizacji dzieci edukowanych domowo. Warto w tym miejscu podkreślić, że temat tworzonych w ramach *homeschoolingu* kooperatyw edukacyjnych stanowi wciąż poważną lukę badawczą w naukach społecznych w Polsce. Potwierdza to chociażby nikła dostępność (rodzimej) literatury naukowej na ten temat (Tłuściak-Deliowska, Krawiec 2020, s. 197). Dlatego w tym tekście czerpię z bogactwa publikacji anglosaskich oraz dostępnych świadectw osób zaangażowanych w edukację domową w Polsce. Zdaję sobie sprawę, że doświadczenia Amerykanów czy Brytyjczyków mogą być różne od praktyki polskich *homeschoolersów*. Punktem odniesienia są dla mnie także badania własne, przeprowadzone w ramach przygotowanej przez mnie pracy doktorskiej, która dotyczyła koncepcji kształcenia *homeschoolersów* (Mazurek, 2022a, s. 110). Mimo że moje eksploracje nie dotyczyły wprost socjalizacji, zgromadzone dane pozwalają na rozważenie również i tej kwestii. W swojej dysertacji zajmowałam się ustaleniem, jakie są koncepcje kształcenia w świadomości *homeschoolersów*⁴. Jednak na potrzeby tego artykułu wykorzystuję z niej dane dotyczące typologizacji *homeschoolerskich* kooperatyw edukacyjnych oraz problemu socjalizacji dzieci-*homeschoolersów*. Więcej o wynikach przeprowadzonych przeze mnie badań pisałam w *Raporcie z badań pedagogicznych* (Mazurek, 2022, s. 110–120).

¹ W artykule będę posługiwała się zamiennie polskim i angielskim terminem (*homeschooling*) na oznaczenie edukacji domowej.

² Warto zapoznać się z ustaleniami Ronalda Meighana (1997) czy Sameer Abuzandah (2020).

³ Na przykład Ashleigh Ricardo (2014) twierdzi, że edukacja domowa powoduje, że dzieci nie socjalizują się adekwatnie do „realnego świata”. W całej tej publikacji kontrowersyjne jest to, że na poparcie zawartych w niej poglądów nie prezentuje się w niej żadnych danych, badań na ten temat, a jedynie opiera się na pojedynczych (sic!) opiniach kilku „byłych” *homeschoolersów*. O podobnych praktykach uderzających w edukację domową pisał Marek Budajczak (2010, s. 97).

⁴ Badania przeprowadziłam w paradygmacie obiektywistycznym, korzystając przy tym z wywiadu jakościowego jako właściwej metody badań. Głównym wnioskiem wynikającym z moich eksploracji było uznanie *homeschoolerskich* koncepcji kształcenia jako podmiotowych, złożonych, dynamicznych konstruktów teoretyczno-praktycznych, które są bliskie Brunerowskiemu pedagogiom potocznym (Bruner, 2006, s. 23) i uznanie *homeschoolersów* za refleksyjnych praktyków, o czym pisał szerzej Donald Schön (2017).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kooperatyw edukacyjnych w ramach *homeschoolingu* jako pełnoprawnych, pozaszkolnych opcji socjalizacyjnych dla dzieci. Prezentowany tekst składa się z kilku części. W pierwszej części omawiam rolę rodziny w procesie socjalizacji dziecka oraz definiuję kluczowe pojęcia. Następnie zapoznaję z zagadnieniem edukacji domowej, analizując dyskusję na temat socjalizacji dziecka w kontekście *homeschoolingu*. Kolejna część tekstu dotyczy edukacyjno-domowych kooperatyw – ich charakterystyki oraz roli w procesie socjalizacji. Na zakończenie dokonuję oceny zjawiska socjalizacji w ramach edukacji domowej i formułuję wnioski.

Rodzina, socjalizacja i (nie)zaufanie społeczne *homeschoolingu*

Rodzina jako kluczowe pojęcie dotyczące edukacji zachodzącej w rodzinie (w *homeschoolingu*) jest niełatwe do jednoznacznego zdefiniowania. Mnogość ujęć oraz klasyfikacji nie ułatwia tego zadania. W ostatnich latach prezentowana jest także perspektywa posthumanistyczna, która próbuje rozstrzygać możliwość (czy konieczność) rozciągania definicji rodziny na byty inne niż ludzie (Gajewska, 2023; Szwabowski 2023). Przemiany w dookreśleniu rodziny wpływają także na sposób jej wieloaspektowego opisu, konstruowania rozumienia jej istoty i roli. Jednak nadal dominującym punktem widzenia rodziny w naukach społecznych jest model antropocentryczny, przy którego koncepcji pozostają. Z wielu dostępnych definicji rodziny wybrałam tę zaproponowaną przez Zbigniewa Zaborowskiego, który pisze, że rodzina jest:

[...] grupą społeczno-wychowawczą, która kultywuje określone normy i wartości, realizuje je za pomocą mniej lub bardziej świadomych metod i technik, posiada taką, a nie inną strukturę wewnętrzną, tj. układ ról, pozycji i wzajemnych stosunków. Oddziaływanie wymienionych czynników wpływa na powstawanie określonych sytuacji społeczno-wychowawczych (Zaborowski, 1980, s. 18).

Definicja ta, choć nie najnowsza, uwypukla socjalizacyjno-edukacyjne (transmisyjne) zadanie rodziny i tym samym dookreśla jej istotę. Współcześnie, co prawda, podkreśla się przemiany instytucji/ grupy społecznej jaką jest rodzina oraz jej dynamiczny charakter, który rzekomo poddaje w wątpliwość dotychczasowe jej ujmowanie (Sikorska, 2020, s. 43–44). Niemniej i bardziej aktualne studia prezentowane przez takich badaczy jak Stanisław Kawula (2007), Stanisław Cudak (2023) czy Bożena Matyjas (2020), skupione na antropocentrycznych relacjach rodzinnych, zakładają podobny sposób rozumienia rodziny jak ten w ujęciu autora książki *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza* (1980).

Tradycyjnie wymieniane funkcje rodziny wskazują na jej pierwotny charakter. Wpisuje się weń szereg obowiązków/ powinności względem dziecka i innych jej członków. W literaturze z kręgu pedagogiki społecznej, pedagogiki rodziny unaczynia się mnogość funkcji przypisywanych tej podstawowej komórce życia społecznego. Abstrahując od różnic w ramach występujących stanowisk na temat funkcji rodziny – ich liczby czy sposobu wyróżniania – funkcja socjalizacyjna i edukacyjna rodziny ma w różnych typologiach swoje naczelne znaczenie. Przyjmując za Andrzejem de Tchorzewskim rozumienie funkcji socjalizacyjno-wychowawczej rodziny akcentują, że rodzina ma za zadanie wprowadzić dziecko w „realną, a nie wirtualną rzeczywistość społeczną, która opiera się na normach zwyczajowych, obyczajowych i tradycji akceptowanych przez najbliższe środowisko, czy szeroko rozumiane społeczeństwo” (de Tchorzewski, 2019, s. 60). Ze względu na problemy, jakie dotyczą współczesną rodzinę autor wskazuje znaczenie ludzkich więzi demaskujących uludę wirtualnej agory (tamże). W relacyjny charakter rodziny i jej zadania wpisuje się także funkcja edukacyjno-kulturowa. Jej podstawą jest dialog, rozpoznanie i odpowiedź na potrzeby dziecka. Akcent w tym przypadku może być przeniesiony na wsparcie potrzeb poznawczych, aby zaspokoić dziecięcy „głód jego wiedzy o świecie otaczającym, możliwość jej rozumienia i subiektywnego przyswajania” (de Tchorzewski, 2019, s. 61). Obie funkcje – socjalizacyjno-wychowawcza oraz edukacyjno-kulturowa respektują pierwszeństwo rodziny w edukacji i socjalizacji dziecka. W ten sposób także akcentują jej odpowiedzialność za przebieg oraz jakość tych procesów.

Socjalizacja jest jednym z kluczowych pojęć odnoszących się do rozwoju w społeczeństwie. Przy tym zwykle rozstrzyga się, na ile jest ona aktywna, a na ile bierna (Przygoda, 2011, s. 110), na ile socjalizacja jest transmisyjna, a na ile (de)konstrukcyjna. Sam termin *socjalizacja* według Anthonego Giddensa oznacza „procesy społeczne, w których dzieci przyswajają normy i wartości społeczne oraz uzyskują poczucie własnej tożsamości” (2004, s. 733). Zdaniem Giddensa socjalizacja nie ogranicza się wyłącznie do okresu dzieciństwa, ale trwa całe życie (tamże). To stwierdzenie prowadzi do konkluzji, że człowiek nigdy nie jest do końca i w pełni „uspołeczniony”, a socjalizacja jest sumą dynamicznych i uwrażliwiających go zdarzeń. W literaturze przedmiotu podkreśla się pierwotność i kluczowość roli rodziny w socjalizacji dzieci. Nie wdając się w szczegóły konkretnych podejść socjologicznych i ujęć społeczeństwa, pragnę zasygnalizować, że socjalizowanie (się) dzieci wpływa nie tylko na funkcjonowanie w społeczeństwie, ale także na tożsamość osobową, osobowość oraz strukturę Ja (Juszczyk-Rygałło, 2016, s. 19). Zatem to, w jakim środowisku wzrastają dzieci ma dla nich ogromne znaczenie, także psychologiczne. Ważną rolę w socjalizacji dzieci odgrywa szkoła, która powołana „dla” i „przez” społeczeństwo jest wtórną przestrzenią socjalizacyjną.

Szkoła odgrywając rolę kulturotwórczą, inicjacyjną czy rytualną, oceniana jest – obok rodziny – jako główny czynnik socjalizacyjny (Matyjas, 2017, s. 49). Co zatem z tymi dziećmi, których rodzice rezygnują z posyłania ich do szkoły i włączają je w edukację domową?

Edukacja domowa opisywana jest wieloma terminami, a w mnogich definicjach podkreśla się jej różne aspekty. W anglosaskiej literaturze przedmiotu na określenie *homeschoolingu* spotykamy się z terminami, takimi jak: *home-education*, *family-run education*, *family-centred education* (Budajczak, 2004, s. 19–20), czy *domestic education* (Gaither, 2008, s. 202). Te pojęcia w centrum doświadczenia stawiają dom i rodzinę. U samych zaś podstaw *homeschoolingu* leży przemyślana decyzja rodziców, których zaangażowanie wiąże się z działaniami polegającymi na odrzuceniu instytucjonalnego szkolnictwa i nadawaniu edukacji domowej szczególnie zindywidualizowanego charakteru (Gaither, 2008, s. 219).

Dzięki perspektywie pedagogiki i dydaktyki ogólnej względem zjawiska edukacji domowej można uznać, że w rodzinie (poza tym, że jest wspólnotą opartą o więzy krwi i/lub zamieszkanie) zachodzi usankcjonowany, formalny proces edukacji. I to właśnie w edukacji zachodzącej w rodzinie można szczególnie odnosić się, czy to do funkcji edukacyjnej rodziny czy też szczególnie akcentować procesy uczenia się – nauczania w niej. Sami *homeschoolersi* wskazują na rodzinę jako środowisko, w którym dziecko będzie nabywało, trenowało i utrzymywało funkcjonowanie społeczne i emocjonalne (Wojtacha, 2009, s. 415). Roland Meighan, propagator idei oraz szczególnego rodzaju *homeschoolingu*, jakim jest *home-based education* (re)waloryzuje kształcącą rolę rodziny (Meighan, 1997, s. 3). Według Meighana oprócz tego, że rodzina samoorganizuje się w tworzeniu dziecku warunków do uczenia się, to także tworzy edukacyjną sieć z innymi rodzinami czy społecznością lokalną (tamże, s. 50–53). Meighan podkreśla, że rodzina nie jawi się jako samowystarczalna czy oderwana od życia publicznego. Jest ona raczej nastawiona na procesy integrująco-wspomagające, funkcjonując nie tylko dla siebie i swoich członków. To może świadczyć o jej zaangażowaniu na rzecz bliskich powiązań ze środowiskiem społecznym, a więc także o procesie socjalizacji.

(Nie)zaufanie społeczne względem *homeschoolingu* nie jest niczym nowym i dotyczyć może różnych kwestii, jak np. samodzielności edukacyjnej (Mazurek, 2016), czy socjalizacji właśnie. Wątpliwości co do jakości uspołeczniania się dzieci w *homeschoolingu* mogą mieć swoje źródło także w otwartej krytyce szkoły ze strony *homeschoolersów*, a to do niej uczęszcza przecież większość dzieci w danym społeczeństwie (do niej uczęszczała też większość rodziców dzieci edukowanych domowo (tamże, s. 99), więc uderzanie we flagową społeczną instytucję, jaką jest szkoła może budzić niechęć czy niezrozumienie. Dodatkowo niezrozumiałe może być to, że rodzice nie chcą, aby ich dziecko/ dzieci uczestniczyły we wspólnym społecznie/

kulturowo doświadczeniu, jakim jest szkoła jako taka. A przecież, to szkole jako instytucji przypisuje się szereg funkcji, w tym socjalizacyjną, czy wiedzotwórczą, która poprzez podejmowane w niej działania kształtuje sposób myślenia, mentalność współczesnych ludzi (Mikiewicz, 2021, s. 46). Wielokrotnie jednak szkole zarzuca się, że owe funkcje spełnia niedostatecznie. Bądź poprzez dziejące się w szkole formy patologii (społecznej) spełnia ona raczej funkcję antysocjalizacyjną (również w kontekście socjalizacji poznawczej) (Gajewski, 2015, s. 186; Męczkowska-Christiansen, 2015). Czy zatem socjalizacja w edukacji domowej stanowi palący problem? Skąd bierze się szereg utrwalonych w świadomości społecznej stereotypów dotyczących (anty)socjalizacji dzieci-*homeschoolersów*? Jak sami *homeschoolersi* odnoszą się do kwestii socjalizacyjnej swoich dzieci?

Socjalizacja dla uczestników edukacji domowej jest niczym zakazane słowo. Słowo to w anglosaskiej literaturze dotyczącej *homeschoolingu* ma swoją specyficzną, zakodowaną formę – *S-word*, oznaczająca socjalizację właśnie. Owo niedopowiedzenie wynika z uznania kwestii socjalizacji za najbardziej kontrowersyjną, jeżeli chodzi o *homeschooling* (Houk, 2000, s. 66). Liczni autorzy przekonują, że temat socjalizacji w edukacji domowej jest rozdmuchany, a uczestnicy i absolwenci edukacji domowej nie mają problemów z socjalizacją (Medlin, 2000, s. 112; Budajczak, 2004, s. 55; Romanowski, 2006, s. 126; Giercarz-Borkowska, 2019, s. 425).

Badania Renaty Królikiewicz dotyczące opinii rodziców na temat postrzegania i rozumienia socjalizacji przez samych *homeschoolersów* (Królikiewicz, 2016) pokazują, że skoro istnieje bardziej lub mniej formalna grupa, do której należy dziecko-*homeschoolers*, to nie ma powodu, by określać czy owa socjalizacja zachodzi. Przy tym jednak nie podejmuje się badań określających jakość/ stopień socjalizacji dzieci-*homeschoolersów* w kooperatywach edukacyjnych w ramach *homeschoolingu*.

Badani przeze mnie respondenci wielokrotnie wskazywali, że kwestia socjalizacji jest zarzewiem sporów z ich bliższą i dalszą rodziną, często też spotykają się z pytaniami o to, jak dbają o relacje społeczne swoich dzieci. *Homeschoolersi* w edukacji domowej widzą szansę na lepsze jakościowo uspołecznienie własnych dzieci i relacje społeczne bardziej dla nich satysfakcjonujące niż te, których doświadczali będąc w szkole. Rodzice podkreślają, że nawet jeżeli ich dzieci nie uczestniczą w żadnych formalnych grupach (a zdarza się to rzadko), to nie są izolowane od rówieśników. Niemniej *homeschoolersi* nie wybierają wyłącznie indywidualnej formy kształcenia uzupełnianej o zajęcia dodatkowe czy organizowane spotkania dla własnych dzieci (Mazurek, 2022a). W tym celu zakładają różnego rodzaju kooperatywy.

Kooperatywy edukacyjne w *homeschoolingu*

Literatura dotycząca zjawiska *homeschoolingu* dostarcza opisy czy przykłady funkcjonowania *homeschoolersów* w ramach kooperatyw edukacyjnych. Kooperacja w swym pierwotnym znaczeniu oznacza „współdziałanie w jakiejś dziedzinie” (SJP, 2024). Doświadczenia amerykańskich *homeschoolersów* wskazują, że *co-ops’y*, czyli grupy zawiązywane przez rodziców i dzieci służą realizowaniu obowiązku edukacji we wspólnocie i socjalizacji oraz mają dla ich uczestników szerokie zastosowanie. Funkcje kooperatyw nie wyczerpują się oczywiście wyłącznie w aspekcie socjalizacji i uczenia się–nauczania. Autorzy opisujący *co-ops’y* zwracają uwagę także na ich walory, np. że integrują społeczność *homeschoolersów*, uatrakcyjniają przebieg procesu edukacji, odciążają i zarazem angażują rodziców oraz są pewnego rodzaju miejscem wzajemnego wsparcia (Topp, 2008, s. 5–13). Doświadczenia polskich *homeschoolersów* nie różnią się w tym zakresie od tych wymienianych w literaturze zagranicznej. Rodzice dzieci edukowanych domowo w rozmowach nierzadko podkreślali, że chcą, aby ich dzieci będąc w *homeschoolerskich* kooperatywach doświadczały wspólnego światopoglądu (np. religijnego) bądź zderzały się z odmiennymi, budowały głębsze więzi w rówieśnikami, bądź przebywali w grupach zróżnicowanych wiekowo, a dzięki w miarę stałym relacjom społecznym rozwijały kompetencje komunikacyjne, przebywały więcej poza murami budynków. *Homeschoolersi* powołując jakąś formę współpracy z innymi rodzinami z edukacji domowej, chcą brać czynny udział w edukacji i wychowywaniu własnych dzieci, dzielić się odpowiedzialnością i trudem odczuwanym we wspomnianych już tu procesach. Sami dla siebie chcą też stanowić grupę nie tylko odciążenia, ale i wsparcia (Mazurek, 2022a).

Kooperatywy w ramach edukacji domowej przybierają różną postać. Wiele zależy od celów, jakie stawiają sobie zakładający je rodzice (lub ci, którzy chcą do nich dołączyć) i jakie mają względem tych grup oczekiwania. Opisując formy, w jakich *homeschoolersi* organizują proces kształcenia, wyróżniłam następujące rodzaje kooperatyw w ramach edukacji domowej:

- kooperatywy edukacyjne o charakterze profesjonalnym, gdzie rodzice zatrudniają kogoś na stanowisko nauczyciela, tworząc w ramach edukacji domowej swoistą mikroszkolę;
- *homeschoolerskie* kooperatywy edukacyjne, w których to rodzice, niezależnie od wykształcenia występują jako nauczyciele/tutorzy/mentorzy;
- kooperatywy semisformalizowane skupiające wokół siebie *homeschoolersów* zrzeszających się incydentalnie w jakimś celu (np. wyjścia do teatru, wspólnej nauki), ale w miarę stałym składzie (Mazurek, 2022, s. 116).

Każda z tych kooperatyw edukacyjnych wyróżnia się unikatowymi własnościami, ale na ich podstawie można wyłonić kilka punktów stycznych, do których należą

cechy takie jak: dobrowolność włączenia się i rezygnacji, finansowanie ze środków własnych, zaangażowanie rodziców w założenie i/bądź prowadzenie kooperatywy, zorientowanie na cel, docenienie pozostawania dziecka we względnie stałej i/lub trwałej grupie rówieśniczej.

Uczestnictwo w kooperatywie edukacyjnej w *homeschoolingu* wymaga szeregu ustaleń już na etapie ich projektowania, które dotyczą, np. częstotliwości spotkań, ich miejsca, ilości uczestników i kryteriów doboru tychże, zaznajomienia się ze (wzajemnymi) oczekiwaniami rodziców/dzieci oraz szacowania kosztów, jakie należy ponieść w przypadku utworzenia się kooperatywy (Topp, 2008, s. 45–53).

W przypadku nieodpowiedniego podejścia do wskazanych kwestii może dojść do rozpadu poszczególnych grup bądź odejścia rodziny od wybranej wcześniej kooperatywy edukacyjnej. Na podstawie własnych badań mogę konkludować, że kooperatywy nie wytrzymują próby czasu m.in. w przypadku gdy: (1) liczba uczęszczających do nich dzieci jest (relatywnie) za mała, (2) zakładane koszty utrzymania stają się zbyt wysokie dla konkretnej rodziny, (3) odmienny światopogląd staje się problematyczny dla rodziców, (4) ponoszony przez rodziców nakład sił jest zbyt wyczerpujący, czy chociażby (5) z powodów lokalowych (Mazurek, 2022a). Zwykle jest to również wyłączna decyzja rodziców i nie jest konsultowana z dziećmi. Niemniej rodziny, które opuszczają jedną kooperatywę poszukują innej, bardziej im odpowiadającej (tamże). Wynika stąd, że rodziny zorientowane na uczestnictwo w formie wspólnotowego przeżywania edukacji domowej nie zrażają się porażkami wynikającymi z rozstania z wcześniejszą grupą lub jej rozpadem.

Osobliwą formą kooperatyw edukacyjnych w ramach edukacji domowej są te zakładane przez młodzież. Poza funkcją wspomagania uczenia się razem (czy nawzajem), mają one wymiar towarzyski. Młodzież skupiająca się w tego rodzaju grupach nadaje im własne nazwy bądź zarzuca tę procedurę, samodzielnie ustala miejsce, charakter i częstotliwość spotkań oraz wymianę „usług” w jej ramach. Uczestników w tym przypadku charakteryzuje nastawienie na zawieranie przyjaźni oraz odejście od bezpośredniego nadzoru rodziców w trakcie spotkań. Sami zaś rodzice nie zabiegają o to, by w nich uczestniczyć, czy w nie ingerować w jakiś sposób, wyrażają natomiast aprobatę dla tego rodzaju inicjatyw (Mazurek, 2022a). Staje się to wyrazem zaufania do starszych dzieci w edukacji domowej i pozostawienia im wolności wyboru co do składu takiej grupy. Istotnym elementem łączącym ich członków jest zaangażowanie w podobne doświadczenie, jakim jest edukacja domowa.

Biorąc pod uwagę charakterystykę *homeschoolingowej* edukacji, należałoby się zastanowić, czy edukacja domowa socjalizuje czy może w wyniku stanowienia kontrkultury (Kunzman, Gaither 2013, s. 22) nie socjalizuje? W jaki sposób traktować uprzedzenia społeczne względem socjalizacji *homeschoolersów* i czy uczestnictwo

w *homeschoolerskich* kooperatywach jest antidotum na owe zarzuty⁵ i jednocześnie stanowi kompromis między środowiskiem *homeschoolersów* a społeczeństwem, jeśli chodzi o socjalizację dzieci?

Przeprowadzone za granicą oraz w kraju badania dotyczące kwestii socjalizacji dzieci w edukacji domowej nie potwierdzają obaw i trosk społeczeństwa co do anty-socjalizacji dzieci-*homeschoolersów* (zob. Taylor, 1986; Ray, 2002; Medlin, 2000; Gierczarz-Borkowska, 2019; Mazurek, 2022a). Co więcej – część dzieci-*homeschoolersów* mając doświadczenie szkoły za sobą, nie postrzega „szkolnego środowiska rówieśniczego jako najbardziej atrakcyjnego dla siebie” (Gierczarz-Borkowska, 2018, s. 419). Nie oznacza to jednak, że w edukacji domowej nie ma dzieci, które czują się osamotnione (Królikiewicz, 2016, s. 124). Zdarza się, że to właśnie zagrożenie poczuciem osamotnienia staje się powodem do włączenia (się) dzieci w *homeschoolingową* kooperatywę, zwłaszcza w okresie nastoletnim (Mazurek, 2022a). Dzieci mają często świadomość, że socjalizują się gdzie indziej, niż w szkole i nierzadko po prostu inaczej. Owa „inność” przebiegu socjalizacji wynika choćby z tego powodu, że rodzina nie wpisuje się w społeczny schemat edukacyjny, prowadzący od opcjonalnie traktowanego żłobka przez wszystkie szczeble edukacji szkolnej i w szkole realizowanej (Mazurek, 2018, s. 120) i być może to jest zarzewiem niezauwania społeczeństwa względem *homeschoolingu*. Przywoływane w tekście kooperatywy edukacyjne mają i mogą pozwolić dzieciom na niwelowanie skutków odłączenia się od grupy szkolnej i zapewnienie dzieciom satysfakcjonujących kontaktów społecznych. Znaczenie współpracy w grupie rówieśniczej podkreśla również zaspokajanie przez dziecko potrzeby bezpieczeństwa, uznania oraz doświadczania szczególniego rodzaju autonomiczności (Kowalski, 1974, s. 178) oraz budowania własnej tożsamości jako *homeschoolersa*. Oprócz tego, to sami rodzice rozwijają własne kompetencje społeczne, wchodząc w rozmaite koligacje. Nierzadko *homeschoolingowi* rodzice zgadzają się na tworzenie wspólnie z innymi „konglomeratów” światopoglądowych, religijnych, wychowawczych, żywieniowych itp. widząc w nich szansę na bogate doświadczenia socjalizacyjne własnych dzieci (Mazurek, 2022a).

Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule kooperatywy edukacyjne tworzone przez i dla *homeschoolersów* jawią się jako realna pomoc edukacyjno-socjalizacyjna dla rodzin. Nie wyczerpują one dostępnych strategii na socjalizację dzieci w ramach *home-*

⁵ Na podstawie rozmów z *homeschoolersami* Magdalena Gierczarz-Borkowska zalicza do nich np.: aspołeczność, brak relacji rówieśniczych, zamknięcie w kręgu rodziny, wystawienie dzieci na ślepa indoktrynację (Gierczarz-Borkowska, 2019, s. 416).

schoolingu, ale stają (zaledwie) jednym z jej przykładów. W kooperatywach edukacyjnych dzieci mogą funkcjonować podobnie jak w klasie, bądź podobnie jak w rodzinie. Wyłonione typy kooperatyw (o charakterze profesjonalnym, rodzicielskie czy semisformalizowane) świadczą o zróżnicowanym podejściu, zakładanych celach czy profitach, jakich spodziewają się *homeschoolersi* z łączenia się w grupy edukacyjne we własnym środowisku. Bliskie kontakty między rodzicami i dziećmi w kooperatywach edukacyjnych wyrażają troskę o miejsce przebywania młodego człowieka. (Współ)zadecydowanie o środowisku jego wzrostu społecznego, uwzględnia przyjmowane przez konkretną rodzinę normy postępowania, uznane wartości czy poczucie tożsamości (np. światopoglądowej). Udział rodziny w kooperatywie edukacyjnej jest nieprzypadkowy, przemyślany i aktywny. Rodzice dzieląc się swoim doświadczeniem, cechami, strategiami wychowania tworzą opisywaną przez Piotra Sztompkę socjalizację (przynajmniej) jednokulturową (Sztompka, 2012, s. 450–451). Owa kompetencja jest realizowana właśnie w „kulturze *homeschoolingu*”.

Socjalizacja w kooperatywach *homeschoolingowych* może przypominać tę, która zachodzi w (nie)formalnych grupach rówieśniczych o niewielkiej liczbie osób. Stopień zaangażowania się w relacje członków takich kooperatyw jest ułatwiony dzięki niewielkiej sieci międzypersonalnej, jaka tworzy się między osobami. Szansą, jaką daje członkostwo w kooperatywach w edukacji domowej jest możliwość nawiązania głębokiej więzi z innymi, także dzięki doświadczaniu podobnej sytuacji, do której można zaliczyć bycie w edukacji domowej.

Konkluzją dla niniejszych rozważań niech będą słowa, że socjalizacja, jak wskazuje Rudolf H. Schaffer „stanowi proces, który zachodzi przede wszystkim w rodzinie, zwłaszcza za pośrednictwem rodziców” (Schaffer, 2006, s. 227). I dodać by można: nieważne czy „dzieci szkolnych” czy *homeschoolersów*. Badania zjawiska edukacji domowej nie wskazują na to, aby dzieci były zagrożone brakiem doświadczeń socjalizacyjnych, albo żeby ich socjalizacja przebiegała w sposób zaburzony. Waga podejmowanej tutaj tematyki pokazuje, że warto kontynuować badania skupione wokół tego, jak *homeschoolersi* dbają o socjalizację własnych dzieci.

References

- Abuzandah, S. (2020). Social skills for homeschooling students. *Creative Education*, 11, 1064–1072.
- Budajczak, M. (2010). O naukowym podejściu do edukacji domowej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 95–104.
- Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

- Cudak, S. (2023). Zagrożenia funkcji rodziny we współczesnym świecie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 612(7), 3–18.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool. An American history*. Londyn: Palgrave Macmillan.
- Gajewska, G. (2023). Kinship w ujęciu posthumanistycznym. Międzygatunkowe rodziny przyszłości. *Przestrzenie Teorii*, 39, 179–194.
- Gajewski, M. (2015). Zróżnicowanie form i stopnia patologicznych zachowań młodzieży w środowisku szkolnym. Analiza porównawcza na przykładzie młodzieży objętej resocjalizacją zakładową – raport z badań. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 17(1) 183–206.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giercarz-Borkowska, M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa dla dzieci zdolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Teksty.
- Houk, K. (2000). *Creating a cooperative learning center: An idea-book for homeschooling families*. Chatham; New York: Longview Publishing.
- Juszczak-Rygałło, J. (2016). Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(4) 13–25.
- Kawula, S. (2011). *Kształty rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- PWN. (b. d.). Kooperacja. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane (16.10.2024) <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kooperacja.html>
- Kowalski, S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Królikiewicz, R. (2016). Socjalizacja w edukacji domowej w opinii rodziców edukujących domowo. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(4), 115–128.
- Kunzman, R., Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research, other education: *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4–59.
- Matyjas, B. (2020). Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze. *Studia z Teorii Wychowania*, 11(2), 2, 81–98.
- Matyjas, B. (2017). Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 41–54.
- Mazurek, E. (2022). Koncepcje kształcenia w świadomości homeschoolersów. W: K. Heland-Kurzak, K. Pardej, K. Szostakowska (red.), *Raporty z badań pedagogicznych* (s. 110–120). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Mazurek, E. (2022a). *Koncepcje kształcenia w świadomości homeschoolersów* [nieopublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Szczeciński.
- Mazurek, E. (2016). (Nie)zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w homeschoolingu. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 88–104.
- Mazurek, E. (2018). Przed jakimi wyzwaniami edukacyjnymi stają homeschoolersi? W: D. Tomczyk, M. Zajac (red.), *Edukacja domowa. Teoria i praktyka* (s. 115–127). Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Medlin, G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107–123.
- Meighan, R. (1997). *The next learning system: and why home-schoolers are trailblazers*. Bramcote Hills, Nottingham: Educational Heretics Press.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka). *Problemy Wczesnej Edukacji*, 28(1), 21–32.

- Mikiewicz, M. (2021). Edukacjonalizacja i jej znaczenie we współczesnym świecie. *Youth in Central and Eastern Europe*, 8(12), 43–51.
- Przygoda, A. (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 1(1), 109–118.
- Ray, B.D. (2002). *Worldwide guide to homeschooling. Facts and stats on the benefits of home school*. Nashville, TN: Broadman & Holman Publishers.
- Ricardo, A. (2014). *Homeschooling: A restriction on socialization for children*. Pobrane z <https://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/2014studentpapers/Ricardo.pdf>
- Romanowski, M.H. (2006). Revisiting the common myths about homeschooling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(3), 122–129.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schön, D. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londyn: Routledge.
- Sikorska, M. (2020). Rodzina, co to takiego? – teoretyczne wymiary zróżnicowania w definowaniu oraz badaniu rodzin. W: M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Widel (red.), *Obrazy życia rodzinnego i intymności: książka dedykowana profesor Annie Kwak* (s. 43–55). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szwabowski, O. (2023). *Nie-ludzka wspólnota cierpienia. Nie-ludzkie relacje i kruchość*. Dąbrówka: Wydawnictwo Rys.
- Tchorzewski de, A.M. (2019). Rodzina w czasach współczesnego chaosu aksjonormatywnego. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(2), 36–65.
- Tłuściak-Deliowska, A., Krawiec, M. (2020). Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego. Stan polskich badań i perspektywy badawcze. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 191–202.
- Topp, C. (2008). *Homeschool co-ops. How to start them, run them and not burn out*. Chula Vista, CA: Aventine Press.
- Wojtacha, Ł. M. (2009). Moje dziecko, moja odpowiedzialność. W: M. P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i Praktyka* (s. 413–427). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-poli-graficzna Adam.
- Zaborowski, Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Laura Camas-Garrido

*Universidad Complutense de Madrid**

E-mail: laucamas@ucm.es

ORCID: 0000-0001-8077-2358

Gonzalo Jover

*Universidad Complutense de Madrid**

E-mail: gjover@ucm.es

ORCID: 0000-0002-6373-4111

Zabawa dzieci jako przejaw twórczego uczestnictwa^{**}

Summary

CHILDREN'S PLAY AS AN EXPRESSION OF CREATIVE PARTICIPATION^{**}

This article aims to investigate the intricate relationship between play, creativity, and children's participation. Key questions guiding this exploration include: What do we mean when we discuss children's play? What meanings have been associated with playful activities? How are creativity and play interconnected? By examining the works of Johan Huizinga, Donald Winnicott, John Dewey, Jane Addams, and Martha Nussbaum, the study posits that children's play is a fundamental expression of social and cultural engagement during childhood. Play not only facilitates children's understanding and familiarity with the cultural dimensions of society but also encourages their active participation in the recreational aspects of life and self-exploration. Consequently, play emerges as an experience of creation, differentiation, and mutual recognition, fostering self-awareness and social interaction through the expression of daily attitudes and behaviours.

Keywords: children's play, creativity, children's participation, childhood

* Adres: Faculty of Education Complutense University of Madrid, Calle Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid, Spain

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Stwierdzenie, że zabawa jest jedną z wszechobecnych aktywności istot ludzkich, nie jest niczym nowym. Ludzie jako gatunek, od swoich początków do dnia dzisiejszego, byli przedmiotem i podmiotem różnych zmian, które ukształtowały ich styl oraz sposoby życia. Chociaż ich działania różniły się w zależności od historycznego i kulturowego momentu w czasie, zabawa jest jedną z podstawowych czynności, które przetrwały w społecznościach na przestrzeni dziejów. Zabawa jest główną aktywnością, charakterystyczną dla okresu dzieciństwa. Dzieci bawiąc się podchodzą do rzeczywistości spontanicznie, naturalnie i dobrowolnie (Lancy, 2014), a w konsekwencji zaczynają stanowić część konfiguracji kultury społeczeństwa.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie związków między zabawą, kreatywnością a uczestnictwem dzieci. Aby odpowiednio zbadać te zagadnienia, konieczne jest najpierw zdefiniowanie kluczowych pojęć oraz ustalenie kontekstu teoretycznego. Jak rozumiemy dziecięcą zabawę? Jakie znaczenia zostały przypisane aktywnościom zabawowym? W jaki sposób zabawa i kreatywność są ze sobą powiązane? Te pytania stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań.

Analiza opiera się na przemyśleniach wybitnych teoretyków, takich jak: Johan Huizinga, Donald Woods Winnicott, John Dewey, Jane Addams i Martha Nussbaum. Badania tych autorów uzasadniają ukazanie zabawy dziecięcej jako fundamentalnego przejawu uczestnictwa społecznego i kulturowego we wczesnym okresie rozwoju dzieci (zob. Camas, Jover, 2019). Zabawa nie tylko umożliwia dzieciom zrozumienie i zaznajomienie się z kulturowymi aspektami społeczeństwa, ale także zachęca je do aktywnego uczestnictwa w rekreacyjnych aspektach życia i samopoznania. W rezultacie zabawa staje się doświadczeniem tworzenia, różnicowania i wzajemnego uznania, wspierając tym samym świadomość siebie i interakcję społeczną poprzez wyrażanie codziennych postaw i zachowań.

Przez pryzmat teoretycznych rozważań w tym artykule, spróbujemy wykazać, że zabawa dziecięca jest nie tylko kluczowym elementem rozwoju indywidualnego, ale również istotnym mechanizmem integracji społecznej i kulturowej, który pozwala na kształtowanie twórczych i aktywnych uczestników społeczeństwa.

Zabawa w rozwoju dzieci

Pytanie, czym jest zabawa dla dzieci i jaka jest jej rola, stało się podstawą do złożonych debat w różnych nurtach epistemologicznych (Camas, 2018). Prawdopodobnie nie istnieje prosta i uniwersalna definicja tego wieloaspektowego i trudnego do uchwycenia zjawiska. Ze względu na jego interdyscyplinarny charakter warto podjąć próbę jego konceptualizacji.

Z uwagi na niejednoznaczność i złożoność natury zabawy, badania nad jej konceptualizacją nigdy nie były wystarczające i nadal stanowią wyzwanie dla współczesnych badaczy. Najwcześniejsze pisma na temat zabawy pochodzą ze starożytnej Grecji, gdzie uważano ją za integralny aspekt kultury, rozumiany jako połączenie sztuki, muzyki i sportu (Wong i Logan, 2016). W czasach Platona (427–347 p.n.e.) i Arystotelesa (384–322 p.n.e.) aktywność zabawowa była postrzegana jako doświadczenie związane z przyjemnością, wypoczynkiem i rekreacją: sportem, spacerami, muzyką, teatrem, kolacjami i kąpielami. Uczestnictwo w tych zajęciach było przywilejem dostępnym jedynie dla osób o statusie obywatelskim. Praca była czynnością wykonywaną przez niewolników, podczas gdy wypoczynkiem mogli cieszyć się wyłącznie obywatele. Istniały również różnice między zabawą dzieci a zajęciami rekreacyjnymi dorosłych. Podczas gdy zabawa była postrzegana jako aktywność wykonywana przez dzieci przed rozpoczęciem formalnej edukacji, zajęcia rekreacyjne dorosłych były traktowane z powagą i uznawane za jedne z najważniejszych aktywności w życiu publicznym.

Jak wyjaśnia D'Angour (2013), słowem używanym w języku greckim na określenie zabawy było *paizein*, połączenie *paidí* (dziecko) i *paideia* (edukacja lub szkolenie), podczas gdy słowem używanym na określenie wypoczynku lub czasu wolnego było *skholè*, korzeń łacińskiego słowa *schola*, od którego pochodzi „szkoła”. Chociaż starożytny grecki ideał zabawy rozróżniał zabawę dorosłych i dzieci jako czynności poważne i niepoważne, Platon jako pierwszy zauważył znaczenie zabawy w rozwoju fizycznym i edukacji dzieci. Rozróżnił on trzy kluczowe etapy w rozwoju dziecka: od urodzenia do trzeciego roku życia dziecko musiało być chronione i otoczone opieką; od trzeciego do szóstego roku życia dziecko angażowało się w zabawę i słuchało historii oraz opowieści starannie dobranych przez dorosłych; natomiast między szóstym a trzynastym rokiem życia młodzieńcy rozpoczynali formalne studia w zakresie poezji, arytmetyki i muzyki (Frost, 2010). Tak więc do szóstego roku życia dzieci miały ograniczać się do zabawy pod nadzorem dorosłych. W koncepcji Platona zabawa była nierozzerwalnie związana z edukacją. Rola zabawy w rozwoju człowieka była również rozważana przez Arystotelesa. Twórca szkoły filozoficznej zwanej Liceum (gr. *Lykeion*) głosił, że etapy edukacji należy dostosować do faz rozwoju. Aby wykształcić charakter i pogodę ducha, wczesne lata życia człowieka powinny być wypełnione zabawą i aktywnością fizyczną. Według Arystotelesa rekreacja odgrywała kluczową rolę w dorosłym życiu, ponieważ, jak powiedział w swojej *Polityce*, wypoczynek jest „pierwszą zasadą wszystkich naszych działań” (Arystoteles, 1982, s. 978). Jak wskazuje D'Angour (2013), Arystoteles był pierwszym myślicielem, który wprowadził konfrontację między zabawą a pracą i nawet, jeśli zabawa dzieci nie była przez niego uważana za tak wartościową i poważną działalność jak rekreacja dorosłych, wypoczynek w każdej z jego form stanowił

sferę wyższą niż wszystkie inne ludzkie działania. Tak więc, zarówno dla Arystotelesa, jak i Platona, do piątego roku życia aktywność dziecka polegała na ruchu i zabawie. Ta przerośnięta binarna walka o legitymizację była w centrum wielu debat na temat dzieciństwa w całej historii i, z kolei, doprowadziła do ogromnych trudności w rozważaniu zabawy jako aktywności wystarczająco istotnej, aby ją badać.

Średniowiecze, ze względu na brak jakiegokolwiek ideologii dotyczącej dzieciństwa, było niewątpliwie jednym z okresów o najmniejszym historycznym uznaniu aktywności zabawowej. Gdy tylko dzieci uniezależniły się od swoich matek, stały się dorosłe. Obecność zabawy w instytucjonalnej sferze edukacji została po raz pierwszy podniesiona, już w renesansie, przez czeskiego filozofa Jana Amosa Komenskigo, Comeniusa (1592–1670), który twierdził, że dzieci poniżej piątego roku życia powinny bawić się swobodnie (Wong i Logan 2016).

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) w swoim traktacie pedagogicznym *Emile ou de l'education* (1964; wyd. pol. 1930, *Emil, czyli o wychowaniu*) bronił zabawy, wypoczynku oraz rozwoju silnych i zdrowych ciał dla naturalnego wzrostu dziecka, odrzucając ideę daremności zabawy i nadając jej zasadniczą wartość w życiu nieletnich. Dla Rousseau nie ma rozróżnienia między pracą a zabawą u dziecka, ponieważ jego praca polega na zabawie, a z kolei zabawa jest jego pracą. Zabawa jest zatem naturalną aktywnością dzieciństwa. Pod wpływem Rousseau i oświeceniowych trendów, Johann Pestalozzi (1746–1827) zaproponował pedagogikę opartą na idei „uczenia się przez działanie”, którą przejął od Komenskigo. W swojej książce *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1800), która ukazała się w języku angielskim pod tytułem *How Gertrude teaches her children* (1894), wyjaśnił swoje pomysły dotyczące metod edukacyjnych, które powinny być bardziej zabawne i praktyczne niż dydaktyczne (Frost, 2010). Pestalozzie postrzegał wychowawcę jako pełniącego funkcję podobną do ogrodnika, według niego stymulacja i opieka były podstawowymi elementami zdrowego i naturalnego rozwoju dzieci. Chociaż kwestia zabawy nie była jednym z głównych elementów pedagogiki Pestalozziego, to jego podejście wywarło ogromny wpływ na jednego z jego najbardziej znanych uczniów: Friedricha Froebela (1782–1852). Po pewnym okresie spędzonym na nauczaniu w szkole Pestalozziego, Froebel zdecydował się rozpocząć własny projekt pedagogiczny [o znamienym tytule *Kindergarten*, z niem. ogród dziecięcy – przyp. red.], który później znany był jako *przedszkole*.

W tak zwanym przedszkolu zabawa służyła celom edukacyjnym i była niezbędnym narzędziem do nauki. Zgodnie z tym, co zalecał jego nauczyciel, rozwój dziecka wymagał stworzenia warunków i zapewnienia odpowiedniej opieki, która doprowadziłaby do jego naturalnego wzrostu. Jednak w przedszkolu edukacja wywodziła się z zainteresowań dzieci poprzez manipulację i eksplorację w zorganizowanej, usystematyzowanej i delikatnie nadzorowanej przez dorosłych zabawie.

Filozofia edukacji Froebela miała głęboki wymiar religijny, co sprawiało, że jego rozumienie aktywności zabawowej dzieci wykraczało poza rozwój psychologiczny. W jego koncepcji potencjał zabawy nie ograniczał się jedynie do aspektów psychologicznych, lecz obejmował również duchowy rozwój. Poprzez serię starannie zaplanowanych i zorganizowanych systemów zabawy, Froebel poddawał myśl, że dzieci przechodzą od świata natury do świata ludzkości, przechodząc od materialnego wymiaru rzeczywistości do jej duchowego wymiaru (Bruno-Jofre i Jover, 2013). Zabawa ma zatem znaczenie moralne.

Froebel był pionierem w projektowaniu pierwszych placów zabaw dla dzieci. Jego koncepcje obejmowały duże ogrody i przestrzenie naturalne, które były starannie zaprojektowane i zorganizowane przez dorosłych. Te miejsca, stwarzające dzieciom możliwość zabawy w kontakcie z naturą, miały na celu wspieranie ich wszechstronnego rozwoju, zarówno fizycznego, jak i duchowego. W jego teorii zabawy dla dzieci istnieją trzy różne rodzaje zabawy: (1) zabawa symboliczna lub reprezentacje zwykłego życia, (2) zabawa twórcza, w której jedynym czynnikiem ograniczającym jest materiał, z którym się bawi, oraz (3) zabawa naśladowcza lub odtwarzanie tego, czego uczy się w szkole.

Idee Froebela rozprzestrzeniły się na całym świecie, zdobywając szczególne uznanie w miastach Ameryki Północnej, które zaczęły doświadczać intensywnych procesów industrializacji. Masowe uprzemysłowienie spowodowało znaczną lukę społeczną, szczególnie dotkliwą dla dzieci i kobiet tamtych czasów. W odpowiedzi na te nierówności powstały ruchy takie, jak **ruch osadniczy** [w krajach kolonialnych – przyp. red.], **progresywizm** czy **ruch skoncentrowany na dziecku**, których celem było ochronienie dzieci przed nędzą poprzez zapewnienie im dostępu do edukacji. Jednym z przejawów działania tych ruchów było tworzenie publicznych przestrzeni do zabawy, które umożliwiały jej zorganizowanie. Powstawanie placów zabaw było odpowiedzią na potrzeby edukacyjne i rekreacyjne dzieci, zapewniało im bezpieczne i inspirujące miejsca do rozwoju w sytuacji rosnącej urbanizacji i przemysłowej degradacji. Osoby, takie jak Joseph Lee, Jane Addams, Luther Hasley Gulick i Jacob Riis wyróżniały się wśród tych, którzy podkreślali możliwości zabawy ze względu na jej potencjał obywatelski i moralny. W tym czasie pojawiły się pierwsze publiczne przestrzenie do zabawy dla dzieci. W szczególności Addams wzięła udział w ruchu na rzecz odnowy edukacji obywatelskiej poprzez środowiska socjalizacyjne, które ukształtowały się na przełomie wieków (Jover i Gozávez, 2024).

Według Addams, nowa konfiguracja priorytetów w ludzkiej działalności, spowodowana wpływem rozwoju przemysłowego, doprowadziła do marginalizacji aktywności rekreacyjnej na rzecz pracy w fabrykach. Rozwój przemysłu sprawił, że czas wolny stał się dostępny jedynie dla osób posiadających odpowiednie środki ekonomiczne. W swojej książce *The spirit of youth in the city streets* (1909)

Addams podkreśliła znaczenie aktywności rekreacyjnej w życiu człowieka i ostrzegła przed poważnymi konsekwencjami, które mogą wynikać z jej braku. Oprócz krytyki związanej z rekreacją dostępną tylko dla osób posiadających środki ekonomiczne, Addams zwróciła uwagę na uwarunkowania ubóstwa, wysokie wskaźniki przestępczości wśród nieletnich oraz długie godziny pracy dzieci. W odpowiedzi na te problemy, Addams zainicjowała otwarcie publicznych placów zabaw, w tym pionierską budowę pierwszego publicznego placu zabaw w Chicago, który nazwała „modelowym placem zabaw”. Według historyka Joe L. Frosta (2010), centrum społeczno-kulturalne Hull-House Jane Addams jako pierwsze użyło tej terminologii (Rainwater, 1922). Plac zabaw był nowoczesnym miejscem, wyposażonym w huśtawki, zorganizowane przestrzenie zabawowe, góry piasku, klocki, gigantyczne szczudła oraz obszary, takie jak kryte sale gimnastyczne, place zabaw dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Przestrzeń była nadzorowana przez przedszkolankę oraz policjanta. Uważano że publiczna rekreacja, zorganizowana i nadzorowana przez dorosłych wykształconych w zakresie zapobiegania przestępczości, ubóstwu, nadużyciom i analfabetyzmowi, ma kluczowe znaczenie. Cele edukacyjne placu zabaw koncentrowały się na stwarzaniu możliwości dla socjalizacji demokratycznych wartości oraz wspieraniu rozwoju kosmopolitycznego stylu życia (Camas, 2022, 2023).

Zabawa dziecięca jest więc zjawiskiem niezwykle złożonym, obejmującym różne aspekty życia społecznego, kulturowego i psychologicznego. Jest to doświadczenie, które nie tylko umożliwia dzieciom zrozumienie i zaznajomienie się z kulturowymi aspektami społeczeństwa, ale także zachęca je do aktywnego uczestnictwa w rekreacyjnych aspektach życia i samopoznania. W rezultacie zabawa staje się doświadczeniem tworzenia, różnicowania i wzajemnego uznania, wspierając tym samym świadomość siebie i interakcję społeczną poprzez wyrażanie codziennych postaw i zachowań. Badania teoretyczne i empiryczne nad zabawą dziecięcą wskazują, że jest ona nie tylko kluczowym elementem rozwoju indywidualnego, ale również istotnym mechanizmem integracji społecznej i kulturowej, który pozwala na kształtowanie twórczych i aktywnych uczestników społeczeństwa. W starożytnej Grecji zabawa była związana z rozwojem fizycznym i nie była postrzegana jako istotna aktywność sama w sobie, lecz jako przygotowanie do formalnej edukacji. Ta instrumentalizacja zabawy doprowadziła do jej instytucjonalizacji i późniejszych prób jej profesjonalizacji, szczególnie w epoce przemysłowej, wraz z powstaniem szkół i przestrzeni publicznych dla dzieci. Choć zabawa jest jednym z kluczowych doświadczeń wprowadzających dzieci w kulturę, relacja między tymi dwoma aspektami ludzkiej aktywności nie musi przebiegać liniowo ani hierarchicznie. Raczej są one współzależnymi elementami, które wzajemnie się uzupełniają. Innymi słowy, zabawa daje młodym obywatelom możliwość poznawania kultury, a jednocześnie angażuje ich w jej kształtowanie (Camas, del Prado Martín-Ondarza, Sánchez-Serrano, 2022).

Jednak w jaki sposób dzieci uczestniczą w ponownym nadawaniu znaczenia kulturze każdej społeczności? W swojej przełomowej pracy *Homo ludens* (1938) historyk Huizinga (1872–1945) zaproponował tezę, że „zabawa jest wcześniejsza od kultury”, co oznacza, że kultura jest odtwarzana przez zabawę. Konceptualna niejednoznaczność tego stwierdzenia wspiera ideę, że zabawa nie tylko przekazuje wartości i normy społeczne, ale także stanowi pierwszy przejaw uczestnictwa w scenie kulturowej. Pierwszy krok w poznawaniu samego siebie i rozwijaniu swojej podmiotowości nie jest wyraźnie werbalny, lecz odbywa się poprzez zabawę. Na długo przed rozpoczęciem nauki języka dzieci są zaangażowane w zabawę. Kiedy niemowlęta wybierają obiekt i wchodzi z nim w interakcję, rozwijają się poprzez zabawę (Rodulfo, 2013). Dzięki uczeniu się, nabywaniu doświadczeń w zakresie swojej podmiotowości dzieci rozwijają swoją sprawczość, czyli zdolność do działania i uczestniczenia w otaczającym je środowisku. Jednak sprawczość ta nie występuje w izolacji, lecz jest osadzona w systemie znaczeń kulturowych, artykułując różne możliwości i rzeczywistości oraz nawiązując bezpośredni kontakt z ludzką zabawą. Relacja między zabawą a kulturą w dzieciństwie nie jest już jedynie odzwierciedleniem dziedzictwa kulturowego społeczności lub uniwersalnych zdolności rasy ludzkiej, lecz raczej przestrzenno-czasowym scenariuszem, w którym krzyżują się różne możliwe rzeczywistości, w które dzieci są zaangażowane (Camas, 2018). Zabawa jest zatem wyrazem zaangażowania dzieci w kulturę, ponieważ poprzez dynamikę zabawy nadają jej własne znaczenie oraz reinterpretują zarówno świat społeczno-kulturowy, jak i swoje własne miejsce w tym świecie.

Uczestnictwo dzieci jako doświadczenie twórcze

Kreatywność, podobnie jak zabawa dla dzieci, jest przedmiotem analiz naukowych o dużym zakresie. Od klasycznych teorii, które rozpatrują ją w ramach parametrów koncepcyjnych procesu, produktu lub osoby (Barron, Harrington, 1981), poprzez wkład Johna D. Mayera (1998), który definiuje ją jako zdolność do tworzenia nowych i wartościowych pomysłów oraz dostrzegania nowych wzorców i powiązań, aż po współczesne ujęcia, takie jak koncepcja Kena Robinsona, który określa kreatywność jako proces generowania oryginalnych pomysłów o wartości (Robinson, Aronica, 2009).

Ze względu na ich bliskie i głębokie podobieństwa, wielu autorów poświęciło wiele wysiłku na zrozumienie wzajemnych powiązań między zabawą a kreatywnością. Obecne badania opierają się głównie na odkryciach „gigantów rozwoju człowieka” (Linaza, 2013), którzy już w ubiegłym wieku przywiązywali dużą wagę do wyobraźni, a zwłaszcza symbolicznej zabawy w rozwoju dziecka (Esquivias,

1997). Przykładem tego są współczesne badania Gordona Burghardta (2014), który podkreśla istotną rolę zabawy jako ważnego czynnika dziecięcej kreatywności i wyobraźni (Hansen, 2023).

Filozofka Martha Nussbaum (2010) podkreśla istotny związek między twórczym doświadczeniem, zabawą a kulturą demokratyczną. Podobnie jak sztuka i poezja, zabawa odśladania przed nami fakt, że inni ludzie istnieją i że musimy na nich polegać; uczy nas, że świat nie kończy się na nas samych. Zabawa rozwija umiejętność wczuwania się w perspektywę innych, konfrontowania naszych z nimi interesów bez postrzegania ich jako zagrożeń, co jest kluczowe dla funkcjonowania kultury demokratycznej. Nussbaum, uzasadniając te idee, odwołuje się do myśli brytyjskiego pediatry i psychoanalityka Winnicotta oraz pragmatycznego filozofa Deweya. Dla Winnicotta zabawa odbywa się w przestrzeni transakcyjnej, którą określa również jako strefę pośrednią między bytem a niebytem, wewnętrzną rzeczywistością psychiczną a światem zewnętrznym. Jest to obszar, któremu według niego, psychologia poświęciła zbyt mało uwagi i który uznaje za sferę kultury, charakteryzującą się „uniwersalnością i nieskończoną różnorodnością” (Winnicott, 1971, s. XVII). Zabawa, w jego ujęciu, jest procesem przechodzenia od iluzji do rozczarowania, od identyfikacji ze światem do akceptacji rzeczywistości, a także konstytuowania jaźni jako odrębnej jednostki. W dorosłym życiu ta pośrednia przestrzeń, w której jaźń oddziela się i łączy z innymi, jest zajmowana przez sztukę, religię, życie wyobrażeniowe lub twórczość naukową. W dzieciństwie jest to przestrzeń zabawy, gdzie rzeczywistość łączy się z wyobraźnią. Zabawa staje się zatem podstawowym doświadczeniem tworzenia, różnicowania, a także rozpoznawania siebie i innych. Winnicott określa to miejsce jako „separację, która nie jest separacją, lecz formą zjednoczenia” (Winnicott, 1971, s. 96). Kluczowym warunkiem tego doświadczenia jest zaufanie, które dziecko rozwija w pierwszych relacjach z matką.

Propozycja Winnicotta pozwala nam dostrzec istotną rolę zabawy w kontekście życia demokratycznego. Demokracja, w jej prawdziwej formie, opiera się na strefie nieokreśloności, która jest nieodłącznym elementem ludzkich działań i wymaga podejmowania zbiorowych decyzji opartych, podobnie jak zabawa, na kreatywności i zaufaniu do innych. Wymiar kreatywności, według Winnicotta, jest kluczowy w życiu i funkcjonowaniu człowieka. Winnicott podkreśla, że kreatywność jest fundamentem zdrowego życia społecznego i demokratycznego, a jej rozwój jest niezbędny do pełnego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Zabawa, będąca manifestacją kreatywności, stanowi zatem kluczowy element tego procesu, umożliwiając nie tylko indywidualny rozwój, ale także wpływając na dynamikę społeczną i demokratyczne współżycie.

Natomiast zaufanie, bez którego życie w demokracji nie jest możliwe, wymaga postrzegania innych istot jako „szerokich i głębokich bytów” zauważa Nussbaum,

cytując Winnicota (Winnicot, [b.d.], za: Nussbaum, 2010, s. 139). Drugim punktem odniesienia Nussbaum był Dewey. Był on jednym z głównych orędowników progresywnej edukacji opartej na aktywności dzieci, a także wielkim obrońcą demokracji jako istotnej postawy wobec świata. Wśród tekstów, które jej poświęcił, jest jeden o szczególnej wartości, krótki wykład *Creative democracy: The tasks before us*, napisany w 1939 r. z okazji obchodów jego 80. urodzin. Dewey rozwija w tym tekście pojęcie demokracji jako sposobu życia. O ile takie rozumienie demokracji wydawało mu się bardziej odpowiednie niż inne, które traktują ją jedynie jako narzędzie rządzenia, Dewey wyraźnie zaznaczył, że może ona pozostać jedynie zewnętrznym mechanizmem, jeśli zapomnimy, że jest ona osobistą formą indywidualnego życia (Dewey, 1996, s. 201), tj. osobistym sposobem bycia, który wyraża się w codziennych postawach i zachowaniach. Nacisk na osobisty wymiar demokracji może sugerować, że w 1939 r. Dewey był świadomy ryzyka rozpadu jaźni, które później zostało szczegółowo omówione przez Ericha Fromma. Autor *Escape from freedom* (1941; wyd. pol. *Ucieczka od wolności*) opierał swoją analizę na diagnozie postawionej przez Deweya w jego pracy *Freedom and culture* z 1939 r. Za Deweyem podkreślił, że najpoważniejszym:

[...] zagrożeniem naszej demokracji nie jest istnienie obcych państw totalitarnych, lecz czynniki tkwiące w naszych osobistych postawach i w naszych własnych instytucjach, które w innych krajach pozwoliły zwyciężyć narzuconej z zewnątrz władzy, dyscyplinie, jednolitości i zależności od Wodza. Dlatego pole bitwy znajduje się także i tutaj — wewnątrz nas samych i naszych instytucji (Fromm, 1970, s. 25).

Dla Deweya demokracja, która chce uniknąć tego ryzyka, musi dążyć do spełnienia dwóch warunków: wiary w możliwości zwykłego człowieka do inteligentnego myślenia i działania oraz wolności komunikacji i dialogu, takich jak „w swobodnych spotkaniach sąsiadów na rogach ulic, dyskutujących i ponownie omawiających wiadomości dnia czytane w nieocenzurowanych publikacjach oraz w spotkaniach przyjaciół w salonach ich domów, swobodnie rozmawiających” (Dewey, 1996, s. 203). Innymi słowy, chodzi o nadanie wartości codziennemu doświadczeniu „zwykłych” ludzi.

Dewey scharakteryzował typ demokracji, o którym mówił, że jest „kreatywny”. W tym kontekście kreatywny oznacza, że demokracja nie ma z góry określonego celu do osiągnięcia; jest dynamicznym procesem, w którym przyszłość i przeznaczenie istot ludzkich są kształtowane przez ich własne działania i decyzje. Demokracja, według Deweya, jest bardziej sposobem działania niż ustalonym celem, co oznacza, że musi być „wymyślana” każdego dnia poprzez ciągłe eksperymentowanie i dostosowywanie się do nowych doświadczeń. Kreatywna demokracja zakłada odwagę do eksperymentowania z pomysłami, ich modyfikowanie na podstawie

doświadczeń oraz głęboki szacunek i otwartość na pomysły innych. Dewey miał intensywne powiązania akademickie z Jane Addams, która postrzegała zorganizowaną i nadzorowaną przez dorosłych zabawę w przestrzeni publicznej jako kluczowy element umożliwiający dzieciom i młodzieży przezwyciężenie indywidualnych i kulturowych różnic. Addams uważała, że taka zabawa przyczynia się do rozwoju bardziej uniwersalnych wartości i umożliwia dzieciom doświadczenie oraz internalizację zasad demokracji (Addams, 1907).

W kierunku *democratia ludens*

Propozycje Winnicotta i Deweya, przyjęte przez Nussbaum, umożliwiają wyartykułowanie koncepcji, którą nazwaliśmy *democratia ludens* (Jover, Camas, Martín-On-darza i Sánchez-Serrano, 2017). *Democratia ludens* to model demokracji, w którym współlistnienie jest traktowane jako cel sam w sobie, niezależny od innych celów czy władzy. W takim modelu, podobnie jak w zabawie, zbiorowe decyzje opierają się na kreatywności i zaufaniu do innych. Pomysł ten stanowił podstawę badania przeprowadzonego na Uniwersytecie Complutense w Madrycie, mającego na celu zbadanie związku między aktywnością zabawową dzieci a kreatywnością, na podstawie ich własnych wypowiedzi (Jover, Prieto, Sánchez-Serrano, 2018). W ramach szerszego badania opracowano pytanie mające na celu zrozumienie doświadczenia zabawy dzieci jako aktu twórczego. Pytanie to skierowano do dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat i było zgodne z teoretycznymi podejściami rozbieżności, elastyczności i bezkierunkowości, przy tym starano się uniknąć ograniczania ekspresji kreatywności (Moran, Sawyers, Moore, 1988). Brzmiało ono: „Gdybyś miał okazję bawić się z przyjaciółmi na gigantycznej piaskowej górze, jakimi rzeczami mógłbyś się bawić? Zapisz wszystko, co przyjdzie Ci do głowy” (Jover, Prieto, Sánchez-Serrano, 2018, s. 65).

Wśród odpowiedzi udzielonych przez dzieci zidentyfikowano cztery główne kategorie: (a) działania polegające na manipulowaniu piaskiem w celach transformacyjnych poprzez procesy tworzenia; (b) działania bez celów transformacyjnych, skoncentrowane na przyjemności; (c) działania odnoszące się do zabawy symbolicznej, w której „górze piasku” funkcjonuje jako scena zachęcająca do reprezentacji i spontanicznej ekspresji; oraz (d) działania odzwierciedlające regulowane, popularne i zorganizowane gry.

Analiza eksploracyjna kreatywnego wymiaru zabawy pozwoliła na wyprowadzenie dwóch kluczowych wniosków:

- obecność sytuacji zabawowych sprzyja transformacji i innowacji,
- zabawa symboliczna odgrywa rolę w wspieraniu wyobraźni i reprezentacji.

Wnioski te kierują naszą uwagę w stronę rekonstrukcji twórczej demokracji Deweya i Winnicottowskiego spojrzenia na zabawę jako warunku bycia żyjącym. Badania pokazały, że zabawa poza reprodukcją kultury lub sposobu życia wskazuje na potencjał ludzkiej zdolności do działania i transformacji opartej na uczestnictwie w życiu społecznym.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując, badania nad wkładem Huizingi, Winnicotta, Deweya, Addams i Nussbaum ujawniają głębokie powiązania między zabawą, kreatywnością a uczestnictwem dzieci w ich społeczno-kulturowym kontekście. Teorie Huizingi, Winnicotta, Deweya, Addams i Nussbaum łączą się w wizji zabawy jako kluczowego elementu rozwoju dzieci. Huizinga postrzega zabawę jako fundament kultury, przez który dzieci angażują się w świat i interpretują swoje miejsce w społeczeństwie. Winnicott widzi zabawę jako przestrzeń wspierającą rozwój osobowości i zdrowych relacji z otoczeniem. Dewey uwypukla znaczenie zabawy w nauce i praktyce demokratycznej, gdzie kreatywne eksperymentowanie jest centralnym elementem procesu edukacyjnego. Addams zwraca uwagę na rolę zabawy w przeciwdziałaniu ubóstwu i przestępczości w miastach oraz jako środek rozwijający demokrację i kosmopolityczny styl życia. Nussbaum integruje te idee, podkreślając rolę zabawy w rozwijaniu empatii i rozumieniu różnorodności kulturowej.

Analizy pokazują, że zabawa jest kluczowym doświadczeniem stymulującym eksperymentowanie, innowacyjność i kreatywność. Zabawa angażuje dzieci w procesy twórcze, umożliwiając im odkrywanie nowych możliwości i wyrażanie siebie. Wymaga od dzieci zarówno wyobraźni, jak i aktywnego uczestnictwa, co pozwala im na tworzenie i redefiniowanie osobistych oraz społecznych norm. Zabawa staje się w ten sposób przestrzenią, w której dzieci mogą eksplorować i negocjować różnice oraz wspólne elementy w relacjach z innymi. Zabawa pozwala dzieciom na bycie w dynamicznej przestrzeni, w której konfrontują się z różnorodnymi doświadczeniami wpływającymi na ich osobiste i społeczne tożsamości. Jest to proces, w którym dzieci nie tylko odzwierciedlają, ale także współtworzą kulturę i społeczne struktury, w których dorastają. Dzięki zabawie dzieci angażują się w tworzenie i reinterpretację kulturowych norm i wartości, co wpływa na ich rozwój społeczny i poznawczy.

Przedstawione analizy wskazują, że zabawa jako fundamentalne doświadczenie angażuje dzieci w interakcje z otoczeniem oraz wspiera ich kreatywność i rozwój społeczny. Stanowi ona przestrzeń, w której dzieci mogą tworzyć, wyrażać siebie i współdziałać z innymi, co ma istotny wpływ na ich umiejętności społeczne

i poznawcze. Zabawa nie tylko odzwierciedla kulturę, ale również ją kształtuje, wpływając na społeczne struktury, w których dzieci dorastają.

Opracowanie naukowe tłumaczenia

Joanna Madalińska-Michalska

References

- Addams, J. (1907, July 28). Recreation and morality. *Dallas Morning News*. Pobrane z: <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/6004>
- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Aristóteles (1982). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Barron, F., Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439–476.
- Bruno-Jofre, R., Jover, G. (2013). El educando como sujeto y el lugar del juego en el debate educativo de finales del siglo XIX en Norteamérica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 1–20.
- Burghardt, G. M. (2014). Play, playfulness, creativity, and innovation. *American Journal of Play*, 6(3), 411–413.
- Camas L. (2018). Children's play and democratic culture. *International Journal of Play*, 7(3), 308–321.
- Camas, L. (2022). Bringing the origins of playgrounds into the current educational ebatde: Jane Addams and the kitchens of socializing democracy. W: N. S. Miras Boronat, M. Bella (red.) *Women in pragmatism: past, present and future* (s. 173–186). Cham: Springer International Publishing.
- Camas, L. (2023). Playing for the socialization of democracy: Reimagining Jane Addams' philosophy of education. *Philosophy of Education*, 79(2), 113–127
- Camas, L., Jover, G. (2019). Juego, creatividad y participación en la infancia. W: C. Torrado (red.), *Ludicidad & creatividad* (s. 43–56). Montevideo: Universidad de la República.
- Camas, L., del Prado Martín-Ondarza, M., Sánchez-Serrano, S. (2022). Game over? Perceptions of children's and adolescents' play and leisure during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Play*, 11(3), 311–326.
- D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5, 293–307.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1996). Democracia creativa: la tarea ante nosotros. W: *Liberalismo y otros ensayos* (s. 199–205). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Esquivias, S. M. T. (1997). *Estudio creativo de tres aproximaciones pedagógicas: Eclética, Montessori y Freilnet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad con niños de escuela primaria*. [Bachelor's Thesis in Psychology]. Faculty of Psychology. UNAM. Mexico.
- Fromm, E. (ang.1941, pol.1970). *Escape from freedom/ Ucieczka od wolności* (s. 25), tłum. O. i R. Ziemiński. Warszawa: Czytelnik.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. New York, NY: Routledge.
- Hansen, D. (2023). Democratic imagination in the university. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e91615.

- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Jover, G., Gozávez, V. (2024). Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education. *Theory and Research in Education* 22(1), 71–88.
- Jover, G., Camas, L., Martín-Ondarza, P., Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Jover, G., Prieto, M., Sánchez-Serrano, S. (2017). Emocionarse, imaginar y jugar. Tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum. W: J. A. Ibáñez-Martín, J. L. Fuentes (red.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (s. 15–31). Madrid: Dykinson.
- Lancy, D.F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 103–117.
- Mayer, J. D. (1998). A systems framework for the field of personality. *Psychological Inquiry*, 9(2), 118–144.
- Moran, J. D., Sawyers, J. K., Moore, A. J. (1988). Effects of structure in instruction and materials on preschoolers' creativity. *Home Economics Research Journal*, 17(2), 148–152.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children. An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method, a report to the society of the friends of education, Burgdorf*, translated by L. E. Holland and F. C. Turner. London: S. Sonnenschein.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Platón (1999). *Diálogos. Leyes (libros I–VI)*. Madrid: Gredos.
- Rainwater, C. E. (1922). *The play movement in the United States*. Washington, D.C.: McGrath.
- Rodulfo, R. (2013, September 19). Los bebés saben jugar. *Page 12*. Pobrane z: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/subnotas/9-65074-2013-09-19.html#arriba>
- Rousseau, J. J. (1964). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Freres.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London; New York: Routledge.
- Wong, S., Logan, H. (2016). Play in early childhood education: An historical perspective. W: T. Brabazon (red.), *Play: A theory of learning and change* (s. 7–26). Cham: Springer.

ARTYKUŁ RECENZyjNY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

NUMER III(273)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Małgorzata Kiedrowska, 2024

CREATIVE COMMONS UZNANIE AUTORSTWA 4.0 (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-3.6>

Małgorzata Kiedrowska

Studium Generale Sandomiriense

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu*

E-mail: malkiedr@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1466-2964

Bezpieczeństwo młodzieży – profilaktyka**

Summary

YOUTH SAFETY – PREVENTION**

This book review examines the work titled *Zagrożone dorastanie i bezpieczeństwo młodzieży. Konteksty ryzyka i profilaktyki (Youth adolescence and safety at risk. Risk and prevention contexts)*, by M.Z. Jędrzejko, M. Sarzała and W. Piestrzyński, who explore problematic behaviours among young people and the associated risk of developmental disorders. The authors present findings from recent studies that highlight current trends in teenage risky behaviours. They emphasise the significant role of media and peer groups in the negative socialisation processes affecting some adolescents, while also noting the diminishing role of the family as a protective factor against such risks. The book discusses effective strategies for enhancing young people's knowledge, skills, and self-awareness in the realm of prevention. It addresses the complex challenges faced by youth, families, schools and various educational institutions in preventing these threats. The authors also consider the pedagogical implications, offering insights into how educators can better support at-risk youth through targeted interventions and comprehensive prevention programmes.

Keywords: at-risk youth, safety, risky behaviours, prevention, intervention

Zachowania ryzykowne należą do pierwotnych czynników możliwości przedwczesnej utraty zdrowia i życia naszego społeczeństwa bądź szczególnie młodszej

* Adres: Studium Generale Sandomiriense, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu, ul. Adama Mickiewicza 9, 27-600 Sandomierz

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

jego części, która często „wchodzi w życie”, powielając zachowania dorosłych bądź dostosowując się do przekazów reklamowo-marketingowych. Zwiększa się częstotliwość stwierdzeń, że od wielu lat centralne instytucje edukacyjne i inne odpowiedzialne za profilaktykę, nie nadążają za zmianami i potrzebami zmian w edukacji, profilaktyce, terapii i rehabilitacji. Nie bez znaczenia był czas pandemii, którego skutki generują ryzyko zerwanych więzi społecznych, co objawia się m.in. nadmiernym zaangażowaniem dzieci i młodzieży w aktywność cyfrową. Newralgicznym następstwem jest dostrzegana atomizacja dzieci i młodzieży, niechęć do aktywności w grupie rodzinnej oraz rosnąca skłonność do wyrażania agresji, często wobec najbliższych, np. rodzeństwa, rodziców, grupy rówieśników.

Recenzowana tu monografia *Zagrożone dorastanie i bezpieczeństwo młodzieży. Konteksty ryzyka i profilaktyki* autorstwa Mariusza Z. Jędrzejko, Dariusza Sarzały, Wojciecha Piestrzyńskiego, jest podjęciem próby odpowiedzi na pytanie:

[...] dlaczego znane ze swojej siły czynniki chroniące dziecko przed ryzykiem, stają się w dobie ponowoczesności coraz mniej efektywne? Jak to się dzieje, że w epoce masowej edukacji, dostępu do wiedzy, ogromnych nakładów na profilaktykę i zdrowie, treści destrukcyjne i szkodliwe mają tak ogromny wpływ na zachowania i postawy młodych ludzi (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 5).

Autorzy sformułowali w książce następującą tezę:

Młodzi ludzie, nierzadko dzieci, podejmują niemal wszystkie ryzyka charakterystyczne dla patologicznych zachowań dorosłych. Jest to nie tylko zmiana jakościowa, jak również ilościowa. Nieprzypadkowo coraz liczniejsze uwagi psychologów, psychiatrów, pediatrów i pedagogów upoważniają do postawienia tezy o „zagrożonym pokoleniu” (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 13).

To niepokojące spostrzeżenie, że młodzi ludzie i dzieci coraz częściej angażują się w ryzykowne zachowania typowe dla dorosłych. Uwagi specjalistów, takich jak psycholodzy, psychiatry, pediatry i pedagodzy, upoważniają do wniosku, że mamy do czynienia z „zagrożonym pokoleniem”, które wymaga szczególnej uwagi i wsparcia. Konieczne są kompleksowe działania profilaktyczne i interwencyjne, aby zapobiegać eskalacji tych niepokojących trendów i zapewnić młodym ludziom prawidłowy rozwój.

Ryzykowne zachowania młodych ludzi mogą mieć długotrwałe i poważne konsekwencje. Stygmatyzacja i wykluczenie społeczne związane z takimi zachowaniami mogą znacząco ograniczać szanse edukacyjne, zawodowe i ekonomiczne tych osób na całe życie. Jak piszą autorzy zachowania ryzykowne to istotny czynnik „naznaczenia, stygmatyzacji i wykluczenia społecznego nie tylko w okresie dzie-

cięco-młodzieżowym, ale także dorosłym. Wiele z nich generuje stygmat na całe życie, przez co może się przekładać na szanse społeczne, zawodowe i ekonomiczne” (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 24). To wskazuje na ogromną wagę wczesnej profilaktyki, kompleksowego wsparcia i reintegracji społecznej w tych przypadkach. Kluczowe jest wypracowanie holistycznego podejścia, które pozwoli młodym ludziom przezwyciężyć te trudności i w pełni zrealizować swój potencjał. Wymaga to współpracy specjalistów z różnych dziedzin oraz zaangażowania rodzin i społeczności lokalnych.

Jednym z wielu atutów recenzowanej monografii są jej autorzy – umiejętnie łączący rolę nauczycieli akademickich i praktyków, którzy podjęli się zadania trudnego, tym bardziej, że ich praca ma charakter interdyscyplinarny. Podnoszone w niej kwestie nie pozostają wyłącznie w nurcie pedagogiki. Są też mocno osadzone w psychologii, naukach o zdrowiu, a także w teologii moralnej oraz socjologii dewiacji. Prezentowane przez autorów analizy są skierowane na przybliżenie czytelnikowi specyfiki zachowań ryzykownych, nie tylko ich etiologii i negatywnych skutków, ale także sposobu rozumienia terminów, zjawisk, problemów.

Autorzy mają świadomość, że skala ich analiz stanowi przyczynek do gruntownej diagnozy zachowań ryzykownych ze szczególnym naciskiem na predykatory, intensyfikujące prawdopodobieństwo ich występowania. Ponadto omawiając badania analizują różne obszary ryzyka m.in. z wyciągania ogólniejszych wniosków z innych badań własnych oraz studiów przypadków. Jak sami podkreślają omawiane zagadnienia nie wyczerpują tej złożonej problematyki, o skali której świadczą nie tylko doniesienia medialne oraz wyniki badań naukowych, lecz fakt poszerzenia diagnostyki psychomedycznej o zupełnie nowe zagadnienia, np. cyberzaburzenia czy problematycznego korzystania z technologii cyfrowych.

Monografia składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy z nich dotyczy społeczeństwa, rodziny, jednostki „z ryzykiem” i jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy żyjemy w społeczeństwie wielowymiarowego ryzyka. Zdaniem autorów zachowania ryzykowne nastolatków i młodych dorosłych stanowią:

[...] konsekwencję dezintegracji oraz zasypywania ich taką liczbą niewiele znaczących artefaktów, że stają się oni ofiarą szybko płynącej rzeki nicości. W ramach tego poszerzającego się procesu nie chcemy lub nie potrafimy zauważyć iż środowiska i grupy „zasobne” (materialnie, sprawczością decyzyjną, prawem do dystrybucji dóbr i środków) są zainteresowane głównie promowaniem siebie lub czegoś, utrzymaniem status quo, a nie zrozumieniem zmieniających się potrzeb młodych ludzi. [...] Wszystkie te postawy niezależnie na jakim gruncie wyrastają, są swego rodzaju aktem niesprawiedliwości, gdyż wykorzystując swoją wpływową pozycję oddziałują one na stan świadomości, zachowania i emocje milionów ludzi, często nieświadomych, że rzeczywistość społeczna wygląda zgoła odmiennie (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 31–32).

Polska rzeczywistość społeczna jest pełna sporów dorosłych, w których młodzi ludzie stają się „narzędziami osiągnięcia celów”, ofiarami ryzyka ideologicznego i indoktrynacji ideologicznej. Można zaobserwować często podsycane medialnie wymiary zachowań buntowniczych młodych ludzi, którzy nie dostrzegają różnego rodzaju ryzyka, np. utraty tożsamości, związku z tradycją, fundamentu moralnego, a także braku dbałości o zdrowie, którego przyczyną może być niska świadomość zdrowotna (w nadmiarze spożywane słodocze i przekąski, słodkie i energetyzujące napoje, fast food i inne szkodzące produkty – np. dopalacze, alkohol).

Kiedy mówimy o wzrastającej fali ryzyka należy wskazać na trendy nadawania temu zjawisku obrazu normalności, poprzez różnego rodzaju wzorce. Autorzy wymieniają: modę na wizualizację (dodawanie sobie lat przez 11–12-letnie dziewczęta), wzrost spożycia różnych substancji wzmacniająco-energetyzujących (rocznie zwiększające się spożycie a zaburzające funkcjonowanie układu krążenia i powodujące choroby stawów), trend tatuowania ciała, operacje plastyczne, zatrucia substancjami psychoaktywnymi, z których jedna trzecia związana jest z nie-medycznym stosowaniem leków np. uspokajających i nasennych czy stosowanych w infekcjach dróg oddechowych.

Warto przeanalizować tabelę zamieszczoną na s. 43, która obrazuje różnice w zachowaniach ryzykownych na przestrzeni ostatnich 50–60 lat. Wynika z niej, że w drugiej dekadzie XXI w. kluczowe zachowania ryzykowne nastolatków i młodych dorosłych podwoiły swój zakres o: elektroniczne formy nikotynizmu, cyberzaburzenia i skracanie snu, nadużywanie cukru oraz substancji energetyzująco-pobudzających, spożywanie żywności zawierającej duże ilości dodatków chemicznych, eksperymentowanie i problemowe używanie narkotyków, uzależnienie od nich i NSP [nowe substancje psychoaktywne – przyp. red.], lekomania, wczesne inicjacje i ryzykowne zachowania seksualne, w tym seksualizacja wyglądu, kompulsywne wizualizacje. Faktem jest zmiana „geografii ryzyka” nastolatków – zachowania problemowe występują w szerszej skali, dotyczą coraz młodszych grup wiekowych, następuje tzw. wyrównanie płci – cztery, pięć dekad temu około 80% zachowań ryzykownych (dla grupy nastolatków) dotyczyło chłopców: obecnie 60% stanowią chłopcy, a 40% dziewczęta.

Podsumowując treści pierwszego rozdziału tej pracy można stwierdzić, że nowe typy ryzyka są równocześnie coraz bardziej obecne w życiu codziennym dzieci i młodzieży oraz często pozostają poza kontrolą rodzicielską, instytucjonalną i społeczną.

W drugim rozdziale monografii, najbardziej obszernym, omówiono problem zachowań ryzykownych w kontekście bezpieczeństwa dorastającej młodzieży. Autorzy skupili się na zjawisku i przejawach zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej – ich przyczynach w wymiarze psychospołecznym oraz odpowiedzialności

uczniów i ich bezpieczeństwie. Dokonali przeglądu fachowej literatury dotyczącej różnych aspektów i używanych terminów na określenie „zachowania ryzykowne” – przedstawili wybrane modele klasyfikacji zachowań ryzykownych. Grupy przyczyn zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej udokumentowali najnowszą literaturą i prezentowanymi wynikami badań, uwzględniając w nich, takie czynniki jak: indywidualne cechy dziecka, czynniki związane z wypełnianiem ról rodzicielskich, związane ze szkołą i nauką szkolną, dotyczące relacji z rówieśnikami oraz związane z oddziaływaniem mediów i popkultury (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 70–72). Autorzy na podstawie przeprowadzonych badań i ich wyników uważają, że podejmowanie zachowań ryzykownych pomaga młodym ludziom zmanifestować swoją niezależność i autonomię, ale też młodzi weryfikują swoje potrzeby i możliwości w różnych obszarach. Zdarza się, że w ten sposób radzą sobie z emocjami, a zachowania ryzykowne są pomocne w osiąganiu celów psychologicznych i społecznych – niezwykle ważnych – m.in. takich jak akceptacja, szacunek ze strony rówieśników czy uwalnianie się spod kurateli rodzicielskiej.

W dalszej części prezentowanej pracy skupiono się i omówiono wybrane teorie naukowe wyjaśniające źródła zachowań ryzykownych. Czytelnik może się z nimi zapoznać na stronach 81–95. Na podstawie przeprowadzonej analizy autorzy twierdzą, że niektóre z predyspozycji indywidualnych młodych osób w połączeniu z wpływami środowiska rodzinnego i rówieśniczego, mogą stanowić główne źródło zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży szkolnej. Współczesna kultura niesie podwyższone ryzyko kontaktu dziecka ze wzorami takich zachowań i wskazują na Internet jako główne źródło w obszarze podglądania takich „eksperymentów z ryzykiem”.

Następnym etapem poznawania „zagrożeń dorastania” jest zjawisko zachowań ryzykownych w kontekście bezpieczeństwa i odpowiedzialności uczniów. Autorzy skupiając się na różnych definicjach bezpieczeństwa dzieci i młodzieży i analizując termin *bezpieczeństwo*, zwracają uwagę na jego ścisły związek z pojęciem zagrożenia. Jędrzejko i inni słusznie podkreślają, że bezpieczeństwo jest złożonym i wielowymiarowym pojęciem, nieodłącznie związanym z różnego rodzaju zagrożeniami, które mogą mieć daleko idący wpływ na późniejsze funkcjonowanie i jakość życia tych osób. Ponadto w analizie specyfiki zachowań ryzykownych, jak zauważają, nie można pominąć ich związku ze stanami zagrożenia, gdyż „młode osoby, które spożywają alkohol, zażywają narkotyki, bądź popełniają czyny karalne nie tylko łamią normy społeczne, lecz jednocześnie narażają się na ryzyko poniesienia szkód zdrowotnych i rozwojowych (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 98). Dlatego też programy profilaktyczne powinny nie tylko uświadamiać młodzież o tych zagrożeniach, ale również rozwijać kompetencje społeczne, emocjonalne i życiowe, które pozwolą im efektywnie radzić sobie z naciskami rówieśników i podejmować odpowiedzialne decyzje, chroniące ich zdrowie i bez-

pieczeństwo. Holistyczne podejście do tego problemu jest kluczowe, aby zapobiegać trwałemu wykluczeniu społecznemu i stygmatyzacji osób z doświadczeniem zachowań ryzykownych.

Autorzy sugerują, że praca terapeutyczna z młodymi ludźmi, którzy podejmują zachowania ryzykowne jednoznacznie wskazuje, że posiadają oni bardzo słabe zasoby rozpoznawania konsekwencji takiego postępowania. W związku z tym podnoszenie wiedzy dzieci i nastolatków o psychosomatycznych i społecznych konsekwencjach ryzyka jest szalenie istotnym obszarem do profilaktyki (zob. też: Malinowski, 2019, s. 43–45).

Zachowania ryzykowne często ujawniają niski poziom odpowiedzialności za siebie, za swój czyn oraz konsekwencje tego czynu. Uczenie znaczenia słowa odpowiedzialność w działaniach wychowawczych i profilaktycznych jest niezwykle istotnym elementem zmniejszania zachowań ryzykownych. Przyjmowana przez dziecko, czy młodzież odpowiedzialność może pełnić ważną rolę jako czynnik chroniący. Zdaniem cytowanej w tekście Aleksandry Karasowskiej, odpowiedzialność można określić jako „postawę człowieka przejawiającą się w jego stosunku do samego siebie i relacjach z ludźmi oraz wobec wykonywanych przez niego zadań” (cyt. za: Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 102).

Przejawem odpowiedzialności dzieci i młodzieży nie powinna być wyłącznie kontrola własnego zachowania. Konieczne jest rozwijanie odpowiedzialności w środowisku szkolnym, a przede wszystkim umożliwienie uczniom podjęcia odpowiedzialności za własny rozwój, za własną naukę. Autorzy monografii twierdzą, że odpowiedzialność uczniów za swe funkcjonowanie, a także ich pozytywne postawy wobec nauki, szkoły oraz integracja ze środowiskiem szkolnym, może zmniejszyć prawdopodobieństwo podejmowania zachowań ryzykownych i wpłynąć na efektywność procesu edukacji i wychowania.

W podsumowaniu drugiego rozdziału autorzy wymienili dziesięć grzechów głównych polskiej szkoły jako predykatora ryzyka i uznali za nie: „produkcję” absolwentów, przestarzały i przeładowany program – brak jasnego celu nauczania, przeładowanie teorią i małe umiejętności praktyczne absolwentów, przestarzałe metody nauczania i niski zakres programów autorskich, przeciążenie nauczycieli biurokracją, niedostateczny indywidualny rozwój uczniów – topienie talentów, statyczne modele nauczania z minimalizacją ruchu, niedofinansowanie szkoły i kadry nauczycielskiej, ideologizacja edukacji i procesu zarządzania nią, zbyt liczne klasy. Podkreśli również jak ważny dla rozwoju dziecka i nastolatka jest środowisko szkolne i okres edukacji w kontekście „klimatu szkoły” i relacji interpersonalnych ucznia i nauczyciela. Więcej uwagi należało poświęcić agresji i przemocy w szkole (zob. Surzykiewicz 2000).

Trzeci rozdział monografii ma tytuł: *Zagrożenia nowe i stare w kontekście zachowań ryzykownych oraz bezpieczeństwa publicznego (13 propozycji na lata 2023–2024)*.

Dotyczy dokładnie aspektów ujętych w tytule, rozszerzonych – i zaprezentowanych na stronach od 117 do 172. Wzbogacony jest, podobnie jak cała monografia, fotografiami, zestawieniami, wypowiedziami osób biorących udział w badaniach bądź opisem konkretnych sytuacji osób i rodzin borykających się z problemami zagrożeń i ich przejawami. Podtytuły tej części pracy autorzy nazwali problemami i wyszczególnili ich dziewięć. Pierwszy z nich nosi nazwę: „Problem pierwszy: alkoholizm – choroba polska”, a ostatni „Problem dziewiąty: tolerancja vs nietolerancja.

Twórcy recenzowanej książki przedstawili 13 propozycji konkretnych postulatów działań w następującej kolejności:

1. Wprowadzenie w 2023 r. zakazu jakiegokolwiek reklamy alkoholu w mediach tradycyjnych i elektronicznych, na imprezach masowych i sportowych.
2. Podniesienie od 2024 r. wiekowego progu sprzedaży alkoholu do lat 21 lat z jednoczesnym zakazem wystawiania alkoholu w witrynach sklepowych.
3. Wydanie od 1 stycznia 2024 r. całkowitego zakazu sprzedaży napojów i alkoholu w opakowaniach plastikowych. Zobowiązanie producentów i sprzedawców do obowiązku zwrotnego przyjmowania wszystkich opakowań szklanych po napojach i alkoholu.
4. Wprowadzenie w 2024 r. zmian w rozmieszczeniu punktów sprzedaży alkoholu według zasady – 1 punkt na minimum 1000 mieszkańców, niezależnie czy jest to mała miejscowość czy metropolia.
5. Wprowadzenie w 2023 r. nakazu umieszczania na liquidach pełnej informacji o zawartych w nich substancjach, z jednoczesnym podniesieniem o 100% akcyzy na wyroby zawierające nikotynę, z wyjątkiem tych mających zastosowanie medyczne (terapeutyczne).
6. Wprowadzenie w 2023 r. zakazu sprzedaży napojów energetyzujących osobom poniżej 18 roku życia, a także zakazu sprzedaży drinków łączących alkohol z napojami energetyzującymi.
7. Wprowadzenie w 2023 r. obowiązku przeznaczania minimum 50% środków, jakimi dysponują gminne i miejskie komisje rozwiązywania problemów alkoholowych na bezpośrednią profilaktykę realizowaną w placówkach oświatowych i społecznych, a kolejne 25% na programy bezpośredniej terapii i rehabilitacji osób uzależnionych.
8. Wprowadzenie prawnego nakazu instalowania w smartfonach i komputerach wprowadzanych do sprzedaży od 1 stycznia 2023 r. bezpłatnych programów kontroli rodzicielskiej, z prawem użytkowników do corocznej bezpłatnej ich aktualizacji.
9. Wprowadzenie w 2023 r. modelu trzyletnich programów profilaktyki (wychowawczo-profilaktycznych) oraz obowiązku realizowania przez wszystkie samorządy w cyklach co najmniej raz na cztery lata pełnowymiarowych diagnoz

społecznych ukierunkowanych na skalę i specyfikę lokalnych zachowań ryzykownych, z uwypukleniem dzieci i młodzieży. Zobowiązanie odpowiednich instytucji państwowych do bezpłatnego udostępniania samorządom narzędzi do realizowania tych diagnoz.

10. Wprowadzenie w 2023 r. systemowych zmian w programie „Rodzina 500 plus”, do którego co najmniej połowa powinna mieć postać bonów edukacyjnych kierowanych na podnoszenie umiejętności i kwalifikacji dzieci.
11. Odbiurokratyzowanie i „odsieciowienie” mechanizmu kształcenia specjalistycznych kadr zajmujących się uzależnieniami i zaburzeniami. Uruchomienie ze środków budżetu państwa – w co najmniej 20 uczelniach publicznych i niepublicznych bezpłatnych 12- lub 18-miesięcznych zaocznych studiów podyplomowych dla co najmniej 1000 (rocznie) pedagogów i psychologów z instytucji oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych np. Profilaktyka i terapia uzależnień i zachowań ryzykownych, kończonym egzaminem państwowym. Ich uczestnicy nie powinni ponosić żadnych kosztów indywidualnych, gdyż posiadanie takich kadr jest w interesie państwa, samorządów, placówek oświatowych.
12. Wprowadzenie w 2023 r. od poziomu 4 klasy szkoły podstawowej dwóch nowych przedmiotów Edukacja medialna i Edukacja do życia, w wymiarach nie mniejszych niż 30 godzin rocznie. Pierwszy powinien wprowadzać młode pokolenie w zasady wykorzystania technologii cyfrowych oraz funkcjonowanie w cyberświecie. Drugi powinien obejmować kluczowe elementy rozwoju psychoseksualnego chłopców i dziewczynek. Realizacja tych przedmiotów musi być wolna od jakichkolwiek wpływów ideologicznych i opierać się na wiedzy oraz akceptowanych przez rodziców zasadach moralnych.
13. Wprowadzenie od 1 stycznia 2023 r. prawnych obowiązków dla operatorów internetowych nakazujących natychmiastowe blokowanie stron www sklepów internetowych, sprzedających nielegalne substancje psychoaktywne oraz patostreamerów wraz z surowymi karami finansowymi za nieprzestrzeganie takiego nakazu.

W konkluzjach do rozdziału trzeciego autorzy kierują uwagę czytelnika na mnogość i wielopoziomowość problemów wpływających na rozwój ryzyka w młodym pokoleniu i wskazują, że jest ono nieodłącznie związane z problemami ich personalnego i grupowego bezpieczeństwa. Widoczne jest narastanie czynników zagrażających rozwojowi dzieci i młodzieży, jak również wprowadzanie ich w „kanały” ryzyka, które skutkują powielaniem wzorów dorosłych, ale też poważnie naruszają homeostazę człowieka. Po okresie pandemii, lockdownach i przymusowej izolacji dzieci i młodzieży, co wyraźnie odbiło się na zdrowiu psychicznym i fizycznym dzieci i młodzieży (zob. Murawiec, Gonddek, 2020), konieczne jest przywrócenie

stabilności psychospołecznej tych najmłodszych członków społeczności. To wielkie zachwianie jest źródłem niespotykanej dotąd skali myśli samobójczych i depresji.

W ostatnim czwartym rozdziale monografii autorzy opisali szkołę i rodzinę jako podmioty prowadzące działania profilaktyczne w zakresie zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Informacje te zawarli w pięciu następujących podrozdziałach:

- zadania i cele profilaktyki zachowań ryzykownych w środowisku szkolnym,
- rodzaje oddziaływań ukierunkowanych na przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym podejmowane w obszarze profilaktyki szkolnej,
- charakterystyka wybranych standardów szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych,
- działania interwencyjne podejmowane w sytuacji wystąpienia zachowania ryzykownego,
- efektywność profilaktyki zachowań ryzykownych w kontekście rodziny jako środowiska wychowania i socjalizacji.

Rodzina i szkoła wywiera największy wpływ na rozwój i socjalizację dzieci i młodzieży. Słusznie więc przypisujemy tym dwóm środowiskom kluczowe znaczenie i zadania w procesie wprowadzania ich w świat dorosłych. W rodzinie i w szkole kształtują się poglądy człowieka na świat, umiejętności współistnienia i pojmowania życia.

Od autorów monografii dowiadujemy się, że:

[...] nigdy wcześniej tak wiele dzieci i młodzieży nie było objętych w Polsce działaniami z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych i uzależnień. Od trzech dekad rośnie liczba programów i specjalistów profilaktyki, a mimo to mamy najniższy w historii odsetek abstynentów i młodych mających za sobą eksperymenty narkotykowe (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 175).

W związku z tym konieczne jest poszerzenie bazy programów profilaktycznych nowej generacji, które będą wpływały na osiągnięcie znacznie większej skuteczności działań, niż to ma miejsce do tej pory. Większość z nich powinno obejmować formy włączające – aktywne – dialogowe, gdyż są one skuteczniejsze i bardziej sprzyjające interioryzacji norm i zasad uznanych za społecznie pożądane.

Każdy element instytucji szkolnej bezpośrednio oddziałuje na ucznia, kształtuje jego nawyki, poglądy. Świadomość tego faktu i unikatowego środowiska, jakim jest placówka oświatowa, jest fundamentalną podstawą osiągnięcia celu wychowawczego. A kryzys otwartych, edukacyjnych i informacyjnych relacji szkoła–rodzice jest jednym z kluczowych predyktorów słabości skutecznych działań profilaktycznych chroniących dzieci przed zachowaniami problemowymi.

Modele profilaktyki zalecane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki czytelnik znajdzie na stronach 180–182 recenzowanej monografii. Dla skutecznych dzia-

łań profilaktycznych eliminujących ryzyko uzależnień konieczne jest stosowanie strategii profilaktycznych, czyli sposobów postępowania opartych na podstawach teoretycznych, mających na celu redukcję czynników ryzyka i/lub wzmacnianie czynników chroniących. Rzeczywiście, skuteczne działania prewencyjne w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom i innym zachowaniom ryzykownym wymagają wielowymiarowego podejścia, obejmującego:

- profilaktykę uniwersalną, która jest ukierunkowana na całą populację młodzieży, mającą na celu wzmacnianie czynników chroniących;
- profilaktykę selektywną, która jest adresowana do grup zwiększonego ryzyka, koncentrując się na redukcji czynników ryzyka;
- profilaktykę wskazującą, która jest skierowana do jednostek wysokiego ryzyka, wykazujących wczesne symptomy problemów.

Tylko takie kompleksowe, wielopoziomowe podejście daje szansę na skuteczną eliminację zagrożeń uzależnieniami i innymi zachowaniami ryzykownymi wśród młodzieży.

Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii (KBPN) rekomenduje wiodące strategie profilaktyczne, takie jak:

- rozwijanie umiejętności życiowych,
- edukację normatywną,
- rozwijanie umiejętności rodziców,
- włączanie naturalnych mentorów,
- budowanie więzi ze szkołą,
- uzupełniające strategie profilaktyczne (Jędrzejko, Sarzała, Piestrzyński, 2022, s. 184–185).

Działania podejmowane w obszarze szkolnej profilaktyki nie mogą koncentrować się wyłącznie na aktywności ukierunkowanej na przeciwdziałanie określonym zachowaniom – konieczne jest, by dotyczyły całokształtu działań zmierzających do kształtowania postaw prospołecznych i rozwijania umiejętności uczniów w zakresie eliminowania ryzyka związanego z określonym postępowaniem.

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że jednostka wzrastając może rozwijać własny potencjał w zakresie uzdolnień, wiedzy, zainteresowań i realizować wytyczone cele oraz podejmować działania cechujące się ekspansywnością, ekspresyjnością czy twórczością. Mogą one stwarzać możliwość do przezwyciężania trudności i ograniczeń, na które napotykamy w życiu. Więzy rodzinna jest szczególnym rodzajem więzi i kontaktów w rodzinie – jeśli jest „pozytywna” – daje rodzinie siłę, odwagę, wartości i wiarę, że sprostamy wymaganiom życia.

Autorzy wiele miejsca w monografii poświęcają rodzinie i rodzicom, a szczególnie ich potencjalnie pozytywnemu działaniu na dziecko w sytuacjach rodzin o prawidłowej postawie rodzicielskiej. Wskazują także na negatywne postawy rodzicielskie,

które prowadzić mogą do zatarcia granicy między sugerowanym a narzucanym rodzajem zachowań. Sytuacja taka może kumulować niepożądane z wychowawczego i profilaktycznego punktu widzenia skutki zachowań. Rygorystyczne zakazy i nakaazy mogą utrudniać nie tylko współpracę i dobry kontakt z dzieckiem, ale mogą się stawać źródłem poważnych konfliktów. Niezaspokojone potrzeby emocjonalne, np. miłości, czułości, zauważenia czy zrozumienia, mogą być kompensowane poszukiwaniem rozwiązań w środowisku rówieśniczym. Model ten może się jawić jako chęć podporządkowania się obowiązującym tam regułom i zasadom, niezależnie, czy są one pozytywne czy szkodliwe społecznie i zdrowotnie.

Zagrożenia cywilizacyjne świata były i są tematem wielu prac pedagogów, psychologów, socjologów, lekarzy, pracowników socjalnych, futurologów (zob. Jędrzejko, Malinowski, 2014). Zagrożenia towarzyszą nam na każdym kroku i często sobie ich nie uświadamiamy. Czynnikiem bardzo istotnym w badaniach społecznych jest czas historyczny i społeczny, który wpływa na warunki, relacje, postawy i politykę. Recenzowana książka jest niezwykle wartościowym kompendium wiedzy, wprowadzająca nowe spojrzenie na wiele aspektów wpływających na codzienną rzeczywistość szczególnie w zakresie zagrożeń i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Książkę – mimo ogromnej ilości informacji w niej zawartych – czyta się łatwo, gdyż jest świetnie graficznie skomponowana. Można powiedzieć, że jej układ nieco odbiega od większości publikacji poświęconych tej problematyce. Celem autorów było wzbudzenie zainteresowania także młodszych badaczy i osób praktykujących w tej dziedzinie. Aktualnie w kulturze nowych mediów i cyfrowego przekazu, w którym wyeksponowany jest obraz, w tym przypadku jest on użyty do wzmocnienia przekazu merytorycznego. Warto zwrócić uwagę czytelnika na wielość zestawienia bibliograficznego, a przede wszystkim na skrupulatność autorów i opisywanie najnowszych badań (również prowadzonych przez nich samych), sytuacji oraz propozycji dla szerokiej rzeszy odbiorców. Każdy z rozdziałów kończy się podsumowaniem, a zamieszczone na stronach 215–226 „Konkluzje końcowe i postulaty”, klaryfikują percepcję prezentowanych zagadnień.

Gdyby udało się w wymienionym przez autorów okresie 2023–2024 r. zrealizować wszystkie z 13 propozycji dotyczących zachowań ryzykownych oraz bezpieczeństwa publicznego – byłoby to szczególnie pożądanym. Realizacja tych dyrektyw wymaga od całego społeczeństwa ogromnego zaangażowania, energii, nakładów finansowych, zmiany nastawienia decydentów, zwiększenia kompetencji wychowawczych i pokonywania ogromu trudności, ale z pewnością cel jest niezwykle ważny i możliwy do realizacji.

Publikacja może zainteresować wszystkich, którzy „uczą się przez całe życie” i z pewnością treści w niej zawarte mogą inspirować do podnoszenia wiedzy i umiejętności, twórczej pracy i refleksji. Z monografii więc mogą korzystać

pedagodzy, psychologzy, socjologzy, rodzice, pracownicy socjalni, lekarze, pracownicy organizacji i stowarzyszeń pracujących z dziećmi i młodzieżą. Przede wszystkim jednak publikacja może być przewodnikiem do wykorzystania w praktyce przez nauczycieli i wychowawców wszystkich szczebli edukacji, którzy mają niezaprzeczalny wpływ na rozwój i życie młodego pokolenia.

W publikacji czytelnik znajdzie odpowiedź na pytanie autorów postawione na początku pracy: dlaczego czynniki chroniące dziecko przed ryzykiem stają się w dobie ponowoczesności coraz mniej efektywne, a także dlaczego mimo że żyjemy w epoce masowej edukacji i dostępu do wiedzy oraz realizowanej profilaktyki nadal treści destruktywne mają wpływ na zachowania i postawy młodych ludzi.

References

- Jędrzejko, M. Z., Sarzała, M., Piestrzyński, W. (2022). *Zagrożone dorastanie i bezpieczeństwo młodzieży. Konteksty ryzyka i profilaktyki*. Toruń; Józefów: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Jędrzejko, M. Z., Malinowski, J. A. (red.). (2014). *Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym. Studia – badania – praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Malinowski, J. A. (2019). Metody słowne w profilaktyce uzależnień – z doświadczeń toruńskiej kampanii. *Wychowanie na co dzień*, 4-5, 43–45.
- Murawiec, S., Gondek, T. M. (red.). (2020). *Człowiek w obliczu nieznanego. Psychiatrzy i pacjenci w dobie pandemii COVID-19*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Paweł Prüfer

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim*

E-mail: pprufer@ajp.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3647-8068

Ewolucyjne i transformacyjne przynaglenia dla edukacji i szkoły**

Summary

EVOLUTIONARY AND TRANSFORMATIONAL IMPERATIVES FOR EDUCATION AND SCHOOLS**

The review article provides a critical analysis of Bogusław Śliwerski's monograph, *School revolutions*. In this work, Śliwerski offers a radical critique of the current state of education and the school system, advocating for significant reforms to enhance the flexibility and openness of educational institutions. The review adopts a sociological perspective to examine the entire monograph, incorporating relevant pedagogical and sociological research. Special emphasis is placed on the examination of school space and architecture. The primary objective of this reflection is twofold: first, to highlight and endorse Śliwerski's book as a valuable analytical resource for understanding the contemporary condition of schools and education; and second, to explore the book's insights from a sociological standpoint. The review goes beyond mere summary and commentary, presenting an independent reflective analysis based on the content of the monograph.

Keywords: school, education, educational space, architecture

Nawiązując do włoskiego osobliwego opracowania trzech badaczy, o zgoła różnorodnych zainteresowaniach badawczych, jednak realizujących wspólne badanie,

* Adres: Wydział Ekonomiczny, Katedra Zarządzania Procesami Gospodarczymi, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Fryderyka Chopina 52, 66-400 Gorzów Wielkopolski

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

można syntetycznie skonstatować, iż przestrzeń mówi (Botta, Crepet, Zois, 2007, s. 5). Autorzy tej wnikliwej monografii spacerują w przestrzeni miejskiej, próbując „rejestrować” emocje, jakie wywołuje w nich ta przestrzeń. I w tym miejscu wejdźmy w polski kontekst: na rynku wydawniczym pojawiła się ostatnio monografia wybitnego polskiego pedagoga Bogusława Śliwerskiego *Szkolne rewolucje*. Sporo miejsca w tej książce zajmuje intrygujący – także dla socjologii edukacji – temat oddziaływania przestrzeni szkolnej, architektonicznej, instytucjonalnej na przebieg, skuteczność i efektywność procesów wychowawczych, edukacyjnych czy także nawet socjalizacyjnych. Ale oczywiście to jeden z wielu tematów, które w obecnej sytuacji kulturowej, edukacyjnej, społecznej i politycznej zajmuje umysły osób, zwłaszcza tych, które krytycznie i jednocześnie refleksyjnie podchodzą do problematyki szkoły i edukacji.

Książka składa się – po wstępie i opinii Marka Konopczyńskiego – z dziewiętnastu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, indeksu rzeczowego oraz indeksu osób. W kolejności poszczególne rozdziały podejmują problematykę: wypalonej przestrzeni szkolnej, sytuacji, w której znajdują się nauczyciele III Rzeczypospolitej, architektury szkolnej przypominającej penitencjarną strukturę organizacyjną, alternatywnej przestrzeni edukacji w szkołach nowego wychowania, descholaryzacji szkoły, Akademii Khana, która w przekonaniu autora nie jest w stanie zrewolucjonizować polskiej edukacji, edukacji postrzeganej jako dobro wspólne oraz jako wspieranie rozwoju dziecka, idei tzw. Szkoły pod Żaglami, metaforycznej analizy ewolucji szkoły jako instytucji, postmodernistycznej zmiany w architekturze, idei „miejsca” jako istoty relacji międzyludzkich, architektury szkolnej, która jest warunkiem zmian kształcenia, aranżacji przestrzeni wewnątrzszkolnej, architektury Inkluzywnej Szkoły Podstawowej Bikurim w Tel Awiwie, nowej szkoły średniej, lecz nie w Polsce, kwestii dotyczącej tego, w jaki sposób kształcić pedagogów, perspektywy edukacji XXI w. oraz tzw. cybergogiki. Widać zatem, że obszarów badawczych jest naprawdę sporo. Jako czytelnicy tomu jesteśmy w stanie w jakiś sposób jeszcze bardziej je pogrupować oraz wskazać na – jak się wydaje – dominującą tu przewagę problemu przestrzeni, także tej *stricte* architektonicznej. Przestrzeń ta zdaje się być w wielu kwestiach kluczowa w procesie rozwoju i konstituowania się szkoły, także takiej szkoły, której potrzebujemy w obecnych i przyszłych czasach.

Jako socjolog osobiście odbieram ten fakt z dużą satysfakcją, już choćby dlatego, że badania Pedagoga przywołują jedno z najważniejszych dzieł z dziedziny socjologii edukacji, które przed laty wyszło spod pióra brytyjskiego badacza Rolanda Meighana *Socjologia edukacji*. To tam właśnie pojawia się błyskotliwa analiza problemu przestrzeni szkolnej, która zdaniem badacza, zawiera w sobie ukryty program, tak silnie osadzony właśnie w budynkach szkolnych. Analizy stosowane w socjologii opierają się, jak pisze Meighan:

[...] na analogiach wywodzących się ze świata teatru; wydaje się więc zaskakujące, jak mało uwagi poświęca się analizie miejsca, w którym toczy się dramat edukacji. Jeżeli odwołamy się do tych ludzi, którzy zajmują się fizyczną przestrzenią, tzn. planistów, architektów, projektantów przemysłowych, odkryjemy, że ich praca wytyczana jest w ogromnej mierze przez tradycję i nagromadzone doświadczenie; raczej przez zdroworozsądkowe recepty niż systematyczne, intelektualne studia (Meighan, 1993, s. 85).

I tu od razu chciałbym poczynić pewną uwagę, może i nawet nieco krytyczną. Otóż, może zastanawiać, dlaczego właśnie problem przestrzeni, zwłaszcza tej architektonicznej – skoro kilkakrotnie i w różnych odsłonach autor ten temat podejmuje – nie został w jakiś sposób uszeregowany w pewną oddzielną część książki. A tak, pojawia się on najpierw na samym początku, potem znika na rzecz innych tematów, by potem znów powrócić w dalszej części. Osobiście uczyniłbym rozdziały dedykowane temu zagadnieniu oddzielną i uporządkowaną częścią. Ale być może autor świadomie dokonał takiego zabiegu, więc należy ten fakt uszanować. W związku z tym, iż kwestię tę postrzegam jako wiodącą i najbardziej wyłaniającą się z rozważań prowadzonych przez Śliwerskiego, dlatego przestrzeni edukacyjnej (także architektonicznej) poświęcę w recenzji najwięcej uwagi. Nie ukrywam, że temat jest mi bliski i interesują mnie badawczo te właśnie zagadnienia. W niedawno opublikowanej książce wspomniałem:

Architekci i wykonawcy ich pomysłów (nierzadko na zamówienie innych, co przecież wcale architektom i wykonawcom projektów nie ubliża) wkładają wiele wysiłku, aby zrealizować pragnienia pomysłodawców. Konstruowanie przestrzeni miejskiej odzwierciedla faktyczny stan przeróżnych kontekstów. Jednym z nich jest kontekst edukacyjny. Uniformizacja i rywalizująca z nią heterogenizacja wyglądu przestrzeni odzwierciedlają nierzadko pragnienia stabilizacji systemu społecznego. Celem jest uzyskanie obrazu złożonego z różnorodnych elementów, który by nie zakłócał harmonii współżycia społecznego. Ta logika wkrada się także w projektowanie przestrzeni (Prüfer, 2024, s. 42).

W innym miejscu przywołanej monografii stwierdziłem:

W procesie powstawania obiektu architektonicznego zaangażowanych jest wiele podmiotów wzajemnie ze sobą powiązanych, nawet jeśli poszczególne czynności wykonują osobno. Mają jednak przeświadczenie o tym, że ostatecznie to, co wykonali, musi dopasować się do całości. Powtarzalność tego procesu też ma swoją dość jednorodną strukturę czy lepiej, logikę reprodukcyjności. Powtarzalność dotyczy także samych relacji, jeśli nawet w odniesieniu do konkretnych podmiotów, to na pewno do ról i funkcji, które poszczególne podmioty wykonują. W tej kwestii rola i funkcja są uprzednie względem podmiotów, które je wykonują. Podmiot może być zastąpiony innym, lecz ów „inny” wykona to samo lub zbliżone zadanie, przypisane do funkcji i roli (Prüfer, 2024, s. 114–115).

Te dwa fragmenty zestawiam świadomie z analizami pojawiającymi się już we *Wstępie* tomu Śliwerskiego, który radykalnie konstatuje:

Szkoła, klasy szkolne, ich miejsca i przestrzenie nie są jedynie kategoriami fizycznymi, ale są także doświadczaniem bio-psycho-socjokulturowym zachodzących w nich zdarzeń, klimatu, relacji międzyludzkich i intrapsychicznych, które rzutują na rozwój tożsamości każdej osoby. Z perspektywy czasu odczytujemy z pamięci ich rejestry, starając się je podtrzymać lub usunąć (Śliwerski, 2024, s. 13).

Przestrzeń jest więc jakimś rodzajem silnie działającego elementu, choć pewnie nie providencjalistyczno-deterministycznym względem ludzkiego podmiotu, to jednak wnikającym i pozostawiającym niemało śladów, stymulującym bądź hamującym takie, czy inne obecne i przyszłe jego aktywności. Na szczęście, co zauważa autor:

Przedstawiciele nauk społecznych nie mają wątpliwości, że organizacja przestrzeni międzyludzkiej w miejscu pracy czy edukacji jest wskaźnikiem stosunku do osób. W różnych miejscach świata rozwija się zatem także szkolna humanistyczna architektura zorientowana na człowieka, która ma służyć jego bytowaniu w niej, a nie tylko codziennemu wykonywaniu pod nadzorem nauczycieli programowych zadań dydaktycznych (Śliwerski, 2024, s. 17).

Podkreślmy raz jeszcze, iż przestrzeń ma ogromne znaczenie, ona przemawia, oddziałuje, kształtuje, a nawet stymuluje do określonych zachowań. Nie należy się dziwić, że problematyka przestrzeni, np. przestrzeni miejskiej, spotkała się nawet z tak systematycznym i kompleksowym opracowaniem, które pojawiło się w ramach ważnej dla socjologii serii Wykłady z Socjologii Wydawnictwa Naukowego Scholar. Autorzy tomu, Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański przypomnieli, że przestrzeń, która otacza człowieka budziła zainteresowanie od początku refleksji naukowej, bowiem już w starożytności filozofowie mieli skłonność do nierzadko wyrafinowanych rozmyślań przestrzennych (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 9). Kategoria przestrzeni jest na tyle konkretna, ważna i pojemna, że staje się niekiedy pojęciem metaforycznym, lecz bardzo przydatnym dla określenia struktury tego, co dzieje się w relacjach międzyludzkich. I tak właśnie Piotr Sztompka zamieścił w podtytule swojej rozprawy o kapitale społecznym zapis *Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Ona właśnie określa i definiuje społeczeństwo, które „[...] w tym ujęciu to ani zbiór pojedynczych ludzi, ani jakaś mityczna całość ponadjednostkowa. Społeczeństwo to jest wszystko to, co dzieje się pomiędzy jednostkami” (Sztompka, 2016, s. 333). W przestrzeni dzieje się naprawdę wiele, w przestrzeni przebiega nasze podmiotowe i społeczne życie codzienne i odświętne. Jest ona swoistą powłoką, niezwykle pojemną i elastyczną, która obejmuje nasze relacje i w której mnożą się i reprodukują nieustannie nasze interakcje. „W interakcji i relacji podmioty społeczne odkrywają nieograniczone wręcz pokłady kapitału, który uzdalnia je do coraz bogatszego doświadczania świata, a co się z tym wiąże, czynienia egzystencji osobliwą” (Prüfer, 2021, s. 159). Sploty relacyjne powstają i kształtują się w przestrzeni i są przestrzen-

ne, choć jakoś także żyjące własnym życiem i nie dające się do końca uszeregować i wedle własnych oraz innych projektów doskonale ujarzmić „Licznie podejmowane i realizowane próby konstruowania, porządkowania czy kanalizowania splotów relacyjnych wskazują na ich zasadniczy aspekt: są one dynamiczne i wymykające się usystematyzowanej strukturalizacji” (Prüfer, 2020, s. 408).

Diagnozy polskiego Pedagoga wydają się niekiedy bardzo radykalne. Niektórzy mogą się zastanawiać, czy autor *Szkolnych rewolucji* nie wyolbrzymia swoich ocen. Nawet jeśli niekiedy takie przekonanie wydawać się może słuszne, autor recenzowanej książki ma do tego prawo, a jeszcze bardziej powody. Zna, jak rzadko kto, stan badań nad edukacją i szkołą. Jest także czujnym i krytycznym obserwatorem tego, co dzieje się w tych przestrzeniach. Na podstawie wielu lat wnikliwej analizy, jak i w pewnym sensie stosowania „obserwacji uczestniczącej jawnej lub ukrytej” może konstatować, że tworzenie przestrzeni dla edukacji na przełomie XIX i XX w. to w pewnym sensie działania realizowane po to, aby było możliwe „ujarzmianie uczniowskich i nauczycielskich ciał i dusz” (Śliwerski, 2024, s. 59). I dalej, mikro-władza nad ludźmi, dążenie do redukcji oporu wobec niej, ideologizowanie uczniów, dyscyplinowanie, nakładanie blokad dla swobody poznawania i myślenia, stosowane reżimy czasoprzestrzenne i mentalne, opanowywanie ruchów, gestów i postaw uczniów, wdrażania procedur będących emanacją działania władzy (Śliwerski, 2024, s. 59–60) – to tylko niektóre stwierdzenia i opisy, którymi posługuje się autor, aby oddać zarazem faktyczny obraz przestrzeni edukacyjnej, jak i wyrazić w pewnym sensie własną opinię na podejmowany temat.

Trudno nie zgodzić się z faktem, że przestrzeń i architektura szkoły to nie to samo, co każdy inny obiekt architektoniczny, gdzie liczy się jedynie użyteczność, trwałość, niezmiennosc. Jeśli przyglądać się przestrzeni, w której tak naprawdę mają przebiegać tak kluczowe procesy, jakie przyczyniają się do faktycznego wzrostu, rozwoju i dojrzewania, to „elastyczność” tej przestrzeni wydaje się nie tylko przydatna, ale i niezbędna. Oczywiście czym innym jest kwestia „jak to zrobić”. Czym innym jest także pytanie, czy są w ogóle podejmowane, autentycznie i z zaangażowaniem gruntowne namysły, we współpracy, w relacyjnym połączeniu z reprezentującymi różnego rodzaju kompetencje i specjalizacje, by najpierw wygenerować wartościowe projekty, a następnie je jakoś wdrażać. Można zastanawiać się także nad kwestią, na ile to, co już istnieje, a co niekoniecznie domagałoby się w dosłownym znaczeniu burzenia, okazać się może modyfikowalne, adaptowalne i rewitalizowane. Wiemy przecież o istnieniu obiektów, które niegdyś powołane do istnienia, a następnie – choćby pod wpływem zmiany kulturowej, ideologicznej czy ustrojowej – domagały się gruntownej rekonstrukcji (by nie straszyły i nie przywoływały ponurych duchów przeszłości). Można nawet stwierdzić, iż dziś cieszą oczy, wywołują bardzo pozytywne doznania estetyczne, ponieważ nie tylko w prosty

sposób zmodyfikowano ich formę (niekiedy także użyteczność), zaadaptowano je do nowych warunków i odmiennej niż wcześniej użyteczności, ale połączono w przemyślny i udany sposób to, co było, z tym co nowego się pojawiło. Odbiorcy mają więc doświadczenie i świadomość, co działo się wcześniej i jakie procesy mogły tu przebiegać, a obecnie, z racji modyfikacji, dokonuje się tu coś zgoła odmiennego. Sprawy się jakoś nie kłócą, współbrzmia i komplementarnie uzupełniają się, a logika linearno-cyklicznego rozwoju ma miejsce i uzasadnienie.

Czy przestrzeń architektoniczna edukacyjna nie może także w pewnym zakresie iść tą drogą i być naznaczona taką właśnie logiką? Edukacja jest zbyt cenną, a nawet bezcenną wartością, by nie poszukiwać wciąż nowych rozwiązań, aby nie zaniechać w pewnym sensie odważnego „eksperymentowania”. Nie chodzi tu przecież o dobro instrumentalne, a zgoła autoteliczne. Mało tego, chodzi o dobro wspólne. Autor *Szkolnych rewolucji* jest zdeterminowany, by na tym etapie badań pedagogicznych przywoływać i na nowo podejmować wydawać by się mogło temat „stary jak świat”, mianowicie ideę kształcenia młodego pokolenia jako dobra wspólnego każdego społeczeństwa (Śliwerski, 2024, s. 105). Przypomnijmy, iż dobro wspólne (*bonum commune*) jest niepodzielne, a troska o nie, dotyczy każdego i wszystkich. Ponadto nie jest ono ograniczającym się jedynie do tego, co materialne, instrumentalne i osadzone na konkretnym miejscu, ograniczające się do przestrzeni czasu, ale stanowi jakąś sumę warunków życia społecznego, dzięki którym człowiek osiąga swoje udoskonalenie (by nawiązać choćby do najbardziej ogólnych treści zawartych w etyce społecznej, czy w tzw. katolickiej nauce społecznej).

Z wielką satysfakcją odczytuję dalsze analizy Śliwerskiego poświęcone postmodernistycznej zmianie w architekturze. Nawiązując do Wolfganga Welscha, autor konstatuje, że „nie można być zwolennikiem oświecenia, jeśli w kształceniu holistycznym pomijamy wartości estetyczne” (Śliwerski, 2024, s. 153). I dalej:

To, co dotychczas było zamknięte w czterech ścianach sal lekcyjnych, co warunkowało nie-uświadamianą sobie przez wielu przemoc strukturalną i symboliczną dorosłych wobec bezbronnych dzieci, zaczyna zmieniać paradygmat manipulacji w paradygmat autoekspresji, samodzielnelnego zarządzania przez uczniów własnym procesem uczenia się (Śliwerski, 2024, s. 153).

Estetyczny prymat i w pewnym sensie powrót do natury w architekturze nie wydaje się jakąś idylliczną ideą i praktyką za nią podążającą. Właśnie taki projekt wymaga zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów otwartości i podmiotowości, poczucia sprawstwa, wolnościowego i odpowiedzialnego zaangażowania. Nie ma ona oczywiście jedynie swoich pozytywnych jednoznacznie elementów i znaczeń. Posiada też swoje słabości i ograniczenia. Ma także przed sobą spore wyzwania:

Edukacyjna architektura postmodernistyczna musi uporać się z problemem, jak bez zaniegowania wielości osiągnąć zarazem jedność. Dwoistość złożoności i przeciwieństw ma jednak

szczególne zobowiązanie wobec całości. Zrywając z projektem panowania, generuje i spełnia procesy sensu, uobecnia w sobie koncepcję pluralistycznego świata nie w kategoriach «po» lub «obok», nie na nowo, lecz właśnie odmiennie (Śliwerski, 2024, s. 158).

W odniesieniu do architektury szkolnej, jakiegokolwiek i gdziekolwiek obecnej, autor tomu *Szkolne rewolucje* nie przejawia tendencji do zachowawczej powściągliwości w formułowaniu odważnych i konkretnych postulatów. Jego postulaty są konkretne i bazujące na wielkiej erudycji oraz znajomości analiz naukowych i rzeczywistości takiej, jaką ona jest naprawdę:

Dopóki nie zostanie zmieniona architektura szkolna, dopóty nie będzie możliwa inkluzja dzieci, osób uczących się dla siebie, dla własnego rozwoju wraz z jego uspołecznieniem, oraz nie nastąpi u nauczycieli zmiana myślenia dydaktycznego, które doprowadzi do koniecznych innowacji w procesie kształcenia, by ten był bardziej efektywny i wartościowy dla każdego dziecka. Zmiana paradygmatu myślenia i działania dydaktycznego nie jest tylko kwestią uzyskania adekwatnego do niego poziomu wykształcenia, ale przede wszystkim uwzględnienia w nim środowiska codziennego przebywania uczniów w szkole (Śliwerski, 2024, s. 171).

Człowiek i środowisko, podmiot i otoczenie, jednostka i miejsce – to wydaje się symbioza najbardziej naturalna z naturalnych, a przecież tak w procesach aktywności edukacyjnych zaniedbywana, niekiedy wręcz nieodczuwalna, pozostająca co najwyżej w sferze idealistycznych koncepcji i idei. Dobrze się dzieje, że *Szkolne rewolucje* mogą w tej kwestii poruszać i budzić sumienia decydentów i społeczeństwa jako takiego, zatroskanego o siebie i swoją przyszłość, wszak jego „reprodukcja” nie jest tylko automatycznym procesem, który nie wymagałby refleksyjnego i programowego działania. Niekiedy (często) także domagać się będzie odważnego eksperymentowania, co zostanie podkreślone w kolejnym rozdziale: „Przestrzeń sama w sobie może służyć eksperymentowaniu nauczycieli i uczniów, budowaniu kapitału społecznego w wyniku takich form i metod uczenia się, które będą zorientowane na ucznia, jego prawa i potencjał rozwojowy” (Śliwerski, 2024, s. 188). Przestrzeń, powtórzmy raz jeszcze, może działać zamykając, odgradzając, ale także może przyczyniać się do inkluzywności. A przykładem na to, jak ta cecha może być realizowana za sprawą architektury, jest analiza, a zarazem egzemplifikacja Śliwerskiego zamieszczona w rozdziale zatytułowanym *Architektura Inkluzywnej Szkoły Podstawowej Bikurim w Tel Awiwie* (s. 189–190).

W zakończeniu tomu autor nie ucieka od krytycznej, niekiedy radykalnie, diagnozy tego, co dokonuje się i dokonywało się w ostatnim czasie w edukacji i oświacie. Uważa, iż „każda próba wprowadzenia innowacji oddolnej traktowana jest przez władze jako rzeczywistość, która musi być zdelegitymizowana przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk” (Śliwerski, 2024, s. 241). Czy aż tak? Z pewnością wiele argumentów przemawia za taką tezą. Być może w swojej

niewielkiej koncepcji rzeczywistości, także tej dotyczącej obszaru edukacji, nie dostrzegam, aby sprawa przedstawiała się w aż tak ponurych scenariuszach. Wierzę, a jak mi się wydaje, także znajduję argumenty za tym, że były i są podejmowane bardzo innowacyjne próby, jak i uwzględniane oraz dyskutowane działania społeczne, oddolne (inicjowane w ramach tzw. społeczeństwa obywatelskiego). Być może jest ich wciąż zbyt mało i dlatego tak przejrzyście się nie przedstawiają. Nie należy także zapominać, iż w samym „wnętrzu” edukacji i wychowania istnieją mechanizmy spowalniające, cementujące i opierające się odważnym inicjatywom. Innymi słowy, pasywność i niechęć do zmian tkwią nie tylko w systemie, lecz także w samych podmiotach, które albo nie chcą, albo nie potrafią brać sprawy w swoje ręce. Być może jest to jakiś rodzaj przystosowania się, wycofania i niechęci do podejmowania ryzyka, a może właśnie okoliczności instytucjonalno-strukturalne skutecznie hamują inicjatywę i sprawczość. Bezdyskusyjnie jednak zgadzam się ze Śliwerskim, że „edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym” (Śliwerski, 2024, s. 242). Problem jednak tkwi w tym, że nierzadko mamy zniekształcony obraz i rozumienie tego, choćby, co tak pięknie, a nawet górnolotnie wybrzmiewa jako „dobro wspólne” właśnie. Wydaje mi się, że w odniesieniu do tej kwestii wciąż niestety dziedziczymy jeszcze pozostałości po dawnym ustroju, choć czasu od przełomu minęło już całkiem sporo. Ale skoro jednak idea społeczeństwa, a także edukacji, która jako pewna rzeczywistość jest czymś co się reprodukuje i jest reprodukowane, to wraz z nimi reprodukowane są nierzadko pewne ich elementy składowe, opinie, idee, uprzedzenia, nawyki czy kompulsywnie pojawiające się postawy zamknięcia i syndromy pasywności. I tu Profesor stawia jednoznaczny i przenikliwy tezę:

Dopóki osoby nie zaczną być istotami refleksyjnymi, podmiotami sprawstwa broniącymi odrębności i osobistych sił, potencjału rozwojowego oraz możliwości ich wykorzystywania w życiu społecznym, dopóty nie będą w stanie partycypować w zmianach w obiektywnie istniejących instytucjach społecznych (Śliwerski, 2024, s. 243).

Jest tu więc i apel, ale i jakieś przynaglenie, kierowane właściwie do wszystkich, którzy nie tylko bezpośrednio są obecni w przestrzeni edukacyjnej i którym zależy jako protagonistom na uruchamianiu „rewolucji”, ale do wszystkich, którym zależy na szeroko pojętym dobru obecnej i przyszłych generacji, których kształt, potencjał społeczny, aksjonormatywny i po prostu ludzki, jest silnie skorelowany z przebiegiem, jakością i efektywnością procesów edukacyjnych. Skuteczna i holistyczna edukacja wspiera nas jako ludzi, jako społeczeństwo, rozwija, uszlachetnia i buduje wciąż nasze człowieczeństwo, które przecież:

[...] odsłania się i ujawnia w toku uniwersalnego i pełnego szacunku relacjonowania się jednostek między sobą, gdzie podmiotowość jest fundamentalnym punktem zbieżności i efek-

tem powszechnej zgody co do tego, kim jesteśmy (wszyscy). A że jesteśmy jako społeczeństwo w pewnym sensie skażeni i doświadczeni deficytami, podobnie dzieje się z jednostką jako taką. Trapi ją bowiem większa lub mniejsza, ilościowo i jakościowo intensywniejsza lub mniej intensywna, dokuczliwość własnego bytu (Prüfer, 2022, s. 16).

Pod koniec lat dwudziestych i na początku trzydziestych ubiegłego wieku powstaje monumentalne dzieło polskiego socjologa światowej sławy Florian Znanieckiego zatytułowane *Socjologia wychowania*. Na początku obecnego wieku ukazuje się dwutomowa reedycja tego opracowania, która dla socjologów zwłaszcza uchodzi za klasyczne i w pewnym sensie ponadczasowe dzieło. W części tomu dedykowanej kwestii szkoły Znaniecki stwierdza:

Szkoła dzisiejsza jest więc w rzeczywistości terenem krzyżowania się niezliczonych i różnorodnych działań zewnętrznych; odosobnienie jej, pomimo wysiłków, wciąż jeszcze czynionych dla sztucznego jego podtrzymywania, staje się często niemal fikcją. Są naturalnie chwile, gdy życie szkolne przebiega bez perturbacji płynących z innych grup, lecz są to chwile rzadki i krótkotrwałe. Wobec takiego faktycznego stanu rzeczy, powstaje naturalne pytanie, czy warto w ogóle zachowywać szkołę w znaczeniu dotychczasowym grupy odosobnionej, specjalnego środowiska, w którym młodociany osobnik poddany zostaje specjalnym wpływom, z wyłączeniem wszelkich innych wpływów, prócz przewidzianych w jej ustroju (Znaniecki, 2001, s. 109).

Spróbujmy uświadomić sobie, ile lat upłynęło, kiedy Znaniecki formułuje tę opinię dokonując tak trafnej diagnozy. Można odnieść wrażenie, że Śliwerski – współczesny pedagog, autor monografii *Szkolne rewolucje*, mierzy się z analogicznymi problemami, które mimo upływu dekad, zmiany świata, przemiany kulturowej, społecznej, politycznej i cywilizacyjnej, jakoś nie mają tendencji do radykalnych, czy tym bardziej rewolucyjnych przewrotów. Okazuje się, że przestrzeń edukacji jest wyjątkowo oporna, ale i z drugiej strony otwarta na modyfikacje, uelastycznienia, czy nawet radykalne zmiany. Problem wciąż wydaje się ten sam, lecz na różny sposób może być definiowany i formułowany. Czy będzie to niezrozumiały wręcz niekiedy opór przed wprowadzaniem rzeczywistych zmian (postulowanie to wciąż nie to samo, co działanie, a idee to nie to samo, co rzeczywistość)? Pewien rodzaj gnuśności, wycofania czy nawet zwykłego lenistwa, leżące po różnych stronach i w różnych proporcjach nie pozwalają instytucji szkoły wybrzmieć w jej pełnym blasku i w pełni swoich możliwości. Czy należy jednak tylko winić i krytykować, nawet jeśli wydaje się, że jest kogo i jest za co? Z pewnością nie, a przynajmniej nie tylko. Śliwerski przemawia głosem niezwykle kompetentnego znawcy i erudyty, który na problematyce pedagogicznej zna się, jak rzadko kto. Trzeba mieć jednak – niezależnie od posiadanej wiedzy i kompetencji – także sporo odwagi i determinacji, by chcieć, ale i potrafić formułować krytyczną analizę, mając na to dostatecznie wiele argumentów.

Można życzyć sobie (a może tylko marzyć?), by wspomniany i tak radykalnie brzmiący w tomie *Szkolne rewolucje* głos był słyszany tak w samym wnętrzu szkolnych instytucji, jak i wokół nich, nierzadko w całkiem sporym oddaleniu od nich, ale wciąż w dostatecznej przeciwieź bliskości, by móc aktywnie i skutecznie zadbać o prawdziwą przemianę szkoły, która niekiedy domaga się wręcz rewolucji. Lektura tomu wywołuje we mnie wiele przemyśleń i emocji, wśród nich dominująca jest wdzięczność wobec autora, głównie dlatego, że oprócz determinacji, odwagi, radykalizmu, bezkompromisowości, którymi się wykazuje, podaje nam, czytelnikom, do ręki narzędzie diagnostyczno-prognostyczne, oryginalne, przemyślane, i co najważniejsze, bezpretensjonalnie autentyczne. Innymi słowy, czytając i refleksyjnie analizując treści tomu *Szkolne rewolucje* chce się wierzyć autorowi i chce się razem z nim wyruszyć w drogę, by nie zaprzepaścić tego, co zawiera w sobie wielki potencjał tkwiący w naszej ludzkiej zdolności do edukowania i wyposażania człowieka w najcenniejszy skarb, jakim jest wiedza i mądrość.

References

- Botta, M., Crepet, P., Zois, G. (2007). *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*. Trento: Casa Editrice Einaudi.
- Jałowiecki, B., Szczepański, M. S. (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Meighan, R. (współpr. Barton, L., Walker, S.). (1993). *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Prüfer, P. (2014). Gdzie „zamieszkują” emocje? Odczuwanie, przeżywanie i doświadczanie przestrzeni miejskiej. W: M. Sagan, K. Żuk (red.), *Lublin 2020. Cztery oblicza przyszłości miasta* (s. 37–45). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Prüfer, P. (2020). *Metamorfoza społeczeństwa. Zarys teorii maturacjonizmu linearno-cyklicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra; Oficyna Wydawnicza von Velke.
- Prüfer, P. (2021). *Rekonstrukcja jakości życia. Teoretyczno-praktyczne atuty socjologii*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Prüfer, P. (2022). *Ocalanie człowieczeństwa*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Prüfer, P. (2024). *Piękno. Szkice z socjologii estetyki*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża.
- Śliwerski, B. (2024). *Szkolne rewolucje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*; t. 2 *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Noty o Autorach

Laura Camas-Garrido – dr, adiunkt na Uniwersytecie Complutense w Madrycie. Badawczo zajmuje się historią i teorią edukacji, a szczególnie „eksploracją przecięcia między zabawą, estetyką, edukacją, demokracją i kosmopolityzmem”. Studiowała twórczość takich autorów jak Jane Addams, John Dewey i George Mead. Była gościnnym badaczem na Queen’s University (Kanada), Teachers College na Uniwersytecie Columbia (USA), Uppsala Universitet (Szwecja) oraz na Uniwersytecie w Barcelonie.

Farhad Majeed Hama – mgr w dziedzinie lingwistyki stosowanej i TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), wykładowca na University of Sulaimani, College of Basic Education, English Department, Irak. Pełni również funkcję wykładowcy gościnnego na University of Human Development, College of Science, Department of IT and Computer Science. Obecnie jest na studiach doktorskich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze: edukacja nauczycieli, kształcenie przyszłych nauczycieli języka angielskiego, programy szkoleniowe dla nauczycieli, język wykładowy oraz przyswajanie trzeciego języka w klasach EFL (nauczanie języka angielskiego jako obcego).

Gonzalo Jover – profesor zwyczajny na Uniwersytecie Complutense w Madrycie, dziekan Wydziału Pedagogicznego. Główne obszary badawcze: teoria i historia edukacji, polityka oświatowa oraz pedagogika wartości w dzieciństwie. Autor wielu publikacji, ostatnio w takich czasopismach jak: „Revista de Educación”, „Theory and Research in Education”, „Historical Reflections”.

Małgorzata Kiedrowska – dr, pracownik Studium Generale Sandomiriense Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu, prodziekan Wydziału Administracji i Nauk Społecznych. Zainteresowania naukowe: pedagogika specjalna i pedagogika zdrowia. Autorka książki: *Radzenie sobie ze stresem społecznie nieprzystosowanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych* (2016).

Ewa Lewandowska-Tarasiuk – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, profesor Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie w Londynie. Zainteresowania naukowe: kultura literacka i kultura języka. Od wielu lat pisze eseje w cyklu Słowa...Obrazy...Dźwięki w „Dzienniku Polskim” – „Tygodniu Polskim” (najstarszej prasie polskiej na Wyspach Brytyjskich). Autorka i współredaktorka książek: *Romantyzm w dyskursach pedagogiki kultury* (2024); *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku* (współred. J. Łaszczyk, B. Śliwowski) (2016); *Każdy w sobie cień pięknego nosi...* (2013); *Moja radość pisania. Strofy znad Tamizy i znad Wisły* (2009); *Sztuka występów publicznych* (2000, 2003, 2006); *W teatrze prezentacji. O sztuce perswazji* (2005).

Emilia Agnieszka Mazurek – dr, asystent w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, konstruktywizm dydaktyczny, zjawisko *homeschoolingu* (edukacji domowej).

Paweł Prüfer – dr hab., profesor AJP, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Zainteresowania naukowe: socjologia, teoria socjologiczna, socjologia edukacji, socjologia religii, klasyczna myśl socjologiczna, włoska socjologia, bioetyka. Autor książek: *Katolicka nauka społeczna a socjologia. Interdyscyplinarne sprzężenie* (2011); *Wyobrażenia, terapia, społeczeństwo. Analiza socjologiczno-etyczna* (2013); *Metamorfoza społeczeństwa. Zarys teorii maturacjonizmu linearno-cyklicznego* (2020); *Rekonstrukcja jakości życia. Teoretyczno-praktyczne atuty socjologii* (2021); *Socjologia religii. Ujęcie systematyczno-historyczne* (współaut. R. Cipriani, 2021); *Ocalanie człowieczeństwa* (2022); *Piękno. Szkice z socjologii estetyki* (2024).

Błażej Przybylski – dr hab., profesor APS, Instytut Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe i badawcze: problematyka młodzieży, jej poglądów, opinii, postaw, aspiracji oraz społecznych uwarunkowań kształcenia. Autor książek: *Uwarunkowania zaangażowania politycznego młodzieży* (2014); *Między rozkwitem a katastrofą. Młodzież akademicka o przyszłości kraju* (2021).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 3/2024

Artykuły

Błażej Przybylski, Farhad Majeed Hama, Ewa Lewandowska-Tarasiuk,
Emilia Agnieszka Mazurek, Laura Camas-Garrido, Gonzalo Jover

Artykuł recenzyjny

Małgorzata Kiedrowska, Paweł Prüfer

