

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 4 (274)

# 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 4 (274)



Warszawa 2024

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

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

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

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziejcz**

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](mailto:wuw@uw.edu.pl)  
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,  
e-mail: [dz.handlowy@uw.edu.pl](mailto:dz.handlowy@uw.edu.pl)

Studio DTP: **Beata Stełęgowska**

Druk i oprawa: POZKAL

## Spis treści

---

### ARTYKUŁY

---

Agnieszka Rumianowska – Wychowanie w świetle filozofii egzystencjalnej . . . . .	7
Katarzyna Wrońska – Pytanie o sens i pożytki współzawodnictwa w edukacji liberalnej	23
Arleta Hrehorowicz, Maryana Prokop, Patryk Tomaszewski – Pokoleniowe wybory wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturowych . . . . .	45
Elena Revyakina, Conor Galvin, Neusa Branco, Bento Cavadas, Susana Colaço – How do you solve a problem like <i>MaRIA</i> ? Designing opportunities for modelling and reflecting on instructional activity within EU TAP-TS learning & teaching packages and learning events . . . . .	63
Meryem Melike Güngenci, Müzeyyen Nazlı Güngör – Classroom as a stage: Creative drama-based lesson plan proposal for second language teaching in preschool education . . . . .	95
Aleksandra Szyller – Polska szkoła podstawowa w obliczu braku obowiązkowych prac domowych uczniów . . . . .	121
Andrzej Bogdański – Kształcenie i doskonalenie żołnierzy w zakresie cyberbezpieczeństwa w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej: analiza wpływu rozwoju technologii informatycznych . . . . .	143
Anna Delekta – Turystyka rodzinna – wyzwania dla zarządzających obszarami recepcji turystycznej . . . . .	161
Norbert G. Piłkuła – Managing the potential of academic staff from the perspective of job satisfaction . . . . .	181
Noty o Autorach . . . . .	195

## Contents

---

### ARTICLES

---

Agnieszka Rumianowska – Education in the light of existential philosophy . . . . .	7
Katarzyna Wrońska – The question about the meaning and benefits of competition in liberal education . . . . .	23
Arleta Hrehorowicz, Maryana Prokop, Patryk Tomaszewski – Generational choices of economic, social, and cultural freedoms and rights . . . . .	45
Elena Revyakina, Conor Galvin, Neusa Branco, Bento Cavadas, Susana Colaço – How do you solve a problem like <i>MaRIA</i> ? Designing opportunities for modelling and reflecting on instructional activity within EU TAP-TS learning & teaching packages and learning events . . . . .	63
Meryem Melike Güngenci, Müzeyyen Nazlı Güngör – Classroom as a stage: Creative drama-based lesson plan proposal for second language teaching in preschool education . . . . .	95
Aleksandra Szyller – Polish primary school in the face of no compulsory homework for pupils . . . . .	121
Andrzej Bogdański – Training and development of soldiers in cybersecurity in the Polish armed forces: analysis of the impact of technological advancements . . . . .	143
Anna Delekta – Family tourism – challenges for managers of tourist reception areas . . .	161
Norbert G. Pikuła – Managing the potential of academic staff from the perspective of job satisfaction . . . . .	181
Contributors to this issue . . . . .	195

---

# ARTYKUŁY

---

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024

NUMER IV(274)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © by Agnieszka Rumianowska, 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.2024-4.1>

**Agnieszka Rumianowska**

*Akademia Mazowiecka w Płocku\**

E-mail: [a.rumianowska@mazowiecka.edu.pl](mailto:a.rumianowska@mazowiecka.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-5508-8781

## Wychowanie w świetle filozofii egzystencjalnej\*\*

### Summary

EDUCATION IN THE LIGHT OF EXISTENTIAL PHILOSOPHY\*\*

The aim of the study was to construct a coherent concept of education from the perspective of existential philosophy. The realisation of this goal involved the need to organise and describe the sources of thinking about education in the context of existentialism. The need to clarify the ontological assumptions of existential philosophy stems from a number of misunderstandings and ambiguities that have grown up around this current. Lack of understanding of the basic philosophical assumptions inherent in atheistic and theistic existentialism is the main reason for drawing unauthorised conclusions and formulating unjustified pedagogical consequences. Considering the possibilities of implementing the ideas of existential philosophers into pedagogy, theistic existentialism was used as the main object of exploration. A conceptualisation of the existential foundations of education was carried out by applying new ways of description, making concepts more precise and combining them into new wholes.

**Keywords:** education, theistic existentialism, atheism, problematics, personalism, contradiction, values

### Wprowadzenie

Filozofia egzystencjalna od dawna inspiruje pedagogów do poszukiwania w niej odpowiedzi na pytania o koncepcję człowieka i cel wychowania. Wyrazem tych dążeń są różne koncepcje pedagogiki przenikniętych myślą egzystencjalną.

---

\* Adres: Akademia Mazowiecka w Płocku, Plac Dąbrowskiego 2, 09-402 Płock

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

W klasyfikacjach nurtów pedagogicznych odnaleźć można następujące propozycje: chrześcijańską pedagogikę egzystencjalną (Tarnowski, 1982), pedagogikę o orientacji egzystencjalistycznej (Wołoszyn, 1998), chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną (Śliwerski, 2008), czy też pedagogikę egzystencjalizmu (Nowak, 2004; Sośnicki, 1967). Wymienione koncepcje odwołują się do różnych założeń filozofii egzystencjalnej, w tym odmiennych sposobów rozumienia człowieka, wolności, transcendencji i relacji międzyludzkich. Różnice w pojmowaniu wyróżnionych kategorii znajdują swoje odzwierciedlenie w dwóch nurtach (teistycznym i ateistycznym), które zrodziły się w obrębie filozofii egzystencjalnej. Scharakteryzowanie obu nurtów to podstawowy warunek zrozumienia złożonej myśli egzystencjalnej, a także skonstruowania spójnej koncepcji wychowania inspirowanej filozofią egzystencjalną.

### Wyróżniki filozofii egzystencjalnej

Tym, co wydaje się budzić najmniej kontrowersji przy próbach zestawienia najważniejszych właściwości charakterystycznych dla filozofii egzystencjalnej, są:

- podkreślenie prymatu egzystencji nad esencją;
- wyeksponowanie subiektywności istnienia ludzkiego;
- przeciwstawienie tego, co właściwe, wartościowe i autentyczne temu, co bezwartościowe i upadłe;
- zwrócenie szczególnej uwagi na fakt ludzkiej skończoności;
- wyeksponowanie problematyczności istnienia ludzkiego, a także
- wezwanie do bycia osobą odważną i zdecydowaną wbrew przeciwnościom losu.

Podkreślenie **prymatu egzystencji nad esencją** to wyeksponowanie faktu, iż człowiek nie jest istotą statyczną, tworem całkowicie zdeterminowanym przez naturę i środowisko społeczne, lecz jest raczej istotą stającą się, definiującą samą siebie poprzez dokonywanie wyborów i odnajdywanie możliwości w świecie bezgranicznych form i treści. Człowiek to *homo viator*, wędrowiec znajdujący się wечно w drodze, poruszający się przestrzeni między możliwością a koniecznością, przeszłością a przyszłością, tym, co skończone a nieskończone (por. Marcel, 1959).

Położenie **nacisku na subiektywizm** istnienia ludzkiego to z kolei wyeksponowanie fenomenu doświadczeń i przeżyć ludzkich, niepowtarzalnej relacji człowieka do samego siebie i rzeczywistości. Filozofia egzystencjalna – jak przekonuje Mikołaj Bierdajew (2002) – jest „filozofią tego, co wewnętrznie-indywidualne i konkretnie-universalne, ale nie ogólne i zobiektywizowane, nie przedmiotowe, nie rzeczowe” (s. 36). Egzystencjaliści podkreślają wagę postawy, jaką człowiek przyjmuje wobec

danego zdarzenia i sytuacji, a jednocześnie eksponują motywy, jakimi jednostka kieruje się przy podejmowaniu konkretnych decyzji (Kierkegaard, 1976, 1982).

**Skontrastowanie tego, co właściwe, wartościowe i autentyczne z tym, co powszechne, bezwartościowe i jałowe** to kolejny motyw właściwy dla filozofii egzystencjalnej. Martin Heidegger (2010) przeciwstawia autentyczny modus bycia istnieniu nieautentycznemu. Jean Paul Sartre (2007) posługuje się w swoich rozważaniach antynomią złej i dobrej wiary. Søren Kierkegaard (1982) pisze o życiu etyczno-religijnym, przeciwstawiając je bytowaniu estetycznemu. Blaise Pascal (1983) nawołuje do porzucenia rozpraszających namiętności i wyboru stanu spoczynku, w opozycji do rozrywki, skutkującej nudą, przygnębieniem i melancholią. Wszystkie te jego apele zmierzają do wyeksponowania wartości istnienia, podkreślenia potrzeby wyswobodzenia się ze stanu uśpienia, wszechobejmującego paraliżu, ograniczeń i przesądów, a także przyjęcia odpowiedzialności za kształt własnego losu.

Szczególne znaczenie przypisuje się w filozofii egzystencjalnej świadomości własnej skończoności, będącej warunkiem autentycznego bytowania i kluczem do zrozumienia własnego Ja (Heidegger, 2010, s. 329). W obliczu własnego kresu człowiek uzmysławia sobie kruchość swojego istnienia, a także marność dotychczasowego bycia, odnajdując wewnętrzne przeznaczenie. Według egzystencjalistów fakt skończoności bytu ludzkiego nie jest czymś, co zubaża życie człowieka, lecz czymś, co zmusza go do głębszej autorefleksji, napełnienia istnienia sensem i wyboru autentycznego modusu bytowania. Przypisanie własnej skończoności właściwego znaczenia, staje się tożsame z porzuceniem dążenia do źle pojmowanej nieskończoności poprzez poszukiwanie poczucia absolutnego bezpieczeństwa, realizowanie modusu posiadania, zasady fasadowości i powierzchowności.

Kolejnym motywem wiążącym nurty filozofii egzystencjalnej jest fenomen **problematyczności i paradoksalności istnienia**. Wyraża się on poprzez doświadczanie przez człowieka sprzeczności, kruchości istnienia, przypadkowości własnego losu, bezsilności rozumu wobec zawilości zjawisk ludzkich, ontologicznej samotności czy też egzystencjalnego lęku (Kierkegaard, 1982, 2002). W porównaniu do innych kierunków filozoficznych wymienionym zagadnieniom przypisuje się szczególne znaczenie w refleksji egzystencjalnej. W żadnym innym nurcie filozoficznym nie przeanalizowano tak wnikliwie problemu sprzeczności i paradoksu istnienia ludzkiego, zagadnienia winy czy też egzystencjalnej walki.

Wyróżnikiem egzystencjalizmu jest **wreszcie wezwanie człowieka do przyjęcia postawy zaangażowania**, polegającej na poświęceniu się sprawie i drugiemu człowiekowi, gotowości do uczestniczenia w sytuacji całym sobą, podejmowania ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory (Heidegger, 2010; Kierkegaard, 1982; Sartre, 2007; Tillich, 1994). Człowiek zostaje wezwany do porzucenia stanu pasywności, a w zamian do podejmowania działania i dokonywania selekcji,

nawet kosztem utraty poczucia pewności i stanu względnej stabilności. Najważniejsza staje się sama wola podążania ku górze, dążenia do urzeczywistniania samego siebie, stawania się i nieustannego poszukiwania w obliczu dialektycznego napięcia egzystencji (Prokopski, 2007, s. 312).

Mimo wymienionych tu motywów właściwych dla egzystencjalizmu, odmienność perspektyw rozumienia istoty człowieka przez różnych przedstawicieli tego kierunku nie pozwala na skonstruowanie jednolitego obrazu filozofii egzystencjalnej, i co za tym idzie – wspólnej koncepcji pedagogiki egzystencjalnej, czerpiącej w pełnym zakresie z założeń egzystencjalizmu teistycznego i ateistycznego. Można tu mówić – co najwyżej – o pewnych egzystencjalnych inspiracjach myślenia i działania pedagogicznego, o których pisze Jarosław Gara (2021). Trudno jednak zgodzić się z tezą o możliwości skonstruowania spójnej pedagogiki egzystencjalnej ponad podziałem na egzystencjalizm teistyczny i ateistyczny, tj. bez głębokiej refleksji dotyczącej różnych proveniencji filozoficznych. Chodzi tu przede wszystkim o odmienne rozumienie (lub zwyczajne pomijanie w konstruowanych koncepcjach filozoficznych) kategorii, które wydają się mieć fundamentalne znaczenie dla pedagogiki. Należą do nich, m.in. istnienie człowieka w wymiarze aksjologicznym i psychicznym<sup>1</sup>, stosunek do drugiego człowieka, a także fenomen cierpienia i sensu istnienia ludzkiego.

### **Egzystencjalizm ateistyczny: konsekwencje pedagogiczne**

Za reprezentantów nurtu ateistycznego uznaje się powszechnie Sartre'a i Heideggera. Pierwszy z nich stawia w centrum swoich rozważań afirmację absolutnej wolności, postrzegając ją jako podstawowy warunek ocalenia człowieka i uczynienia własnego życia lepszym. Człowiek jest wolnością absolutną, co oznacza, że nic ani nikt nie może wskazać mu właściwej linii postępowania, nie ma bowiem „żadnych wskazówek na świecie” (Sartre, 1998, s. 115). Punktem wyjścia do dokonywania wyborów jest nicość. Człowiek ustala sam poprzez swoje działanie normy, zasady i wzorce postępowania. Francuski intelektualista wyjaśnia to w następujący sposób:

Moja wolność jest jedyną podstawą wartości i [...] nic, absolutnie nic nie uzasadnia ani nie usprawiedliwia tego, że przyjąłem taką, a nie inną hierarchię wartości. Jako byt, za sprawą które-

---

<sup>1</sup> O ile Heidegger oraz Sartre całkowicie pomijają w swoich rozważaniach znaczenie cech osobowościowych, a także złożonych struktur psychicznych, przedstawiciele nurtu o nachyleniu teistycznym i personalistycznym unikają formułowania zbyt radykalnych pod tym względem poglądów, wskazując na istnienie w człowieku pewnych elementów esencjalnych oraz wagę samopoznania.

go istnieją wartości, nie mam żadnego usprawiedliwienia. Moja wolność trwoży się tym, że jest nieopartym na żadnej podstawie fundamentem wartości (Sartre, 2007, s. 73).

Zgodnie z takim ujęciem człowiek nie posiada żadnej esencji, żadnego rdzenia, lecz dopiero ustanawia samego siebie poprzez swoje postępowanie, wybierając spośród różnych możliwości działania. Jest „projektem przeżywanym subiektywnie”, niczym niezdeterminowanym, zdanym wyłącznie na siebie, a jednocześnie w pełni odpowiedzialnym, za to, kim się staje (Sartre, 1998, s. 111; Sartre, 2007, s. 73). Tylko od niego zależy, czy uczyni siebie kimś szlachetnym, dobrym, czy też złym i podłym. Co ważne, odpowiedzialność, o której pisze francuski filozof, nie odnosi się wyłącznie do własnej indywidualności, lecz do „całego wszechświata ludzkiego”, tj. wszystkich innych ludzi. Dokonując wyboru, człowiek wybiera za wszystkich ludzi, stwarzając wzór człowieka, jakim według niego być powinien (Sartre, 1998, s. 29).

Istnienie ludzkie w rozumieniu Sartre'a to ciągły proces, cykl płynnych, nieopowtarzalnych aktów wyborów i wolnych przedsięwzięć. Człowiek nigdy nie staje się tożsamy z samym sobą, lecz jest projektem wiecznie niegotowym i niedokończonym. Swoją istotność odnajduje wyłącznie wtedy, kiedy staje się bytem dla siebie, wybierając świadomą egzystencję, angażując się, realizując wyznaczone sobie cele, zyskując w ten sposób znaczenie samego siebie. W swoim samotnym istnieniu *byt dla siebie* jest stale osaczony przez *byt w sobie*, który jest bezkształtny, bezcelowy, zamknięty w sobie i pozbawiony głębi. Według autora *Bytu i nicości* doświadczać siebie w specyficznym ludzki sposób to odrywać się od *bytu w sobie*, zyskując przynajmniej częściowo poczucie zwycięstwa.

O ile dla Sartre'a człowiek nie posiada żadnego ukrytego powołania, lecz dopiero tworzy swoją istotę, Heidegger wychodzi z założenia, że bycie jest zadaniem do realizacji, polegającym na odkryciu prawdy własnej egzystencji (por. Heidegger, 2010). Ukrytą prawdę własnego istnienia człowiek rozpoznaje w sytuacjach kryzysowych, które wzywają go do korekty dotychczasowych sposobów bycia i wyswobodzenia się ze stanu powszechności. Kluczowego znaczenia nabiera przy tym moment przebudzenia, który zachowuje walor tajemniczości i nagłości. Według Heideggera jest on jedynym czynnikiem warunkującym powrót do samego siebie. Przenosząc tę myśl na grunt pedagogiczny, dość łatwo można zauważyć, iż pozostaje ona w kontrze do wizji (samo)wychowania pod postacią stopniowego, celowego oddziaływania na istotę ludzką, kształcenia charakteru, „doskonalenia przez cnoty”, „wyzwalania pożądanego stanów” i wyrabiania trwałych dyspozycji psychicznych umożliwiających urzeczywistnienie własnego człowieczeństwa (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274; zob. Buber, 2005; Tarnowski, 1982).

Równie dyskusyjne wydają się poglądy obu filozofów dotyczące problematyki relacji międzyludzkich. Zdaniem Heideggera bycie autentyczne jest możliwe

wyłącznie w stanie absolutnego osamotnienia. Podobne poglądy głosi Sartre, nie dostrzegając znaczenia pozytywnych, zrodzonych nieintencjonalnie relacji międzyludzkich, w tym szeroko rozumianej miłości, przyjaźni czy też zażyłości, stanowiących przeciwwagę dla konfliktów i napięć między ludźmi. Filozof sprowadza relacje międzyludzkie do kategorii antagonizmu i zależności, przekonując, iż charakteryzują się one obojętnością, nieufnością, rywalizacją, a także wzajemną wrogością. Obaj myśliciele lekceważą przy tym możliwość wzajemnego przenikania i dopełniania się w relacjach dialogicznych.

Sartre i Heidegger w centrum swoich zainteresowań stawiają zaangażowanie, śmiałą decyzję, wysiłek wyboru i związane z nimi ryzyko niepewności. Jednocześnie zamykają wszystkie ludzkie starania w sferze nicości, bez wyraźnego celu, bez solidnych postaw moralności, wykluczając z pola widzenia problematykę ofiarności, miłości i pokory. Można by w tym miejscu powtórzyć za Emmanuelem Mounierem, że skoro nieuchronnym końcem wszelkich działań jest poczucie tragizmu, to:

[...] po co budować, jeżeli wszystkie ludzkie zamierzenia są absurdalne? Po co pomagać człowiekowi, jeżeli ten człowiek jest godzien pogardy, albo też po co wyciągać ku niemu rękę, jeżeli ta ręka nie ma nigdy spotkać się z jego dłonią? Na cóż poszukiwać krótkich i pozornych sukcesów, jeżeli ostatecznie składają się one na zasadniczą klęskę [...]? Jest rzeczą zrozumiałą, że egzystencjalizm z jednej strony afirmuje potrzebę całkowitego spełnienia czynu ludzkiego i że z drugiej strony wyrastając jako reakcja ontologicznej obrony z częściowej alienacji zdradza niekiedy swoje własne wymagania pod wpływem tego samego zła, które go pobudziło do życia (Mounier, 1964, s. 315).

Co więcej, odrzucając kategorię wartości, koncepcja człowieka, jaką proponują Sartre i Heidegger nie wytrzymuje prób realizacji, szczególnie jeśli chodzi o doświadczenie przez jednostkę kryzysów, cierpienia i bólu na skutek zderzenia się z nieprzychylnością losu.

Biorąc pod uwagę wymienione powyżej trudności powiązania egzystencjalizmu ateistycznego z koncepcją wychowania, próby skonstruowania spójnej koncepcji wychowania wyłącznie w duchu egzystencjalizmu ateistycznego wydają się być wysoce problematyczne, głównie z uwagi na fakt, iż przedstawiciele tego nurtu wykluczają istnienie tego, co substancjalne, a co związane z ideą całości, fenomenem ducha i wartości. Zgodzić się należy z Karlem Jaspersem, według którego:

[...] bez wiary w ideę całości nie ma wychowania [...] Bez respektu dla idei całości wychowanie nie jest możliwe. [...] Respekt jest istotą wszelkiego wychowania. Bez poczucia szacunku wobec tego, co absolutne człowiek nie może istnieć; bez niego wszystko staje się pozbawione znaczenia. To, co absolutne, ma albo uniwersalistyczny charakter: odnoszący się to roli społecznej, do której człowiek jest wychowywany, państwa lub religii, albo indywidualistyczny: dotyczący prawdomówności, samodzielności, odpowiedzialności, wolności, albo jeden i drugi jednocześnie (Jaspers, 1982, s. 67–68).

## Teistyczna filozofia egzystencjalna. Inspiracje i perspektywy pedagogiczne

Próba pedagogicznego odczytania myśli filozofii egzystencjalnej nabiera nieco innego znaczenia, kiedy przedmiotem rozważań uczyni się egzystencjalizm teistyczny. Do grupy filozofów egzystencjalnych zorientowanych teistycznie zalicza się powszechnie: Kierkegaarda (1982), Jaspersa (1973, 1990) oraz Bierdajewa (2002). W odróżnieniu od koncepcji człowieka w nurcie ateistycznym, reprezentanci egzystencjalnej filozofii teistycznej podkreślają, iż człowiek doświadcza głębokiego sensu swojego istnienia nie tylko na skutek uświadomienia sobie faktu własnej skończoności, lecz również pod wpływem łaski, nadziei i wiary w transcendencję. Pedagodzy inspirowani tą myślą eksponują jednocześnie możliwość samowychowania poprzez celowe, świadome kierowanie sobą, przewycięzanie wad i stałe korygowanie dotychczasowych sposobów bytowania. Akcentują potrzebę zwalczania własnych słabości, stanu opieszałości, rozproszenia i niewłaściwości, podkreślając na wagę autorefleksji, samopoznania i samodoskonalenia poprzez ćwiczenie i samodyscyplinę (Bollnow, 1978, s. 58; Tarnowski, 1982).

O ile dla egzystencjalizmu ateistycznego problem umotywowania czynów ludzkich pozostaje wtórny, o tyle egzystencjalizm teistyczny, w tym nurt reprezentowany przez Kierkegaarda (1982), kładzie nacisk przede wszystkim na postawę, jaką człowiek przyjmuje się wobec siebie i świata oraz motyw, jakimi się kieruje przy podejmowaniu decyzji. W rozumieniu duńskiego filozofa złem jest nie tyle dokonanie niewłaściwego wyboru, ile obojętność, z jaką się wybiera. Chodzi tu przede wszystkim o postawę, jaką się przyjmuje wobec aktu wyboru i sposób, w jaki podchodzi się do działania. Ważne jest zatem, czy dokonuje się czynu w sposób egoistyczny, bezmyślny, przypadkowy, czy też bezwarunkowy, świadomy, wypływający z głębi duszy człowieka. Duński filozof przeciwstawia przy tym życie społeczne, związane ze sferą pracy, ról i obowiązków społecznych istnieniu etycznemu w zgodzie z poczuciem własnej powinności moralnej do samodoskonalenia. Co istotne jednak, podział ten nie oznacza w rozumieniu Kierkegaarda wykluczenia jednej sfery kosztem drugiej. Praca, wykonywanie swoich codziennych zadań i spełnianie się w świecie społecznym nabierają jednak właściwego znaczenia pod warunkiem, że człowiek nie zapomina jednocześnie o randze wartości etyczno-religijnych.

Podczas gdy egzystencjaliści ateistyczni, w tym przede wszystkim Sartre, twierdzą, iż człowiek posiada całkowitą, absolutną wolność, jest bytem wszechmocnym i w pełni twórczym, filozofowie identyfikujący się z egzystencjalizmem teistycznym wskazują, iż u źródeł istnienia ludzkiego leży zarówno autonomiczne działanie człowieka, jak i Siła Wyższa, Transcendencja, Absolut, coś, co nakierowuje człowieka na ukryty sens (Jaspers, 1990, s. 43–44). Dla pedagogiki odróżnienie to posiada

fundamentalne znaczenie. Z perspektywy teistycznej filozofii egzystencjalnej implikuje ono konieczność zaszczepienia w wychowanku przekonania, iż nie posiada on pełnej kontroli nad własnym losem, lecz jest bytem, który musi się liczyć również z tym, co tajemnicze, nieodgadnione, czasami tragiczne i bolesne. Kluczowego znaczenia nabiera przy tym wiara w transcendentny sens historii, życia i jego zdarzeń. Nie jest to jednak sens w rozumieniu czegoś gotowego, co czeka na odkrycie, lecz sens, który rodzi się w procesie zaangażowania się w świat, zanurzenia się w nim po to, aby przekroczyć dotychczasowe ramy odniesienia, odczytując szyfry i znaki transcendencji.

W przeciwieństwie do poglądów Sartre'a, zgodnie z którymi wolność poprzez swoje wybory jest projektowaniem siebie, Kierkegaard podkreśla, iż wybór nie ma nic wspólnego z tworzeniem samego siebie, ustanawianiem czegoś, co wcześniej nie istniało. Wybór samego siebie jest raczej uaktualnieniem swojej głębokiej istoty w konkretnej rzeczywistości własnej egzystencji. Jak przekonuje główny przedstawiciel egzystencjalizmu teistycznego:

[...] to, co zostaje wybrane, nie istnieje i powstaje dopiero dzięki dokonaniu wyboru, a jednocześnie to, co zostaje wybrane, istnieje, inaczej nie byłoby wyboru. Mianowicie gdyby to, co wybieram, nie istniało, a powstawałoby dzięki dokonaniem wyborowi – wówczas nie wybierałbym, lecz tworzył; ale ja siebie nie tworzę, ja siebie wybieram (Kierkegaard, 1976, s. 290).

Wybór jest wyrazem potrzeby bezwarunkowego opowiedzenia się za tym, co wynika z silnego poczucia bycia sobą oraz powinności moralnej, tj. stanięcia po stronie jedynie słusznego sposobu postępowania.

O ile w egzystencjalizmie agnostyczno-ateistycznym punktem wyjścia do refleksji o człowieku jest konsekwentnie egzystencja, z której dopiero można wywieść to, co jest esencją, reprezentacji opcji teistycznej nie odrzucają zupełnie tego, co nazwać by można wiecznie istniejącą, stałą istotą rzeczy, eksponując jednocześnie liczne sprzeczności rozgrywające się na pograniczu konieczności i wolności, samotności i bycia wspólnotowego, duchowości i cielesności człowieka. Istota ludzka – pisze Paul Tillich:

[...] może afirmować siebie jedynie wtedy, jeśli potwierdza nie pustą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w jakiej odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub niedziałaniem. Skończona wolność ma określoną strukturę i jeśli «ja» próbuje ją przekroczyć, kończy utratą samego siebie (Tillich, 1994, s. 164–165).

Człowiek nie jest pierwotnie jakąś nicością czy też „pustą strukturą”, którą dopiero zapełnia swoim działaniem. Pojawia się na świecie jako byt w pewnym sensie określony, a jednocześnie jako swoista tajemnica, konstytuując siebie na

pograniczu tego, co obiektywne i subiektywne, znane i nieznanne, bezpośrednie i pośrednie. Pozbawienie człowieka jakiegokolwiek tworzywa, konieczności, przyczyny i pierwotnego kształtu czyniłoby go w jakimś stopniu bytem zdegradowanym i powodowałoby, że jego istnienie byłoby całkowicie abstrakcyjne, sprowadzone do czystej, odrealnionej i wyidealizowanej samoafirmacji.

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie ważne wydaje się również dowartościowanie przez egzystencjalistów teistycznych wagi spotkania i zaangażowania. Jaspers przekonuje, iż droga do poznania samego siebie prowadzi przez komunikację z drugim człowiekiem. Zdaniem filozofa nie można stać się sobą, nie wkraczając w komunikację, a jednocześnie nie można wkroczyć w komunikację, nie rozumiejąc i nie uznając własnej samotności (Jaspers, 2020, s. 105–109). Zgodnie z tym rozumowaniem możliwa egzystencja wydarza się wyłącznie w sferze napięcia między własną samotnością a komunikacją.

Wczytując się w główne założenia egzystencjalizmu teistycznego dość łatwo można zauważyć, iż wiele z nich jest zbieżnych z głównymi ideami personalizmu. Powiązanie perspektywy egzystencjalnej z personalistyczną w kontekście myślenia o wychowaniu stwarza szansę na skonstruowanie spójnej koncepcji wychowania. Dopełnienie wizji osoby o wymiar egzystencjalny to spojrzenie na nią nie tylko przez pryzmat tego, co w niej niezachwiane, stałe i niezmiennie, lecz również tego, co nieuchwytnie, zmienne i tajemnicze (Tarnowski, 1982, s. 172–177). Zarówno w egzystencjalizmie teistycznym, jak i personalizmie podkreśla się, iż człowiek nie może żyć bez zapytywania o głębszy sens swojego bytowania, istnieć wyłącznie w sferze użyteczności i w oderwaniu od samego siebie. Oba kierunki kładą nacisk na autentyczność, zaangażowanie i dialogiczność, wolę wyzwolenia, moment przebudzenia i zdecydowania, przy tym – co warto podkreślić – różni je stosunek do stopnia intensywności tych działań. Wezwanie do wysokiej intensywności działania jest szczególnie charakterystyczne dla filozofii egzystencjalnej.

### **Wychowanie w świetle filozofii egzystencjalnej**

Mając na uwadze przeprowadzaną powyżej analizę za główną przesłankę do konstruowania koncepcji pedagogiki egzystencjalnej uznać należy egzystencjalizm teistyczny, dowartościowujący kategorię wartości, esencji, relacji międzyludzkich, a także sensu istnienia. Uczynienie egzystencjalizmu teistycznego punktem wyjścia do rozważań pedagogicznych nie oznacza jednakże całkowitego wyeliminowania z kręgu analiz egzystencjalizmu ateistycznego. Dla pedagogiki szczególnie inspirujące wydaje się dopełnienie wizji pedagogiki egzystencjalnej m.in. o symbolikę egzystencji opisaną przez Heideggera, w tym metaforę zamieszkiwania, wędrówki i przebudzenia.

U źródeł wychowania w duchu filozofii egzystencjalnej leży ontologiczna **nie-dookreśloność i złożoność bytu ludzkiego**, a co za tym idzie – jego problematyczność. Jak przekonuje Kierkegaard (1982), „człowiek znajduje się stale w stanie krytycznym” (s. 160). Niepokój, jakaś niespójność, dysharmonia, lęk przed nieznanym, negatywne stany umysłu, poczucie niezgody na tu i teraz – to tylko niektóre z przykładów oddających sens tej problematyczności. Wyeksponowanie tego, co problematyczne, uwikłane w walkę przeciwieństw, naznaczone nieprzewidywalnym losem, kryzysem, porażką i niepewnością pociąga za sobą daleko idące konsekwencje pedagogiczne. Implikuje ono, iż wychowanie nie może się ograniczać do realizowania projektu, w którym jest miejsce wyłącznie na efektywność i pewność działania, przewidywalność oraz zorientowania na szansę i powodzenie. Takie podejście pozostaje bowiem w sprzeczności z faktyczną sytuacją egzystencjalną człowieka, cechującą się doświadczaniem napięcia między możliwością a koniecznością, skończonością a nieskończonością, duchowością a racjonalnością, męstwem istnienia a znudzeniem życiem, wreszcie tęsknotą za autentyzmem i koniecznością odgrywania ról społecznych.

Ważne miejsce w myśleniu o wychowaniu człowieka z perspektywy egzystencjalnej zajmuje kategoria losu, implikująca konieczność dowartościowania w pedagogice specyficznego rodzaju doświadczenia, wymykającego się wszelkiej kontroli i pozostawiającego nieusuwalne ślady w biografii człowieka. Warto zauważyć, że o ile doświadczenie zdobyte na skutek działań intencjonalnych może skutkować poznaniem własnych możliwości i predyspozycji, o tyle nie warunkuje ono jeszcze rozpoznania samego siebie i uchwycenia prawdy własnego istnienia. To drugie staje się bowiem możliwe dopiero w odniesieniu do fenomenu doświadczenia właściwego dla wydarzeń przypadkowych, niekiedy tragicznych i bolesnych, które stawiają człowieka przed ciężką próbą odkrycia w nich jakichś jakości znaczących. Ograniczenie problematyki doświadczenia wyłącznie do tego, co poddaje się kontroli, oznacza jednocześnie odsunięcie na bok faktu, że człowiek jest nie tyle panem świata, ile istotą współtworzoną przez świat. Konsekwencją uznania tego faktu jest natomiast stwierdzenie, że pedagogika nie może pytać wyłącznie o pozycję człowieka w świecie, lecz również o świat w człowieku, świat, który w zupełnie nieprzewidywalny sposób wkracza w jego duszę i życie (Schütz, 2017, s. 143).

Pedagogika inspirowana się myślą egzystencjalizmu proponuje potraktowanie uciążliwych uwarunkowań egzystencjalnych jako okazji do refleksji nad sensem własnego istnienia, poszukiwania odmiennych perspektyw znaczeniowych i nowych sposobów rozumienia (Bollnow, 1962; Rumianowska, 2022). Odniesienie się do własnej sytuacji egzystencjalnej wiąże się z uznaniem swojej skończoności, wyrażeniem zgody na przypadkowość własnego losu, a przede wszystkim zdolnością do wytrzymywania naturalnego stanu napięcia (Guardini, 2001, s. 59). Nacisk

położony zostaje na kształtowanie postawy zaangażowania, otwartości, męstwa istnienia, a także zgłębianie poczucia obowiązku wobec życia (Hornowska, 1912, s. 9). Właściwości te są wyraźnie eksponowane w egzystencjalizmie teistycznym. Odnoszą się one do charakterystycznego dla istoty ludzkiej pędu do działania skierowanego na transcendencję, tj. wybiegania poza pierwotną podniętę, przekraczania ograniczeń, podążenia ku wartościom wyższym i absolutnym. Im bardziej wartości, z jakimi identyfikuje się jednostka, stają się silniejsze od poczucia zagrożenia niebytem, tym skuteczniej potrafi ona stawić czoła niewygodnym prawdom egzystencjalnym (May, 1989, s. 59–60). Rolą wychowawcy jest w tym kontekście podnoszenie poziomu samoświadomości wychowanka, wspieranie go w rozwijaniu wrażliwości, głębi percepcji, a przede wszystkim rozwijanie jego zdolności do dostrzegania znaczących form w świecie. Efektem wzrostu poziomu samoświadomości oraz przeżywania wartości ma być rozpoznanie, że przyjęte cele adaptacji i przetrwania są niewystarczające do tego, aby odnaleźć w życiu sens i urzeczywistnić się jako osoba.

Wysunięcie na plan pierwszy problematyki transcendencji w znaczeniu przekraczania samego siebie i poszukiwania tego, co znajduje się poza człowiekiem, wiąże się z zanegowaniem koncepcji wychowania, w której szczególnie mocno eksponuje się ideę egocentrycznej samorealizacji, kształtowania postawy ku sobie, silnego indywidualizmu i wzmocnienia *ego* jednostki. Dążenie wyłącznie do osiągnięcia eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego i egocentrycznego samospełnienia pozostaje w wyraźnej sprzeczności z poszukiwaniem sensu istnienia i poszerzaniem ciasnych granic własnego Ja poprzez oddawanie się działaniu i urzeczywistnianie wartości (Frankl, 2009, s. 202; Frankl, 2021, s. 76). Dla pedagogiki szczególnie twórcza wydaje się w tym kontekście zaproponowana przez Heideggera idea „bycia pasterzem” swojego istnienia (Heidegger, 1999, s. 292). Zadanie pasterza polega na tym, że niczego nie narzuca światu, lecz staje w otwartości bycia, próbując zrozumieć i usłyszeć jego wezwanie. Odsuwając na bok własne oczekiwania i roszczenia, człowiek oddaje się światu, zapomina siebie po to tylko, aby ponownie siebie zyskać. Założenie to zmienia tradycyjną perspektywę spojrzenia na wychowanie. Człowiek zjawia się w świecie nie tylko po to, aby być panem swojego bytu, realizować wyłącznie wyznaczone cele i zmieniać ziemski porządek, lecz przede wszystkim, by najpierw słuchać i odpowiadać na wezwanie bycia.

Konsekwencją przyjęcia wymienionych powyżej założeń jest szczególne rozumienie kategorii wolności, i co za tym idzie – wychowania do wolności. Jaspers (1990, s. 165–167) wyróżnia trzy typy wolności: wolność formalną, transcendentną i egzystencjalną. W pierwszym przypadku można mówić o wolności w sensie psychologicznym i empirycznym. Człowiek ma świadomość, że to on dokonuje wyboru, a nie ktoś inny, wie również, że może podjąć taką lub inną decyzję. W drugim

przypadku wolność wypływa z poczucia obowiązku, powinności i prawa. Człowiek rozstrzyga zatem, zgodnie z uznawanym przez niego prawem, podporządkowując się imperatywowi wewnętrznemu odnalezionemu w samym sobie. Wyróżnione typy wolności nie oddają jednak w pełni sensu **wolności egzystencjalnej**, która pojawia się dopiero w momencie, w którym człowiek rozpoznaje, iż musi postąpić w ściśle określony sposób, bo w przeciwnym razie pozbawiłby się samego siebie. Podejmując decyzję, nie wybiera między opcjami, lecz wybiera samego siebie, rozstrzygając we własnej sprawie. Uświadamia sobie wówczas, że to, co czyni, od dawna tkwi w jego istocie. Można to zobrazować w następujący sposób: w wymiarze wolności formalnej osoba wypowiada słowa „mogę” lub „nie mogę”, odnosząc się do własnych sił psychicznych oraz wewnętrznej mocy. W sensie wolności transcendentalnej stwierdza: „mogę, ponieważ powinienem”. W wymiarze wolności egzystencjalnej wypowiada natomiast słowa: „mogę, ponieważ muszę”, odnosząc je do swojego głębokiego Ja (Jaspers, 1990, s. 176–177; Jaspers, 2020, s. 276–277). W tym ostatnim ujęciu wybór jest o tyle właściwy, o ile w jego wyniku człowiek dochodzi do zrozumienia własnej istoty, potwierdzenia swojej istotowej wartości własnymi czynami (por. Rumianowska, 2022, s. 95).

Wyodrębnione przez Jaspersa typy wolności stanowią podstawę do sformułowania następujących postulatów pedagogicznych:

1. uzdolnienia człowieka do przejmowania kontroli nad własnym życiem, podejmowania decyzji i, co za tym idzie – wzmocnienia poczucia sprawstwa (w sensie wolności formalnej i psychologicznej);
2. uzdolnienia go do przekraczania granic własnego Ja, walki ze swoimi słabościami, skłonnościami, dyscyplinowania samego siebie, wznoszenia się ponad uwarunkowania sytuacyjne i psychiczne (w sensie wolności transcendentalnej), oraz
3. motywowania do zaangażowania się, poświęcenia się sprawie i drugiej osobie, działania zgodnego z własnym sumieniem i w odpowiedzi na dostrzeżone wartości (w sensie wolności egzystencjalnej).

Pierwszy postulat wydaje się dość dobrze ugruntowany we współczesnej pedagogice, gdzie sprowadzany jest zasadniczo do autonomicznego kształtowania własnego losu i wyswobodzenia się spod wpływów zewnętrznych. Realizacja dwóch pozostałych, tj. wolności transcendentalnej i egzystencjalnej, wydaje się stosunkowo zaniedbana i zmarginalizowana w dyskusjach dotyczących wychowania. W konsekwencji wymiar duchowy człowieka zostaje odsunięty na bok, natomiast na plan pierwszy wysunięte zostaje myślenie racjonalne i logiczne, które staje się zwyczajnie niewystarczające do upewniania się o własnej wolności i przezwyciężania pokus egoizmu.

Dla pedagogiki ważne jest stwierdzenie, że wolność egzystencjalna ujawnia się dopiero w bezpośrednim, istotowym przeżyciu, będącym efektem osobiste-

go zaangażowania. Innymi słowy, człowiek może odkryć sens własnej wolności, podążając drogą czynu i wypełniając zadania wyznaczone mu przez los. Jak pisze Jaspers (1990): „wolności nie dowodzę bowiem rozumowaniem, lecz czynem. W trosce o byt wolności zawiera się już aktywność, w której urzeczywistnia się wolność” (tamże, s. 164). Istota ludzka upewnia się o własnej wolności tym bardziej, im bardziej oddaje się czemuś, co stoi ponad nią, odkrywając osobisty sens w wykonywanym działaniu. Co ważne, wolność egzystencjalna nie spełnia się bez samoświadomości, poczucia możliwości i posłuszeństwa wobec wartości, stanowiących warunek rozjaśnienia egzystencji i dotarcia do źródłowej konieczności własnego Ja. W takim ujęciu rolą wychowawcy jest przede wszystkim promowanie postawy autentyczności i zaangażowania.

Zdaniem Romana Guardiniego (2001) wychowanie do wolności powinno dotyczyć trzech obszarów: samopoznania, samodyscypliny oraz wspólnoty. W ramach pierwszego z nich zadaniem jednostki jest uświadomienie sobie własnych błędów, tendencji działania, złych skłonności, przyzwyczajzeń oraz rozpoznanie konsekwencji swojego postępowania i przyczyn własnej winy. Kolejnym krokiem jest dyscyplinowanie samego siebie i, co za tym idzie – podjęcie walki z tym, co krępuje i spowalnia własny rozwój. Trening samodyscypliny wiąże się z aktywną pracą własną zmierzającą do zwalczania własnych wad i ułomności, wysiłkiem wkładanym w sumienne, rzetelne i staranne wykonywanie swoich obowiązków oraz ze stopniowym rozwijaniem dyspozycji duchowych i możliwości twórczych. Trzecią drogą jest uczestniczenie we wspólnocie, podejmowanie działań wspólnotowych i upewnianie się o swojej wolności w dialogu z innymi. W takim ujęciu wychowanie stanowi pewną całość, co oznacza, że odnosi się do całokształtu istnienia człowieka, jego relacji z samym sobą, światem i drugim człowiekiem.

W wychowaniu do wolności szczególnie ważną rolę odgrywa zdolność do medytacji, skupienia i autorefleksji. Jak przekonuje Jadwiga Jeleńska (1930, s. 75) nie da się pomyśleć wychowania bez koncentracji, ciszy wewnętrznej i wzmacniania ośrodka skupiającego, stanowiącego niezbędną dyspozycję do pracy wewnętrznej. Autorefleksja oparta na koncentracji i skupieniu stanowi warunek posłuszeństwa w stosunku do własnego Ja, samoopanowania i władania samym sobą, będąc tym samym drogą prowadzącą do wolności.

Z punktu widzenia egzystencjalizmu teistycznego warunkiem urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa jest napełnianie własnego istnienia sensem poprzez realizowanie wartości. Niezdolność znajdowania jakości znaczących i napełniania nimi życia to podstawowa przyczyna doświadczania patologicznego lęku. Aby zmniejszyć skalę napięcia i lęku, niezbędne jest zaszczepienie w człowieku pragnienia dążenia do sensu, znalezienia wyższego celu, wartości ponadosobowych, a także sensu osobowego, realizowanego w konkretnych sytuacjach i okoliczno-

ściach, wyznaczających kształt bieżącego życia. Wyzwaniem jest, aby człowiek chciał wyjść poza krąg własnego istnienia, poza samego siebie, przekraczając ograniczenia, przeszkody, czerpiąc siłę z właściwego sobie potencjału.

Implementacja omówionych tu założeń egzystencjalizmu do pedagogiki zakłada uwzględnienie w procesie wychowania trzech wymiarów istnienia człowieka: społecznego, podmiotowego i egzystencjalnego. Pierwszy z nich jest silnie podkreślany we współczesnej myśli pedagogicznej. Odnosi się on do przystosowania człowieka do otaczającego świata i dostosowania sposobów zachowania do zmieniających się warunków i okoliczności życiowych. Celem jest tu rozwijanie umiejętności społecznych oraz realizowanie zadań rozwojowych i obowiązków wynikających z pełnienia ról społecznych. Wymiar podmiotowy wiąże się z kolei z podmiotowym i osobowym sposobem bytowania człowieka, czego wyrazem jest poczucie zgody ze swoim głębokim Ja, świadomość bycia sobą i przejmowanie przewodnictwa nad własnym rozwojem. Trzeci wymiar egzystencjalny polega natomiast na poszukiwaniu sensu w sytuacjach trudnych, wieloznacznych, znajdowaniu nowych perspektyw znaczeniowych i zyskiwaniu nowych sposobów rozumienia. Ten wymiar odnosi się do przeżywania swojej istoty i swojego losu w odpowiedzi na dostrzeżone wartości religijne, duchowe i moralne. Dopiero uwzględnienie w procesie wychowania wszystkich trzech aspektów istnienia człowieka daje szansę na pozbycie się przez człowieka egzystencjalnej bezdomności stanowiącej źródło patologicznego lęku (por. Sośnicki, 1964, s. 184; Tillich, 1994).

### Podsumowanie

Nadrzędnym celem wychowania inspirowanego egzystencjalizmem (teistycznym) jest wspomaganie człowieka w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa poprzez stwarzanie mu warunków sprzyjających samopoznaniu, wyzwoleniu wszechstronnego potencjału duchowego, dopełnieniu siebie pod kątem wartości i sensu życia oraz odważnemu kształtowaniu własnego losu wbrew przeciwnościom życia. Istotę wychowania szczególnie wymownie ujmuje Kierkegaard (1982) twierdząc: „myślę, iż jest to droga, którą przechodzi pojedynczy człowiek, aby poznać samego siebie; a kto tej drogi nie dopełni, mało wyciągnie korzyści z faktu, iż urodził się w najbardziej oświeconej epoce” (s. 46). Droga ta naznaczona jest zarówno walką, jak i miłością, zwycięstwem i upadkiem, chwałą i zdradą, zgubą i ponownym zyskiwaniem siebie. Te odmienne wymiary nie mogą być w żaden sposób uchwycone w jednolitym obrazie człowieka.

W omawianym ujęciu głównym zadaniem wychowawcy staje się rozbudzenie w wychowanku wewnętrznych sił życia w obliczu jego własnej skończoności,

przewyciężenie „śmiercionośnych zaczątków”, uwolnienie go od krępujących kompleksów, uprzedzeń i wewnętrznych ograniczeń, wyprowadzenie ze stanu izolacji i wprowadzenie w prawdziwą wspólnotę osobowości (Hessen, 1997, s. 177; Wołoszyn, 1966, s. 331). Wychowawca to ktoś, kto zachęca wychowanka do życia twórczego i poszukiwania racji własnego istnienia w obliczu niewymierzalnej skończoności i na przekór niewygodnym uwarunkowaniom życiowym. To osoba, która próbuje zmniejszyć w drugim człowieku skalę napięcia i lęku poprzez zaszczerpienie w nim pragnienia dążenia do sensu, znalezienia wyższego celu i wartości ponadosobowych.

Wychowanie zgodne z ideą egzystencjalizmu zakłada odrzucenie charakterystycznych dla współczesnej kultury tendencji, utrwalających koncepcję człowieka podążającego wyłącznie drogą szczęścia, zorientowanego na osiągnięcie doraźnej przyjemności, skupionego na egocentrycznej samorealizacji i realizującego ideę wolności dającej możliwość przejmowania pełnej kontroli nad losem. W zamian wyeksponowana zostaje wizja człowieka i świata, w której priorytetem przestaje być podkreślanie swojej pozycji w świecie poprzez skupianie się na własnym *ego*, a staje się rozjaśnienie egzystencji, odczytywanie i uwewnętrznianie wartości. Poważne potraktowanie założeń egzystencjalizmu w refleksji pedagogicznej to przede wszystkim szansa na porzucenie jednostronnych modeli pedagogicznych, ograniczonych wyłącznie do preferowanych punktów widzenia oraz dających się przewidzieć i zweryfikować efektów. I nie chodzi tu o zanegowanie tego, co racjonalne, postępowe, skuteczne i użyteczne, lecz jedynie o to, aby idee te nie determinowały w całości i bez reszty myślenia o kształceniu i wychowaniu człowieka.

## References

- Bierdiajew, M. (2002). *Rozważania o egzystencji. Filozofia samotności i wspólnoty*, tłum. H. Paprocki. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Bollnow, O. F. (1962). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetwige Formen der Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg; Basel; Wien: Verlag Herder.
- Buber, M. (2005). *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische, Bildung und Weltanschauung. Über Charaktererziehung*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Frankl, V. E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka. Warszawa: Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (2021). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. Freiburg; Basel; Wien: Herder.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Guardini, R. (2001). *Briefe über Selbstbildung*. Bearbeitet von Ingeborg Klimmer. Mainz: Topos plus.

- Heidegger, M. (2010). *Bycie i czas*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowska, M. (1912). *Samowiedza i samowychowanie*. Warszawa; Lwów: E. Wende i spółka.
- Jaspers, K. (1973). *Philosophie. Existenzerhellung*, t. 2. Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (2020). *Filozofia. Rozjaśnienie egzystencji*, t. 2, tłum. M. Żelazny. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jaspers, K. (1982). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. Textauswahl und Zusammenstellung von Hermann Horn. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Jeleńska, L. (1930). *Sztuka wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kierkegaard, S. (1976). *Albo–Albo*, t.1, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kierkegaard, S. (1982). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kierkegaard, S. (2002). *Pojęcie lęku*, tłum. A. Szwed. Warszawa: De Agostini & Altaya.
- Marcel, G. (1959). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (1965). *Od sprzeciwu do wezwania*, tłum. S. Ławicki. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- May, R. (1989). *Psychologia i dramat ludzki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Miłerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, tłum. E. Krasnowolska. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Nowak, M. (2004). *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (t. 1, s. 232–248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pascal, B. (1983). *Myśli*, tłum. T. Żeleński-Boy. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Prokopski, J. A. (2007). *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowożytnej i współczesnej myśli egzystencjalistycznej*. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Rumianowska, A. (2022). *Młodzi dorośli wobec konfliktów w ujęciu filozofii i pedagogiki egzystencjalnej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Akademii Mazowieckiej.
- Sartre, J. P. (1998). *Egzystencjalizm jest humanizmem*, tłum. J. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Sartre, J. P. (2007). *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, tłum. J. Kielbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyziński, P. Małochleb. Kraków: Zielona Sowa.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Schütz, E. (2017). *Existenzialkritische Pädagogik*, hrsg. M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Śliwerski, B. (2008). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, tłum. H. Bednarek. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Wołoszyn, S. (1964). *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.

**Katarzyna Wrońska**

*Uniwersytet Jagielloński\**

E-mail: [katarzyna.wronska@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.wronska@uj.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-6617-4415

## **Pytanie o sens i pożytki ze współzawodnictwa w edukacji liberalnej\*\***

### **Summary**

THE QUESTION ABOUT THE MEANING AND BENEFITS OF COMPETITION IN LIBERAL EDUCATION\*\*

This paper examines the purpose and function of competition within modern education, beginning with the assumption that it can still play a useful role in educational practice as a whole, but not in its current form, as promoted by educational policies inspired by neoliberal ideology. The author, seeking a deeper, philosophical justification for competition, invokes the tradition of liberal education, in which competition has long occupied a prominent place, understood as a means to noble ends. Liberal education, which over the years has been enriched by various schools of thought, might benefit from a philosophical grounding to argue in favour of civilised or noble competition. In this revived form, such competition may meet the challenges of the modern state and society by addressing the needs of the subjects of education, namely its participants. The study proceeds as follows: First, the etymology of “competition” and related terms is examined. Then, a selection of examples from various European sources which have made reference to competition over the centuries is presented. Subsequently, the notion of freedom is introduced to the analysis, with the assumption that it remains in dialectic with competition and has significant implications for it. Various philosophical and ideological formulations of freedom are also presented, along with their relevance to education. In each instance, competition takes on different forms due to the differing approaches to education. On this basis, the author seeks to develop new directions for cultivating competition in the modern era, emphasising the need to focus on such categories as mastery, noble (or lofty) educational goals, excellence, and cooperation. In the conclusion, the author presents the results of the research in the form of criteria for modern competition.

---

\* Adres: Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

**Keywords:** competition, freedom, liberal education, noble goals, mastery and excellence, cooperation, civilised rivalry

## Wprowadzenie

Współzawodnictwo jest ideą z długą historią w obrębie cywilizacji Zachodu. Odwołania do niej znajdujemy w różnych sferach kultury i w praktyce życia społecznego, w tym w edukacji, począwszy od starożytności. Dziś najczęściej kojarzy się ono z uczestnictwem w jakichś rozgrywkach, zawodach czy konkursach. W związku z czym jest też szeroko obecne w przestrzeni szkolnej. Nie sposób nie zauważyć odwołań do współzawodnictwa na lekcjach wychowania fizycznego, podczas organizowanych klasowych, szkolnych czy międzyszkolnych gier, zawodów, rozgrywek, a z innych przedmiotów – różnego rodzaju konkursów czy olimpiad. Jego zwolennicy wskazują głównie na korzyści, jakie przynosi z perspektywy osiągnięć uczniowskich (in. efektów kształcenia), sprawdzanych i porównywanych dzięki testowaniu wiedzy i umiejętności, tak dziś szeroko rozpowszechnionemu w edukacji w całym świecie (Rich, DeVitis, 1992). Z drugiej strony ma ono swoich zagorzałych krytyków, którzy przeciwstawiają je metodzie współpracy, postrzeganej przez nich jako bardziej odpowiedniej w przestrzeni edukacji, zwłaszcza gdy patrzeć nań z perspektywy dobrostanu i rozwoju ucznia-wychowanka bądź uwzględniając stan nierówności w dostępie do edukacji (Danilewska, 2014). Spór o współzawodnictwo toczy się zarówno wśród praktyków, jak teoretyków, filozofów i ideologów edukacji (Gutek, 2003).

Artykuł ten jest kolejnym głosem w toczącej się debacie o wartość współzawodnictwa w naszej cywilizacji i w edukacji<sup>1</sup>. Nawiązując do opracowania Johna Martina Richa i Josepha L. DeVitis z 1992 r., mając już za sobą lata utrwalania się modelu neoliberalnej polityki w krajach demokratycznych, stawiam sobie za cel rozważenie na nowo sensu współzawodnictwa w edukacji. Zakładam, że ma ono wciąż do spełnienia pożyteczną rolę w całej praktyce edukacyjnej, ale nie w formie, którą dziś promują polityki oświatowe inspirowane ideologią neoliberalną. Będę szukać dłań głębszych, filozoficznych uzasadnień, z intencją nieprzeciwstawiania sobie współzawodnictwa i współpracy, a raczej budowania między nimi kompromisu i komplementarności (Johnson, Johnson, 1989, 1999; Karolczak-Biernacka, 1987).

---

<sup>1</sup> Pierwotna, skrócona wersja tekstu, ukazała się w monografii *Defending the value of education as a public good. Philosophical dialogues on education and the State*, pod red. K. Wrońskiej i J. Sterna (2024, s. 98–112).

Wszak w obu terminach występuje prefix *współ-*, co daje do myślenia. Proponuję sięgnąć do idei edukacji liberalnej, w ramach której współzawodnictwo zajmowało i nadal zajmuje ważne miejsce jako pożyteczny środek w służbie szlachetnym celom. Liczę, że filozoficzne ugruntowanie edukacji liberalnej, w dodatku zasilane na przestrzeni dziejów przez różne szkoły myślenia, może się okazać pomocne w argumentacji na rzecz szlachetnego współzawodnictwa. Będę się starała pokazać, że w tej odnowionej formule może ono sprostać dzisiejszym wyzwaniom i potrzebom zarówno nowoczesnego państwa, jak i samych uczestników edukacji, jej podmiotów.

Plan poniższego opracowania jest następujący. Rozpocznę od przyjrzenia się etymologii słowa „współzawodnictwo” i wyrazów pochodnych bądź zbliżonych znaczeniowo lub językowo. W ślad za tym zaprezentuję wybrane przykłady odwoływania się do współzawodnictwa w tekstach z różnych epok naszej cywilizacji. W następnym kroku dołączę do analizy pojęcie wolności, zakładam bowiem, że pozostaje ono w istotnych związkach ze współzawodnictwem. Przyjrzę się różnym reprezentacjom filozoficznym i ideologicznym wolności wraz z ich odniesieniem do edukacji. Będzie to więc z jednej strony filozoficznie ugruntowana idea edukacji liberalnej (DeNicola, 2012) oraz filozofia wolności, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji oświeceniowych i filozofii XIX w., w tym klasycznego liberalizmu, ponieważ dokonały one przeglądu i odnowy sztuk wyzwolonych (Kimball, 1986; Wrońska, 2013). Z drugiej strony będzie to ideologia neoliberalizmu jako podstawa współczesnej polityki w wielu krajach, nie tylko demokratycznych, ale także autorytarnych i nacjonalistycznych. Przywoływane w nich każdorazowo współzawodnictwo będzie przyjmować różne postaci, ze względu na odmienne podejście do edukacji formułowane w każdej z tych filozofii bądź ideologii. Na tej podstawie będę się starała wypracować nowe kierunki (dla) kultywowania współzawodnictwa w dobie nowoczesności. Będzie to wymagało dołączenia do analizy takich kategorii pojęciowych jak mistrzostwo oraz szlachetne, szczytne cele edukacji, a także odniesień do współpracy i doskonalenia się. W podsumowaniu zaprezentuję wyniki swoich badań w postaci wypracowanych kryteriów nowoczesnego współzawodnictwa.

### Etymologia słowa „współzawodnictwo”

Źródłostów terminu „współzawodnictwo” odsyła do łacińskiego wyrażenia *competo* (złożenia *com* i *peto*) używanego w kilku znaczeniach: 1. wspólnie ubiegać się; 2. schodzić się, zbiegać się; być zdatnym, starczyć (Słownik łacińsko-polski, 1981, s. 102). Czasownik *peto* znaczy: dążyć do jakiegoś miejsca, udać się dokąd

spiesznie; chodzić za czymś: szukać czego, starać się osiągnąć, dążyć do czegoś, pożądać czego, starać się o co, o kogo, zaś *petitor* to ubiegający się o urząd (tamże, s. 371). Prefiks *com* - współ -, razem, łącznie, występuje w wielu wyrazach, w tym, razem z *petere*, czyli *competere* w znaczeniu schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć (z kimś), tworzy rzeczownik *competentia* – „odpowiedniość, zgodność” (Kopaliński 1989, s. 271) a *competitor*, *competitrix* – to współubiegając/y/a się, współzawodni/k/czka (Słownik łacińsko-polski, 1981, s. 102). Na tej podstawie słownikowe definicje ukazują współzawodnictwo w znaczeniu ubiegania się „wspólnie z kimś innym (lub innymi) o pierwszeństwo w czymś, o zdobycie czegoś” (Szymczak, 1992, s. 770). W związku z tym widać wyraźnie mocne powiązania między *competence* i *competition*, ale jak będę chciała to pokazać w poniższym opracowaniu, nie wyklucza to powiązań z kolejnymi wyrazami, także zawierającymi prefiks *com*, łącznie z *cooperation*. Zgodnie z wykładnią słownikową, *com* [współ] – jako „pierwszy człon wyrazów złożonych, pisany łącznie”, wskazuje bowiem „na wspólną z kimś cechę, na wspólne z kimś występowanie w jakimś charakterze, na wspólne działanie, zachowanie się itp. (Doroszewski, Kurkowska, 1980, s. 888).

Wracając jednak do hasła słownikowego „współzawodnictwo”, zwraca uwagę jego sens kojarzony z rywalizacją. To skojarzenie z rywalizacją odsyła z kolei do terminu „emulacja” (pochodzącego od słów łac.: *aemulatio*, *aemulator*, *aemulor*, *aemulus*), współcześnie już nie używanego. W tym terminie były obecne dwa znaczenia; jedno z nich odsyłało do współzawodnictwa czy zawodów, zaś drugie kojarzono z zazdrością, zawiścią i właśnie rywalizacją. Wiele klasycznych tekstów, do których będę się w dalszej części opracowania odwoływać, stosowało ów termin, i to w obu znaczeniach. Dziś miejsce emulacji zostało w całości zastąpione przez *rivalry*, *contest* i *competition* a samo współzawodnictwo bywa utożsamiane z rywalizacją. Oznaczałoby to jednak zubożenie znaczenia tego terminu i wytracanie jednego z sensów, tego mianowicie, które – za sprawą prefiksu *com* – odsyła do „wspólnego z kimś występowania w jakimś charakterze” i do mobilizacji, jaką dają inni, przy dążeniu do czegoś. W dalszej części opracowania będę więc używać terminu *competition* [współzawodnictwo] w tym szerszym, pełniejszym sensie (do którego zobowiązuje prefix *com* [współ]), a dla uwydatnienia/wzmocnienia tego sensu także w połączeniu z przymiotnikiem „szlachetne”. Natomiast terminu *rivalry* [rywalizacja] będę używać głównie w znaczeniu zawężonym do walki, potencjalnie konfliktogennej i bezwzględnej, kojarzącej się z biologicznymi instynktami, natomiast dodanie doń/uzupełnienie go przymiotnikiem „ucywilizowana” będzie służyło złagodzeniu tego sensu czy wręcz upodobnieniu do współzawodnictwa (por. Szmidt, 2005). Po tej krótkiej charakterystyce etymologicznej współzawodnictwa (wraz z terminami pokrewnymi) przejdę do prezentacji wybranych przykładów

jego stosowania w historii cywilizacji Zachodu, ze szczególnym uwzględnieniem tekstów pedagogicznych.

### Przykłady współzawodnictwa w dziejach cywilizacji Zachodu i jej zamysłach edukacyjnych

Zacznę od fragmentów z Pisma Świętego, a konkretnie z listów św. Pawła, w których znajdujemy odwołanie wprost lub pośrednio do współzawodnictwa. I tak, w Pierwszym Liście do Koryntian apostoł Paweł przyrównuje wierzących w Chrystusa, w tym siebie, do zawodników na stadionie. Każdy z nich staje do zapasów (*in agone contendit*) i, aby wywalczyć wieniec zwycięstwa, odmawia sobie wszystkiego (zachowuje we wszystkim wstrzemięźliwość) i „ujarzmia” swoje ciało; przy czym wieniec chrześcijanina ma się tym wyróżniać, że będzie niezniszczalny (1 Kor 9, 24–27). Podobne metafory sportowe, tym razem z odniesieniem do biegu, znajdujemy w Liście do Filipian (Flp 1, 27 i 3,14) i w Liście do Tymoteusza (2 Tm 4, 7). W Drugim Liście do Koryntian św. Paweł raz odwołuje się do znanej mu „gorliwości” Koryntian, która wielu spośród innych ludów (tu: Macedończyków) „pobudza do współzawodnictwa” (2 Kor 9, 2), natomiast w drugim miejscu już przestrzega przed intrygami i zwadą, czyli niewłaściwym współzawodnictwem (gr. *eris*), występującym w jednym ciągu obok innych negatywnych postaw, jak: kłótnia, zawiść, gniewy, potwarz, obmowa, nadętość, nieporządki, które niszczą wspólnotę (2 Kor 12, 20). Wybrzmiewają tu oba znaczenia *competo* oraz *emulatio* – jako współzawodnictwa w sensie zapasów lub gorliwości, zapału, z drugiej – jako rywalizacji skojarzonej z zawiścią i zazdrością. Negatywne ujęcie pojawia się jeszcze raz, tym razem w Liście do Filipian. Św. Paweł przeciwstawia tu godną pochwały postawę miłości oraz trwanie „w jednym duchu, współzawodnicząc (gr. *synathleo*) z jednakowym sercem w wierze w Ewangelię” (Flp 2,16) – „niewłaściwemu współzawodnictwu” w znaczeniu podjudzania (łac. *contentione*, gr. *ex eritheias* – egoizm, *eris*) jednych przeciwko innym (Flp 1,17). Z kolei „pozytywne” ujęcie, w znaczeniu zapału (gr. *zelos*) skojarzonego z godziwym celem, zostaje jeszcze raz przywołane w Liście do Galatów, gdzie jest wychwalane i postulowane („dobrze jest zawsze współzawodniczyć w tym, co dobre” – Ga 4, 18).

Św. Paweł głosząc wśród pogan idee chrześcijaństwa odwoływał się do mocno na tych ziemiach ugruntowanej starożytnej idei rycerstwa, a następnie klasycznego humanizmu, kulturowanych w greckiej koncepcji *paidei*, przyjmującej się i rezonującej także w starożytnym Rzymie i w jego praktykach pedagogicznych. To tu w I wieku n.e. retor i pedagog Kwintylijan, pisząc swoje dzieło *Kształcenie mówcy* [*Institutionis oratoriae libri XII*], sformułował na jego kartach pochwałę edukacji publicznej

(Kot, 1996). Argumentując za nią odpierał zarzuty o ryzyko zepsucia w szkole przez rówieśników i o słabszy wpływ nauczyciela na grupę (Kwintylian, 1951). Dodając zaś argumenty za pożytkiem uczenia się z innymi, wskazał – obok przyzwyczajania do życia w społeczności, możliwych przyjaźni, czy uczenia się od innych – także na pożytek ze współzawodnictwa (tamże, s. 33–34). W IV wieku n.e. św. Jan Chryzostom w komentarzu do Drugiego Listu św. Pawła do Koryntian odniósł się do użytego przez Apostoła zwrotu: „wasza gorliwość zachęciła wielu” mając na uwadze skuteczność działania przykładu. W jego interpretacji najbardziej skuteczny dla chrześcijanina powinien być przykład samego Chrystusa, na drugim miejscu – wzgląd (nadzieja) na nagrodę. Faktycznie jednak najbardziej skuteczny okazuje się przykład innych ludzi, ponieważ generalnie lubią oni ze sobą rywalizować i często korzystają z możliwości, jaką daje współzawodnictwo. Właśnie tę naturalną skłonność, według św. Chryzostoma, ma na myśli św. Paweł, chwalać Achajów za ich gorliwość, która zachęciła Macedończyków (Jan Chryzostom, 2019, s. 316).

W XV–XVI w. to znaczące dziedzictwo myśli grecko-rzymskiej i wczesnochrześcijańskiej zostanie ożywione w odnowionej formule kultury renesansu, przy dużym w tym udziale niderlandzkiego humanisty Erazma z Rotterdamu. Dla przykładu przytoczę jedno z odniesień do współzawodnictwa, którego użył on w *Podręczniku żołnierza Chrystusowego* [*Enchiridion militis Christiani*], przeznaczonego dla dorosłego chrześcijanina. Brzmi ono znajomo, przypominając wskazania św. Pawła z przytaczanych wyżej fragmentów listów. „[W]spółzawodnictwo (*Contentione*) ze wszystkimi w miłości, łagodności, dobroci, ustępstwo wobec choćby i najniżej stojących, i to dobrowolne, w sporze, nienawiści, oszczerstwie, zniewadze, krzywdzie” urasta tu mianowicie do rangi jednej z zasad chrześcijańskich (Erazm z Rotterdamu, 1965, s. 189). Podobnie jak u św. Pawła, także Erazm pokazuje różne sposoby dochodzenia do dobra jako celu ostatecznego, z wykorzystaniem naturalnych możliwości, którymi jako ludzie dysponujemy. Jest wśród nich współzawodnictwo (*contentione*) i można je odczytywać jako pomoc w formie bodźca, impulsu, pobudzającego do starań już w wymiarze duchowym i w dodatku nie dzielących ale budujących wspólnotę ludzi zdążających w podobnym kierunku. Jak najbardziej sprawdza się ono także w przestrzeni edukacji, pobudzając do zdobywania wiedzy, wykształcenia, doskonalenia daru wymowy, dóbr wysoko cenionych przez Rotterdamczyka i pomocnych na drodze do osiągnięcia wyższego celu.

Kolejny przykład przenosi nas do XVII-wiecznej myśli pedagogicznej Johna Locke’a, który w swoim głównym tekście pedagogicznym *Myśli o wychowaniu* [*Some thoughts concerning education*] także odniósł się do współzawodnictwa (*contest*) jako środka do wykorzystania w wychowaniu moralnym dziecka. W ciągu rozważań o jego temperamencie i usposobieniu, skłonnościach i zdolnościach, a konkretnie w §109–110, odniósł się do często obserwowanej wśród przebywających ze sobą

dzieci chęci ścigania się o pierwszeństwo, o przewagę i dominację nad innymi w grupie (*contest for mastery*). Nie zawsze jest to do zaakceptowania, np. wtedy, gdy chwalą się one tym, co posiadają albo gdy zaczynają kłótnie (*begin the contest*). Zalecił więc tutorowi lub rodzicom, by starali się przekierowywać ich chęć do współzawodnictwa na inny przedmiot, a mianowicie, by ściagały się w gotowości dzielenia się z innymi. Nagradzanie i chwalenie takiego konkurowania dzieci ze sobą będzie wszczepiać w nie zalety charakteru, w tym hojność, życzliwość dla innych oraz uprzejmość, a wypleniać wady i złe skłonności, w tym chciwość i pragnienie posiadania na własność więcej niż się potrzebuje, będących korzeniem wszelkiego zła. Locke (2002) był przekonany, że stałe praktykowanie dzielenia się z innymi metodą współzawodnictwa z czasem pozwoli dzieciom czerpać z tego przyjemność i szczyć się w towarzystwie takimi swoimi przymiotami (tamże, s. 110–111). Ponadto był pewien, że naturalna u dzieci aktywność i wzajemne pobudzanie się do działania i wykazania się (*emulation*), gdy przebywają razem i uczestniczą w różnych grach czy zawodach, może się przysłużyć ich nauce. Uczenie się, odpowiednio pokierowane przez tutora, może się stać dla dzieci przyjemnością i rozrywką, od której nie będą się chciały oderwać (tamże, s. 152–153).

Warto odnieść się jeszcze do praktyki współzawodnictwa, pod nazwą emulacji, szeroko upowszechnianej w szkołach prowadzonych przez jezuitów w Europie w XVII–XVIII w. Tu także starano się wrząc do procesu wychowawczego czynnik naturalny w postaci ambicji, czy też skłonności do niej, licząc na efekty w opanowaniu wiedzy i formacji charakteru uczniów i wychowanków. I tak, np. każdy uczeń otrzymywał swego przeciwnika spośród kolegów, który miał obowiązek przylapywać go na błędzie i poprawiać, bo w razie zaniedbania, przewinienie spadało również na niego. Zawstydzeniu i naganie służyła zaś „ośla ławka”, w której sadzano za przewinienia. Następnie całe klasy dzieliły się na dziesiątki lub partie, które ze sobą współzawodniczyły, względnie rywalizowały. Zwycięzcy otrzymywali honorowe tytuły, zaszczytne miejsca w klasie i nagrody, wręczane publicznie z wielką pompą (Kot, 1996, s. 236). Metoda w ów sposób użytkowana wzbudziła jednak krytykę, także w obrębie Kościoła katolickiego, gdzie bardzo ostro krytykowali ją janseniści. W obawie przed wzbudzeniem w uczniach miłości własnej i wywyższania się ponad innych, zrezygnowali całkowicie z tej metody. Zwrócili w ten sposób uwagę na niedoskonałości samego współzawodnictwa pod kątem jego wartości moralnej (Kot, 1996, s. 320).

Zmierzając do końca prezentacji wybranych odniesień do współzawodnictwa w ujęciu historycznym, zatrzymam się jeszcze na wypowiedzi jednego z XX-wiecznych polskich artystów, to jest Władysława Hasiora. Odsłuchałam ją podczas zwiedzania muzeum twórczości tego rzeźbiarza, malarza, scenografa i pedagoga, mieszkającego się w Zakopanem. Jest w niej fragment porównujący proces tworzenia i sztuki do współzawodnictwa i szlachetnej walki na artystycznym ringu. Oto on:

[...] sądzę, że ta docieklivość, ten upór [artysty], żeby bez przerwy praktykować, i że w końcu będzie jakiś wynik, bierze się ze sportu. To tu widzi się współzawodnika, przeciwnika szlachetnego na bieżni; można wyczytać z rytmu jego nóg i z rytmu oddechu, że chyba teraz trzeba przyspieszyć i właśnie podjąć decydującą walkę. Oczywiście w sztuce tak czytelnych objawów zmęczenia przeciwnika nie ma, mój tak zwany przeciwnik na ringu twórczości plastycznej jest niewidoczny, on tam w innej pracowni [...] też sapie i klepie i też pewno pali papierosy, ale nie wiem, o co mu chodzi, dopiero na konfrontacjach takich, jak np. Biennale Weneckie, okazuje się, cośmy sobie nawymyślali i przeciwstawiali [...] w tej szlachetnej walce. To jest bardzo inny rodzaj walki (Hasior, 2018)<sup>2</sup>.

Ta wypowiedź okazała się bardzo pomocna w konstruowaniu przeze mnie poniższego studium, w którym poszukuję filozoficznego uzasadnienia dla współzawodnictwa w edukacji ujmowanej jako dobro publiczne (Labaree, 2007; Wrońska, Stern, 2024). Zwrot „szlachetna walka” użyty w kontekście współzawodnictwa, pozwala bowiem ująć je przez pryzmat wspólnej dla różnych jego form i wyróżniającej je cechy. Jest to odniesienie do godziwych i szczytnych celów, dla osiągnięcia których grono chętnych, gorliwych adeptów, studiujących bądź uprawiających daną dyscyplinę wiedzy, sztuki czy sportu, jest gotowe, by zebrać się i wspólnie wystartować w danej konkurencji, w rozgrywkach, jak zawodnicy i zawalczyć o zwycięstwo, zdobyć nagrodę i być mistrzem w danej dyscyplinie, wyróżnić się, nie wyłączając nagrody wiecznej, czyli zbawienia. W tym ciągu przykładów, jak sądzę, mieści się także hasło rekrutacyjne mojej alma mater, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Brzmi ono: „Studiuj na UJ. Bądź najlepszy”. Także i tu wybrzmiewa ów szlachetny cel zdobywania wiedzy w połączeniu z naturalnym dążeniem do osiągnięcia sukcesów, laurów i zaszczytów studiowania na szacownej, najstarszej uczelni w Polsce.

### Współzawodnictwo naturalne i ucywilizowane

Gdyby odjąć współzawodnictwu owe „uszlachetniające” wymiary, zobaczylibyśmy je w jego naturalnym konturze, zdradzającym przynależność raczej do świata natury niż kultury. Przypomina wtedy panującą w przyrodzie walkę o byt, tylko w łagodniejszej postaci. „Jednostki współzawodniczą nie tylko o pokarm, ale też o stanowiska w świecie moralnym, w stosunkach władzy i zależności, o wyższość umysłową, o uznanie swoich współobywateli”, czytamy w jednym z klasycznych opisów sformułowanym przez Władysława M. Kozłowskiego (1909, s. 419). Jeśli jednak dodać do tego „ścierania się interesów” różnorakie intencje, włączając w to

---

<sup>2</sup> Na wystawie nagranie było dostępne pod nazwą „Prysznic dźwiękowy”. Więcej informacji na stronie: <https://muzeumtatrzańskie.pl/?venue=galeria-hasiora>; [otwarte: 10.09.2020]

otwartą wrogość i nieprzychylność wobec konkurenta, współzawodnictwo między ludźmi może przyjąć postać bezwzględnej rywalizacji, gdzie nie tylko walczy się o coś, ale jeszcze z kimś, kto staje się rywalem, wrogiem, przeciwnikiem w tej walce. I te pobudki mogą eskalować. W walce o byt wśród ludzi pojawia się jednak także tendencja w drugą stronę, czyli „łączenia się, stowarzyszania, w imię wspólności interesów” (tamże). Ale nie likwiduje to antagonizmów przyjmujących różną postać w sferze życia społecznego, ekonomicznego czy politycznego. W związku z czym Kozłowski wskazywał na rolę państwa jako ich regulatora i rozjemcy, zwłaszcza „w obronie słabszych przeciwko silniejszym” (tamże, s. 425). Bez takich działań osłonowych, które dziś nazywamy polityką troski o dobra publiczne i dostęp do nich czy, szerzej, o sprawiedliwą dystrybucję dóbr w społeczeństwie (Rawls, 2009; Raz, 1986), szlachetne współzawodnictwo stawałoby się niszą relacją o ograniczonym zasięgu, przegrywając z rywalizacją, która daje szybsze i lepsze wymierne efekty, zwłaszcza w przeliczeniu na koszt i zysk finansowy.

W drugiej połowie XIX w. John Stuart Mill (1966, s. 540–551), łączący idee klasycznego liberalizmu z wyzwaniem demokracji i egalitaryzmu, próbował godzić racje wolnego rynku z interesami pracowników, argumentując za „przyjacielską rywalizacją” (*friendly rivalry*) klasy pracującej w warunkach równości i dążenia do wspólnego dobra. Mill krytykował socjalistów za „obwinianie konkurencji (*to charge upon competition*) o całe” istniejące „zło gospodarcze” (tamże, s. 544). Przekonywał, że nawet jeśli współzawodnictwo (*competition*) ma swoje wady i czyni zło (może antagonizować, wzmacniać zazdrość) to zarazem przynosi jeszcze większe dobro (sprzyja rozwojowi zdolności jednostek, powodzeniu innowacji) (tamże, s. 545–546). Natomiast „chronienie przed współzawodnictwem”, w jego ocenie, było „chronieniem próżniactwa, umysłowej tępoty, oszczędzaniem sobie konieczności tego, by być równie czynnym i inteligentnym, jak inni ludzie” (tamże, s. 546–547). Jego propozycja przyjacielskiej rywalizacji opierała się na docenieniu w miejscu pracy wartości spółdzielczości. Wprowadzana w formie spółek pracowniczych i związków zawodowych miała służyć uzdrawianiu „stałej nieprzyjaźni między kapitałem a pracą”, przeobrażaniu „ludzkiego życia z konfliktu klas, walczących o sprzeczne interesy, na przyjacielską rywalizację w dążeniu do wspólnego wszystkim dobra”. Częścią tej swoistej rewolucji moralnej miało być też „podniesienie godności pracy”, poczucia bezpieczeństwa i „niezależności klasy pracującej” oraz zamiana codziennych zajęć w naukę „społecznej sympatii i praktycznej inteligencji” (tamże, s. 540). Doceniając wartość stowarzyszeń spółdzielczych Mill nazywał je szkołami uczącymi zasad współdziałania i dopominał się włączenia do uczestnictwa w prawach i zarządzie stowarzyszeń pracowniczych obu płci (tamże, s. 543).

Z dzisiejszej perspektywy jednym z dóbr publicznych jest edukacja i, jak zakładam w tym opracowaniu, naturalność rywalizacji uzyskała ucywilizowaną (uszla-

chetnioną) formułę współzawodnictwa w dużej mierze właśnie z jej udziałem, a konkretnie dzięki idei edukacji liberalnej, a więc sztukom wyzwolonym. I to w ich cieniu współzawodnictwo mogło kwitnąć i być wprzęgnięte, jako metoda, w realizację zamysłu edukacji, która będzie przez wieki rezerwuarem wartości autonomicznych (cennych samych w sobie), miejscem kultuwowania i przygotowywania się do wartościowych aktywności oraz rozwijania charakteru (Carr, 2003; DeNicola, 2012; Ferrall, 2011; Hessen, 1997; Kimball, 1986; Peters, 1970).

### Współzawodnictwo a wolność

Współzawodnictwo, podobnie jak wolność, nie jest własnością jednej filozofii, tym bardziej jednej ideologii. Idea wolności była zasilana przez różne filozofie pochodząc od starożytności i jej mocnych tonów republikańskich (Himmelfarb, 2005, 2007; Rau, 2004; Skinner, 2002, 2013), nie stworzył jej liberalizm; tak samo było ze współzawodnictwem (zob. wcześniej opisane przykłady). Jednak jeśli chodzi o wolność, generalnie ma ona status celu, także w obrębie edukacji, zaś współzawodnictwo traktujemy generalnie jako środek, metodę ułatwiającą osiąganie celów. W edukacji liberalnej przez wieki miało szansę służyć urzeczywistnianiu godziwych i szlachetnych celów. Użyte w celach merkantylnych, ekonomicznych, bez podbudowy filozoficzno-humanistycznej, nie powinno – w mojej ocenie – wkraczać do sfery edukacji i ją zawłaszczać. Traktowanie jej jako kolejnego obszaru rywalizacji uwłaczałoby jej statusowi dobra publicznego czy rzeczy publicznej (Wrońska, Stern, 2024; Zamojski, 2022).

Przypatrując się myśli filozoficznej klasycznego liberalizmu (od Locke'a, przez Smitha, Fergusona, Franklina, do Milla), można dostrzec jej mocne zasoby własne wspierające ideę współzawodnictwa, w ramach sformułowanych koncepcji wolności, człowieka i moralności (Turnbull, 2003). Neoliberalna wersja *competition* czerpie z innych źródeł, typowo ekonomicznych, politycznych i technokratycznych, w ramach których umieszcza też edukację. W klasycznym liberalizmie, zwłaszcza brytyjskim, bez względu na utylitarne podejście do edukacji, wiedza i na niej oparte wykształcenie, łącznie ze sztukami wyzwolonymi dla chcących je zgłębiać, oraz charakter moralny podmiotu edukacji, traktowane były jako cenne, trwałe dobra, a nie jako środki, instrumenty, służące osiąganiu innych celów (Locke, 2023; Mill, 2021; Wrońska, 2023). Myślano o edukacji w kategoriach kapitału intelektualnego i ludzkiego, jako o dobru prywatnym, które jest w rękach jednostek i to one powinny nim zażywać, bo to jednostki zrobią z niego najlepszy użytek, tak dla siebie, jak i dla innych. Państwo natomiast miało chronić jednostki, przez powoływane do tego celu instytucje pożytku publicznego i prawo, przed wszelkimi przeszkodami na drodze

realizacji ich celów. W klimacie prywatności edukacji współzawodnictwo miało szansę być sprzymierzeńcem w wytyczaniu sobie przez jednostki kierunków własnych dążeń, rozwoju, doskonalenia oraz pomagać w osiągnięciu celów z tym związanych.

### **Współzawodnictwo a edukacja liberalna z perspektywy liberalizmu i neoliberalizmu**

Liberalizm od początku dostrzegał walory współzawodnictwa. Wiązało się to z szacunkiem dla ludzkiej naturalności; w tym sensie był on bliski humanizmowi. Ale miało ono zastosowanie przede wszystkim w edukacji wyższych warstw, które było stać na wydatek kształcenia w prywatnych *public schools*. To tu był kultywowany sport drużynowy i stawiano sobie za cel kształtowanie charakteru młodych dżentelmenów (Carr, 2003; Turnbull, 2003). Podobnie jak wolność, współzawodnictwo w ramach edukacji kojarzyło się ze światem elitarnym, dla nielicznych (według modelu Arystotelesa). Dla dzieci z wyższych sfer pozwalało ćwiczyć relacje społeczne, bycie w grupie z rówieśnikami i sprawdzanie się, także dzięki zawodom i rozgrywkom; poza szkołą nie byłoby ku temu sposobności albo wymykałyby się pedagogicznemu prowadzeniu i nakierowaniu. Jednak w tym samym czasie przebiły się oświeceniowe hasła upublicznienia sprawy edukacji, w tym jej upowszechnienia, widząc w oświacie ważny czynnik rozwoju i pomyślności narodów. Nie były to w głównej mierze liberalne głosy, ale i tak traktuje się liberalność edukacji, w znaczeniu dobrowolności, pytajności, krytycyzmu czy sceptycyzmu, jako dziedzictwo XVIII w. Postuluje się też, by zasilala nie tylko edukację liberalną, ale edukację w ogóle (Gutek, 2003; Postman, 2001; Siegel, 1987, 2019; Wrońska, 2014).

Współczesny liberalizm powinien to dziedzictwo pielęgnować i uczynić je własnym, a więc upominać się o prawo do kształcenia umożliwiającego jednostkom rozkwit dzięki krzewieniu różnorodnych, w tym humanistycznych treści kształcenia, a nie tylko zawodowych lub przydatnych z perspektywy przyszłej profesji (Hirst, 1974). O ile nie zmieniał podejścia do edukacji, broniąc dalej jej prywatnego statusu, i nie dołączał haseł egalitarnych, obok liberalnych, kosztował na pozycjach neoliberalnych, wolnorynkowych.

Jeśli liberalizm ewoluje w stronę neoliberalizmu, zaprzecza swoim klasycznym, wyrosłym z oświecenia źródłom i podstawom, broniąc doktryny ślepej na egalitarne potrzeby i wyzwania współczesności. Jednostka może być zainteresowana tylko wiedzą spełniającą kryteria użyteczności, to jej wybór, ale jeśli państwo też chce w ten sposób patrzeć na edukację, to nie powinno nazywać swojej polityki oświatowej jako realizującej cele publiczne (bo realizuje wtedy cele prywatne, poszczególnych jednostek i nic więcej). Neoliberalna polityka ma tendencję do kupczenia edukacją, wykorzystywania jej do własnych celów. Jest w tym swojego

rodzaju zdrada i sprzeniewierzenie się ideałom edukacji, zawartym w jej prawozrze, klasycznej greckiej *paidei*. Filozofowie edukacji nie powinni w tej sprawie milczeć. Trzeba, by państwo umiało wzniesić się ponad partykularne interesy czy też nacjonalizm bądź kalkulację ekonomiczną i opierało się na głębszym uzasadnieniu celów edukacji. To jest zadanie dla nas, akademików-filozofów edukacji, by być pasem transmisyjnym między światem polityki i sferą publiczną a sferą społeczną i prywatną. Filozofia edukacji oferuje wiele propozycji pomocnych w nadawaniu sensu edukacji (Misawa, 2014). Mieszczą się wśród nich bezsprzecznie koncepcje edukacji liberalnej, spełniające oczekiwania tych wszystkich, którzy myślą o edukacji nie tylko w kategoriach utylitarnych ale też jako o sferze samorealizacji, doskonalenia i kultuwowania w sobie człowieczeństwa (Horowski, 2014; Maliszewski, 2014; Nussbaum 2008; Tubbs, 2014).

Ideologia neoliberalizmu wykorzystuje współzawodnictwo, jako naturalny mechanizm regulacji społecznej, do realizacji celów rynkowych, edukację czyniąc częścią tego mechanizmu. Dochodzi więc do redukcjonizmu i napędzania prymitywnej, wulgarnej jego wersji (walki o byt, w grze o wygraną i pokonanie innych, a nawet wyeliminowanie innych z rynku jako sfery wolnej konkurencji), okrojonej ze szlachetnych ideowych odniesień, w które współzawodnictwo było wplecione od początku, o ile było stosowane w edukacji. Świadectwem tego są greckie terminy „gimnazjum” czy „palestra”, oznaczające boiska, na których ćwiczono i współzawodniczono o laur zwycięzcy. Pierwowzorem współzawodnictwa w znaczeniu praktyki konkurowania i rywalizacji jest wolny rynek, na którym podmioty stają naprzeciw siebie w warunkach swobody gospodarowania i wymiany dóbr/usług i konkurują o klienta. Rywalizacja wniesiona do przestrzeni szkolnej ćwiczy i przygotowuje uczniów do funkcjonowania w warunkach rynku i konkurencji.

Edukacja liberalna dziś, w cieniu neoliberalnych polityk, zarządzających państwem i edukacją, walczy i upomina się o swoje prawa, ale bez wspierania jej przez państwo (utrzymujące instytucje nauki i oświaty), znajduje się na pozycji tracącej coraz bardziej na znaczeniu, stając się elitarną praktyką zarezerwowaną dla nielicznych, dysponujących wysokimi dochodami, mogących inwestować w bezinteresowną wiedzę (pasję) i w rozwój własny. Większość, w tym najślabsi, mogą być zdani na dotowaną i popieraną edukację utylitarną, która musi spełniać kryteria przyczyniania się do rozwoju gospodarczego i własnej ścieżki życia zawodowego i kariery (Nussbaum, 2016). W takich warunkach miejsce szlachetnego współzawodnictwa stowarzyszonego z bezinteresowną edukacją liberalną, ale także edukacją kulturalną czy humanistyczną, może zajmować jego naturalna odmiana, rywalizacja, z wpisaną w nią interesownością. W ten sposób państwo może przyczyniać się do niszczenia edukacji jako praktyki, z jej własnymi, wewnętrznymi, rządzącymi się ludzkimi prawami, dobrami. Edukacja liberalna i szlachetne współzawodnictwo

zaś, zamiast zasilać publiczną edukację, do której mają dostęp wszyscy, z powrotem mogą stawać się przywilejem nielicznych. Winno się więc postulować i apelować do rządzących (zarządzających edukacją), by prowadziło taką politykę oświatową, aby ten proces neoliberalnego instrumentalizowania i ideologizowania sfery kształcenia i wychowania (czasem sprzężonego z nacjonalizmem) powściągnąć, na rzecz szerszych i głębszych celów edukacji, w zgodzie z jej własnymi dobrami i prawami (Hogan, 2010, 2011; Wrońska, 2019). One finalnie także przyczyniają się do rozkwitu gospodarczego, ale równocześnie pozwalają prosperować autonomicznej, tolerancyjnej, wrażliwej na potrzeby innych jednostce (DeNicola, 2012, s. 243).

### Szlachetne cele a mistrzostwo i doskonalenie się w edukacji

Szlachetne (szczytne) cele edukacji miały w dziejach swoje ugruntowanie w różnych filozofiach, poczynając od starożytnej *paidei*, przez filozofię chrześcijańską, renesansowy humanizm, filozofię oświecenia (zwłaszcza szkocką myśl etyczną), po współczesną etykę cnót, filozofię dialogu, fenomenologię i inne nurty humanistyki. W ich ramach pojawiała się aktualna do dziś argumentacja: na rzecz współzawodniczenia z innymi na arenie, by zdobyć laur zwycięstwa, osiągnąć szczytu bycia najlepszym, laureatem, mistrzem, współzawodniczenia w pięciu się wyżej, w rozwoju i doskonaleniu się (w przełamywaniu własnych barier rozwoju i stawiania sobie coraz wyżej poprzeczek, maksymalizacji potencjału) oraz na rzecz windowania człowieczeństwa w zawodnikach walczących ze sobą *fair play*. „Szlachetna walka” jest tu współzawodniczeniem w osiągnięciu tą drogą (tym sposobem) wyższego poziomu rozwoju i doskonalenia, mistrzostwa.

Ten aspekt edukacji – drogi do mistrzostwa – wymaga starań o niego, wzmocnienia, także uzasadnienia, bo bez tego edukacja może ów wymiar utracić i poprzestać na tym podstawowym kupieckim, handlowym, usługowym, warsztatowym, utylitarnym, interesownym, materialnym wymiarze, który nie wymaga wsparcia, bo sam się odtwarza w oparciu o podstawowe, wręcz biologiczne potrzeby człowieka i niższe namiętności: chęć zysku, posiadania, zawiść, zazdrość, strach (Filek, 2001, s. 199–200). Nie może to być jednak powrót i odtworzenie tego, co już było. Elitarny styl kształcenia liberalnego, kultywujący szacunek dla wielkich ksiąg, wywołał uzasadnioną krytykę. Ujawniła ona szereg uszczerbków edukacji liberalnej jako takiej, w tym, nie licząc elityzmu, skojarzenie z pięknoduchostwem, nadmiernym indywidualizmem, a nawet z egoizmem i wynoszeniem się nad innych (DeNicola 2012). Nel Noddings poddała zaś w wątpliwość samą możliwość wykształcenia tą drogą ludzi dobrych. Nie rezygnując z pojęcia doskonałości, uwolniła je jednak od powiązań z tradycją kultywowania charakteru i odniesienia do ideału. W to miejsce

wprowadziła do przestrzeni edukacyjnej troskę i relacyjność, przekonując zarazem, że doskonałość można uczynić doświadczeniem dostępnym dzieciom w ich codziennej praktyce edukacyjnej (Noddings, 1993, 2013). Sądzę, że jest to potrzebna krytyka, pozwalająca szukać nowych pomysłów i argumentów na rzecz edukacji liberalnej jako rezerwuaru dla „szlachetnej walki”, tj. ucywilizowanej rywalizacji. Sztuki wyzwolone dziś to w wielu krajach, w tym w Polsce, kształcenie ogólne realizowane głównie w liceach czy gimnazjach. W niektórych krajach zaś, przyjmują postać kolegiów *liberal arts* (np. w USA i Wielkiej Brytanii), uniwersyteckich wydziałów (np. Wydział „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego) lub wykładów w ramach uniwersyteckiej oferty kursów do wyboru (np. na Uniwersytecie Jagiellońskim wykłady otwarte w ramach cyklu *Artes Liberales*). Z pewnością jest to zbyt mała oferta na dziś. Kształcenie ogólne niekoniecznie spełnia kryteria edukacji liberalnej, przynajmniej w Polsce, kojarząc się bardziej z encyklopedyzmem niż z dobrowolnością, krytycznością, pytajnością, sceptycyzmem i rozmową/dialogiem (Wróńska, 2014). Z kolei kolegia, wydziały czy cykle wykładów *Artes liberales* są ofertą dla nielicznych.

Może się okazać, że w obliczu wyzwań współczesnych egalitarnych społeczeństw współzawodnictwo będzie potrzebowało jeszcze innych zasileń, aby przeciwstawić się tendencjom rynkowego neoliberalizmu, już spoza domeny edukacji liberalnej. Ale obecnie widać, że akcentowanie doskonałości w obszarze edukacji (choć różnie rozumianej) można traktować jako próbę szukania wspólnego mianownika i przestrzeni dialogu między obrońcami i krytykami edukacji liberalnej. Podobną rolę mogą odegrać także inne pojęcia, np. samorealizacja (*self-actualization*, *self-realization*), spełnienie (*fulfilment*) czy rozkwit (*flourishing*). Nade wszystko jednak liczę na wzmocnienie idei współzawodnictwa przez sięgnięcie do argumentów Milla i Marthy Nussbaum. W twórczości Milla rywalizacja w miejscu pracy zyskiwała przyjacielskie oblicze dzięki otwarciu się na spółdzielczość i współpracę na rzecz wspólnego dobra. Natomiast u Nussbaum zostaje podkreślona wartość narracyjnej wyobraźni i współczucia kulturowanych w edukacji liberalnej obok innych dyspozycji humanistycznych, tak potrzebnych współczesnej demokracji (por. Tubbs, 2014). Obie perspektywy (liberalna i humanistyczna) pozwalają skierować uwagę na współpracę i współdziałanie oraz ich ewentualne powiązania ze współzawodnictwem. U liberała Milla są one wprost przyjmowane, a u Nussbaum miejsce współzawodnictwa zdają się zajmować już nowe dyspozycje. Proponuję więc na koniec, przyjrzeć się ich wzajemnym relacjom w przestrzeni edukacji. Zakładam, że w warunkach – i dla – demokracji, ich sprzężenie może przynieść więcej pożytku niż wtedy, gdy działają oddzielnie lub w opozycji.

## Propozycje i wyzwania na dziś – w stronę komplementarności współzawodnictwa i współpracy w edukacji

Zacznę od konkretnego przykładu aktywności uczniowskiej w środowisku szkolnym, jakim jest działalność samorządu uczniowskiego. Pochodzi on z Krakowa, gdzie z inicjatywy Wydziału ds. młodzieży w Urzędzie Miasta Kraków organizowany jest od lat konkurs samorządów szkolnych w ramach Krakowskiej Akademii Samorządności<sup>3</sup>. W 2023 r. była realizowana już 18. edycja konkursu. Działając przez kilka lat jako juror konkursu miałam szansę śledzić rozwój i doskonalenie tej szczytnej idei w praktyce. Pamiętam jednak jej potknięcie, gdy do regulaminu konkursu wpisano zasady rywalizacji. W rezultacie czego samorządy zaczęły ze sobą właśnie rywalizować i wywołało to skutki przeciwne do zamierzonych; samorządy szkolne zaczęły się ścierać, konkurując ze sobą o miejsce w rankingu, a sama oddolna inicjatywność i zaangażowanie młodzieży w działalność samorządową, zostało temu celowi podporządkowane. Organizatorzy musieli później łagodzić ten rywalizacyjny klimat konkursu, bo przerodził się w dominujący motyw działania młodzieży. Ufam, że im się to udało. Pomysłodawcom Krakowskiej Akademii Samorządności chodziło bowiem o coś z gruntu innego, a mianowicie o wyzwolenie inicjatywności i zaangażowania oddolnego młodych ludzi w szkole we wspólnym działaniu z innymi. Nie chodzi jednak o to, by ów rywalizacyjny wymiar zupełnie skreślić i zastąpić go współpracą. Można go traktować jako użyteczny środek, ale podporządkowany i poddany służbie szlachetnym celom, które łączą i budują ducha współpracy. Współzawodnictwo w kręgu tych celów wspólnie realizowanych, w gronie przyjaznym i otwartym na wzajemne zrozumienie, wsparcie, opiekę i pomoc, może być pomocne, użyteczne, jako naturalny impuls, dający dodatkowy napęd, energię do działania. Takie jest też właściwe środowisko dla uczniów i wychowanków w przestrzeni domu i szkoły, wymagające pielęgnowania (Misała, 2014). Współpraca wytwarza się wokół czegoś, w edukacji zaś, możliwe są do uzasadnienia tylko cele godziwe (Frankena, 1973). To tu jest więc miejsce na ćwiczenie umiejętności współpracy wokół wspólnych inicjatyw, na budowanie więzi i tworzenie zgranych zespołów, na pomoc, współczucie i wsparcie. Na tym gruncie można próbować dołączać współzawodnictwo, zawsze w otoczeniu współpracy, nigdy w izolacji, czy w miejsce współpracy. Wychodzi więc na to, że w warunkach rozpisanych dla ludzkiego życia współpraca raczej wyprzedza współzawodnictwo; potrzebuje ono otoczenia współpracy jako warunku wstępnego a także jako równoległej perspektywy. Bez niej poddaje się łatwo i ulega neoliberalnej rynkowej

<sup>3</sup> Więcej informacji o tej inicjatywie można znaleźć na stronie: <https://mlodziez.krakow.pl/krakowska-akademia-samorzadnosci-2/> [otwarte 16.02.2025]

strategii kalkulacyjnej (według schematu: wygrana, przegrana, zysk, strata), co w odniesieniu do edukacji oznacza jej instrumentalizację.

Patrząc z dzisiejszej perspektywy, społeczeństw egalitarnych, współpraca jest powszechnie uznawana za tę wartość krzewienia. O niej łatwiej się pisze; dla niej jest więcej filozoficznych uzasadnień, więcej szkół myślenia, które się do niej odwołują. Współzawodnictwo traktuje się jako praktykę przeciwną do współpracy. Nietrudno jednak wyobrazić sobie sytuację wszechobecnej rywalizacji, nie tylko w naturalnej scenerii podwórek, gdzie dzieci wchodzą ze sobą w interakcje stale ze sobą konkurując, ale także w środowisku szkolnym, o ile będziemy rezygnować z krzewienia wspólnoto-twórczych i szczytnych inicjatyw w procesie edukacji. Większym wyzwaniem może się więc okazać dziś uczenie współpracy. W takiej sytuacji współpracę dobrze jest przeplatać współzawodnictwem jako czymś oswojonym w wersji rywalizacyjnej, a współpracę traktować jako stopień zaawansowany w edukacji i postulowany. Dobrze się to sprawdza w formie konkursów grupowych. Obie metody, choć różne, także w sensie ważności (na korzyść współpracy) nie muszą być jednak traktowane antagonistycznie i mogą się uzupełniać, przeplatać, tworząc komplementarną całość. Widać to na przykładach edukacji liberalnej, obywatelskiej i sportowej, gdzie może je łączyć szlachetny (szczytny) cel: samorealizacji i osiągnięć w danej dyscyplinie wiedzy, w sporcie, w zaangażowaniu społecznym i w innych formach działania razem z innymi, w tym w formie konkursów grupowych.

Edukacja rządzi się swoimi prawami; jest dobrem, z którym trzeba się liczyć. Jeśli jest dobra (czyli jest poprawą w stosunku do stanu wyjściowego), okaże się też pożyteczna (nie na odwrót) (Kitcher, 2021; Mill, 2021; Peters; 1965, 1970). Dziś, gdy postulujemy ją jako dobro publiczne bądź rzecz publiczną, stoimy przed pytaniem, czy państwo może używać podobnych metod jak jednostka (w imię zasady: wszystko wolno, byleby nie łamać prawa). Inaczej mówiąc, czy jest to godziwe, by państwo wspierało działania publiczne na zasadach rynkowych (właściwych dla prywatnych przedsiębiorców)?

Naturalność *versus* ucywilizowanie pozwala zobaczyć z jednej strony mechanizm rywalizacji, charakterystyczny dla świata przyrodniczego, z drugiej współzawodnictwo podlegające normom cywilizacyjno-kulturowym (gra *fair play*, szacunek okazany przegranemu, powszechna życzliwość, współczucie, otwarcie na współpracę itd.). Genetycznie rywalizacja wyprzedza współzawodnictwo i współpracę, ale etycznie – pierwszeństwo należy się współpracy, bo stoją za nią racje ludzkie, broniące godności przed krzywdą, cierpieniem, chorobą, rozłąką i innymi nieszczęściami dotykającymi bliźnich, dla których trzeba być razem, służąc pomocą i wsparciem. W obliczu tragedii współzawodnictwo traci rację bytu. Nie ma tu miejsca na rywalizację; ten naturalny impuls wymaga zastąpienia moralnym impulsem, głosem serca, imperatywem etycznym, nakazującym nieść pomoc i przywracać bezpieczeń-

stwo. W sytuacji nieszczęścia łatwiej dostrzec wyższość wspólnoty i współpracy, pomagających zjednoczyć siły w walce ze złem. Współpraca nie ogranicza się jednak tylko do tego wymiaru; może być siłą jednoczącą i angażującą wielu przy realizacji pozytywnych inicjatyw, ale tu musi się już liczyć z obecnością indywidualnego współzawodnictwa. Dzięki niemu pojawia się przeciwwaga dla siły (dominacji) wspólnoty i roszczeń do wyższości jej celów nad celami jednostek (Walzer, 2004).

Współdziałanie może być widziane jako jedna ze strategii walki o byt, tak jak rywalizacja; w pierwszym przypadku stawia się na porozumienie, w drugim – na konkurowanie (Kozłowski, 1909, s. 419). Współpraca w sensie jednoczenia sił i zaangażowania razem z innymi w realizacji wspólnych szlachetnych celów, a nie interesów, jest wyższą formą relacji międzyludzkich i społecznych. Współzawodnictwo, o ile ma w perspektywie także szlachetne (szczytne) cele (zob. np. listy św. Pawła), jeszcze bardziej zbliża się do współpracy, w tym sensie, że może wymagać umiejętności współpracy, aby sprostać wyzwaniom szlachetnego współzawodnictwa.

### Kryteria nowoczesnego współzawodnictwa – podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają mi sformułować następujące wnioski.

Na podstawie porównania ze współpracą, współzawodnictwo można interpretować jako kompromis, środek, którym da się pogodzić cele prywatne z publicznymi, prawo przyrody z cywilizacją i kulturą, edukację liberalną z zawodową. Jest to ucywilizowana rywalizacja, czyli:

1. oparta na naturalnych zasobach jednostek, ale
2. uszlachetniona: (a) normą człowieczeństwa („wygrywa najlepszy”, „nie ścigam się z innymi traktując ich jak wrogów czy przeciwników”) i (b) treściami kształcenia ogólnego, liberalnego (z zakresu sztuk wyzwolonych) wykraczającymi poza wiedzę, kompetencje i sprawności ściśle zawodowe i użyteczny sens edukacji oraz
3. do zastąpienia przez współpracę w sytuacji zagrożenia, wymagającego ponad wszystko działania razem i jednoczenia sił w walce o pokój i ustanie tragedii a nie współubiegania się o laur zwycięstwa.

Łącznikiem między współpracą a współzawodnictwem może być edukacja liberalna z jej wyróżnikami:

- napędem do poznawania rzeczywistości, rozumienia i przeżywania dóbr kultury i cywilizacji,
- wolą doskonalenia siebie przez wysiłek i zdyscyplinowanie właściwe dla pracy badawczej, dociekań i studiów nad przedmiotem wiedzy,

- dobrowolnym zaangażowaniem w twórcze działanie wspólnie z innymi oraz
- komunikacją, wymianą myśli, poglądów, argumentowaniem, dowodzeniem, przekonywaniem, zadawaniem pytań, dialogiem (Wróńska, 2014, s. 18).

Zabezpieczają one przed ekstremalnymi formami rywalizacji jako bezwzględnej walki niszczącej wspólnotę, dialog i przyjaźń. Chronią też przed zdominowaniem i stłamszeniem jednostki przez wspólnotę, gdy ta w ramach współpracy próbuje sprowadzić (utożsamić, podporządkować) cele jednostki do celów grupy, wspólnoty.

Edukacja liberalna na szczęście miała warunki, by się rozwijać. Zaczęła się przed liberalizmem, podobnie jak wolność i współzawodnictwo. Liberalizm nadał im nowy wymiar, nadał go też edukacji liberalnej. Ale gdyby na tej inspiracji poprzestać, mielibyśmy neoliberalną odmianę edukacji liberalnej, dla wybranych, płatną, służącą zaszczytom, elitarną, dla wolnych i niezależnych jednostek, których stać na komfort studiów bezinteresownych.

To, co klasyczny liberalizm (od oświecenia do czasów Milla) dał edukacji, jest jednak nie do zlekceważenia, a z edukacją liberalną łączy go wiele. Także współzawodnictwo, które dzięki sztukom wyzwolonym zyskuje szlachetne (szczytne) cele i zasady, zaś dzięki liberalizmowi – docenienie jego odniesień i zastosowania we wszystkich możliwych sferach życia oraz powiązanie edukacji z życiem, uczynienie z niej dobra cenionego wysoko i zarazem przydatnego. To edukacja, o ile uczy myślenia, rozwija wyobraźnię, wrażliwość, tolerancję i krytycyzm (także wobec siebie samego) to zarazem wyzwala i umożliwia kwitnące, samodzielne, odpowiedzialne i zaangażowane życie. Liberalizm był i jest zainteresowany sięganiem do edukacji liberalnej (Hicks, 2016, s. 247–281), bo w niej jest odwołanie do wolności (dobrowolności), można więc znaleźć w niej bodziec do wszechstronnego rozwoju i autonomii życia.

Jeśli dziś traktować współzawodnictwo poważnie i stawiać je w rzędzie pożytecznych środków wychowawczych i dydaktycznych, należy mieć na uwadze takie kluczowe warunki/założenia, jak:

- wypracowanie i stosowanie reguł *fair play*,
- związek zawodów z wiedzą, kompetencjami i sprawnościami,
- perspektywa doskonałości indywidualnej lub wewnątrz danej grupy czy praktyki społecznej,
- użyteczność w osiągnięciu celów przedmiotowych (a więc nie do zastosowania wobec osób),
- optymalnie w czasie wolnym/nieobowiązkowo,
- klimat zaufania i poczucia bycia częścią grupy,
- spełnione warunki równości uczestników, ze współpracą w tle i jako alternatywa.

Mając takie kryteria sensownego użycia współzawodnictwa w praktyce, można je – jak sądzę – bezpiecznie oddać w ręce uczestników edukacji, z nadzieją że przyniesie i pożytek, i radość.

## References

- Biblia pierwszego Kościoła. (2017). Tłum. ks. R. Popowski SDB. Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOCATIO.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. London: Routledge.
- Danilewska, J. (2014). *Wychowanie na arenie szkolnego wieloboju. Pedagogiczna baśń o rywalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- DeNicola, D. (2012). *Learning to flourish. A philosophical exploration of liberal education*. New York; London: Continuum International Publishing Group.
- Doroszewski, W., Kurkowska, H. (red.). (1980). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Erazm z Rotterdamu. (1965). *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawiennych pełny*, tłum. J. Domański. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ferrall, V. Jr. (2011). *Liberal arts at the brink*. Cambridge: Harvard University Press.
- Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Frankena, W. (1973). Education. W: Ph. Wiener (red.), *Dictionary of the history of ideas. studies of selected pivotal ideas*, vol. II, (s. 71–85). New York: Charles Scribner's Sons.
- Gutek, G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hessen, S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania: zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, [brak tłum.]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hicks, S. R. C. (2016). *Zrozumieć postmodernizm. Sceptycyzm i socjalizm od Rousseau do Foucaulta*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Himmelfarb, G. (2005). *The roads to modernity. The British, French, and American enlightenments*. New York: Vintage Books.
- Himmelfarb, G. (2007). *Jeden naród, dwie kultury*, tłum. P. Bogucki. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hirst, P. (red.). (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hogan, P. (2010). Preface to an ethics of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 5(2), 85–98.
- Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6(1), 27–40.
- Horowski, J. (2014). Liberal education w ujęciu Jacques'a Maritaina. *Paedagogia Christiana*, 1, 95–117.
- Jan Chryzostom. (2019). *Homilie do Drugiego Listu św. Pawła do Koryntian*, tłum. ks. A. Paciorek. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina Minnesota: Interaction Book Co.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karolczak-Biernacka, B. (1987). *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kimball, B. (1986). *Orators & philosophers. A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College Press.
- Kitcher, P. (2021). *The main enterprise of the world: Rethinking education*. New York: Oxford University Press.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozłowski, W. M. (1909). Współzawodnictwo społeczne i zadania państwa. *Sfinks*, 8, 419–427.
- Kwintylian. (1951). *Kształcenie mówcy. Księgi I, II i X*, tłum. i oprac. M. Brożek. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Labaree, D. (2007). *Education, markets, and the public good. The selected works of David F. Labaree*. Abingdon; Oxon: Routledge.
- Locke, J. (2002). *Mysli o wychowaniu*, tłum. M. Heitzman. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Locke, J. (2023). Myślę, że. W: K. Wronska, *John Locke o edukacji* (s. 191–193). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maliszewski, K. (2014). Przestrzeń wzruszonych. Edukacja liberalna a sfera publiczna (głos reanimacyjny). *Paedagogia Christiana*, 33(1), 53–69.
- Mill, J. S. (2021). Mowa inauguracyjna wygłoszona na Uniwersytecie St. Andrews 1 lutego 1867 roku. *Kronos*, 58(3), 126–172.
- Mill, J. S. (1966). *Zasady ekonomii politycznej i niektóre jej zastosowania do filozofii społecznej*, tłum. E. Taylor, t. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misawa, K. (2014). Nature, nurture, second nature: Broadening the horizons of the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 499–511.
- Noddings, N. (1993). Excellence as a guide to educational conversation. *Teachers College Record*, 94(4), 1–13.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Novum Testamentum Graece. (1993). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reform kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.
- Peters, R. S. (1965). *Education as initiation*. London: Evans.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rau, Z. (2004). *Forgotten freedom: In search of the historical foundation of liberalism*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rawls, J. (2009). *Teoria sprawiedliwości*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon Press.
- Rich, J. M., DeVitis, J. (1992). *Competition in education*. Springfield Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Siegel, H. (1987). Rationality and ideology. *Educational Theory*, 37(4), 153–167.
- Siegel, H. (2019). *Myslenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Słownik łacińsko-polski. (1981). Oprac. K. Kumaniecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skinner, Q. (2002). A third concept of liberty. *Proceeding of the British Academy*, 117, 237–268.
- Skinner, Q. (2013). *Wolność przed liberalizmem*, tłum. A. Czarnecka. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szmidt, K. (2005). Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży. W: K. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych* (s. 93–113). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymczak, M. (red.). (1992). *Słownik języka polskiego*, t. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tubbs, N. (2014). Humanitas, metaphysics and modern liberal arts. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 488–498.
- Turnbull, G. (2003). *Observations upon liberal education*, red. T. O. Moore Jr. Indianapolis: Liberty Fund.
- Walzer, M. 2004. *Politics and passion*. New Haven; Connecticut: Yale University Press.
- Wrońska, K. (2012). *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K. (2013). Liberal education in selected Polish pedagogical concepts – in comparison to English–language concepts – with particular reference to the enlightenment. Part 1–2. *Kultura i Wychowanie*, 5, 33–38 i 6, 9–21.
- Wrońska, K. (2014). Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną. *Paedagogia Christiana*, 33(1), 11–28.
- Wrońska, K. (red.). (2019). *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K. (2023). *John Locke o edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrońska, K., Stern, J. (red.). (2024). *Defending the value of education as a public good. Philosophical dialogues on education and the State*. London; New York: Routledge.
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024

NUMER IV(274)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by ARLETA HREHOROWICZ, 2024

Copyright © by MARYANA PROKOP, 2024

Copyright © by PATRYK TOMASZEWSKI, 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.2024-4.3>

### **Arleta Hrehorowicz**

*Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie\**

E-mail: [arleta\\_hrehorowicz@sggw.edu.pl](mailto:arleta_hrehorowicz@sggw.edu.pl)

ORCID: 0000-0003-1656-5252

### **Maryana Prokop**

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach\*\**

E-mail: [maryana.prokop@ujk.edu.pl](mailto:maryana.prokop@ujk.edu.pl)

ORCID: 0000-0003-0135-863X

### **Patryk Tomaszewski**

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu\*\*\**

E-mail: [patrykt@umk.pl](mailto:patrykt@umk.pl)

ORCID: 0000-0002-2333-9256

## **Pokoleniowe wybory wolności i praw ekonomicznych, socialnych i kulturowych\*\*\*\***

### **Summary**

GENERATIONAL CHOICES OF ECONOMIC, SOCIAL, AND CULTURAL FREEDOM AND RIGHTS\*\*\*\*\*

In this article, the authors analyse generational differences in preferences regarding rights and freedoms in Poland, taking into account the role of education in shaping civic awareness. The

---

\* Adres: Katedra Pedagogiki, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, ul. Nowoursynowska 166, bud. 3, pok. 15, 02-787 Warszawa

\*\* Adres: Wydział Prawa i Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Uniwersytecka 15, 25-406 Kielce

\*\*\* Adres: Wydział Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Stefana Batorego 39L, 87-100 Toruń

\*\*\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

study was conducted using online interviews with a sample of 1,000 respondents, with each generational group (Z, Y, X, and Baby Boomers) comprising 250 individuals. The key research question addresses the most important economic, social, and cultural rights and freedoms for each generation and the influence of demographic factors on their choices. The findings of the analysis indicate that generational affiliation significantly differentiates preferences regarding rights, particularly in the case of Generation Z, which stands out in comparison to Generations X and the Baby Boomers. Younger generations more frequently indicated the right to health care and the right to education. The analysis also shows that gender and education had little effect on preferences, while the size of the place of residence was a statistically insignificant factor. This work provides a new perspective on the importance of education in the generational context, demonstrating how different social groups perceive rights and freedoms.

**Keywords:** generations, rights, Henry A. Giroux, critical theory, freedom, citizen, education

## Wprowadzenie

W artykule 30 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej zapisano: „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych” (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483). Jak współcześnie rozumiane są wolności i prawa człowieka? W kontekście trwającej wśród filozofów prawa i polityki dyskusji na temat wolności osobistych jednostki oraz ich zachowania w relacjach ze społeczeństwem, warto przyjrzeć się temu zagadnieniu bliżej. Prawa człowieka stanowią bowiem narzędzie ochrony wolności jednostki, tworząc razem ramy, które umożliwiają rozwój, autonomię oraz życie zgodne z własnymi wartościami i przekonaniami, jednak w granicach norm akceptowanych przez społeczeństwo.

Wolność stanowi podstawę rozwoju jednostki i społeczeństwa, umożliwiając wyrażanie siebie, podejmowanie decyzji oraz działanie zgodnie z własnymi przekonaniem. Klasyczne koncepcje wolności dzielą ją na dwa główne nurty: wolność do (pozytywną) – czyli swobodę działania oraz wolność od (negatywną) – ochronę przed ingerencją zewnętrzną. Isaiah Berlin w *Czterech esejach o wolności* zwraca uwagę na znaczenie wolności negatywnej, której istotą jest zabezpieczenie jednostki przed przymusem i dominacją innych. Z kolei Alexis de Tocqueville zauważał, że nadmierne dążenie do równości w demokracji może ograniczać swobody indywidualne i prowadzić do centralizacji władzy. John Stuart Mill natomiast podkreślał, że wolność jednostki wymaga odpowiedzialności, której celem jest zapewnienie harmonijnego współistnienia w społeczeństwie.

W tym kontekście szczególne znaczenie przypisuje się roli edukacji, którą Henry A. Giroux postrzega jako proces polityczny, bezpośrednio powiązany z władzą i strukturami społecznymi. Edukacja, według Girouxa, nie jest neutralna, gdyż od-

działuje na jednostki, wspierając lub podważając istniejące w danym społeczeństwie normy. Niezwykle istotna zatem jest krytyczna świadomość obywateli, dzięki której jednostki mogą analizować otaczające ich struktury społeczne i działać na rzecz sprawiedliwości.

W niniejszym artykule analizowane są pokoleniowe różnice w podejściu do wolności, praw ekonomicznych, socjalnych i kulturowych. Przyjęliśmy założenie, że przynależność pokoleniowa wpływa na indywidualne priorytety, co pozwala lepiej zrozumieć wartości, jakie przyświecają poszczególnym grupom społecznym w Polsce. Uwzględniono również takie czynniki jak płeć, poziom wykształcenia oraz wielkość miejsca zamieszkania.

### Wolność jako fundament jednostkowego i społecznego rozwoju

Wolność, w swoim najbardziej ogólnym znaczeniu, jest prawem jednostki do działania zgodnie z własną wolą (Dziubka, 1999, s. 493), do decydowania i wyrażania siebie w społeczeństwie (Skarzyński, 1998, s. 182). W ujęciu klasycznym możemy wyróżnić dwa główne sposoby rozumienia wolności: jako pozytywną – wolność do działania oraz negatywną – wolność od zewnętrznych ograniczeń. Isaiah Berlin, analizując te koncepcje w swojej pracy *Cztery eseje o wolności*, zauważył, że wolność negatywna, czyli wolność od przymusu, pełni funkcję ochronną dla jednostki (Berlin, 1994, s. 34). Berlin podkreślał, że możliwość działania bez narzucania swojej woli innym jest podstawą, która ma na celu zapobiegać przymusowi stosowanemu nawet w „interesie” jednostki. Jak pisze:

Łatwo mi dzięki temu wyobrazić sobie, że stosuję wobec innych przymus dla ich własnego dobra, w ich, a nie moim interesie. [...] Mogę jednak iść o wiele dalej – stwierdzić, że w istocie rzeczy oni dążą do tego, co ich ciemnota nakazuje im świadomie zwalczać (Berlin, 1994, s. 193).

Można zatem postrzegać wolność w sensie negatywnym jako wentyl bezpieczeństwa, chroniący jednostki przed narzucaniem im cudzej woli.

W kontekście wolności społecznej Alexis de Tocqueville (2005) przestrzegał przed zagrożeniem, jakie może nieść ze sobą równowaga między wolnością a równością w systemie demokratycznym. Zdaniem autora *O demokracji w Ameryce*:

[...] społeczeństwa demokratyczne mają naturalne upodobanie do wolności [...], lecz dla równości żywią gwałtowną, nienasyconą, trwałą i nieprzewycięzoną namiętność”, która bez odpowiednich ram i kontroli może ograniczać swobody jednostki oraz prowadzić do centralizacji i wzrostu wpływów państwa (Tocqueville, 2005, s. 326).

Tocqueville zwraca również uwagę na niebezpieczeństwo związane z „presją większości, która nie posługuje się przemocą fizyczną. Ta tyrania gwałci nie ciała, lecz umysły. Nonkonformiści, którzy nie chcą ulec «opinii powszechnej», nie są prześladowani, lecz tracą wszelkie szanse wpływania na bieg spraw społecznych” (tamże, s. 13). W demokracji bowiem, jak wskazywał, „równość popycha ludzi do zmian, ale jednocześnie wstrzymuje ich, budzi ambicje, ale sprowadza na ziemię, rozpala pragnienia, ale ogranicza siły” (s. 416). Zdaniem tego francuskiego myśliciela, najlepszym remedium na te potencjalne zagrożenia było „prawo zakładania stowarzyszeń”, które pozwala społeczeństwu na samoorganizację i „posiada większą potęgę niż prasa”, mogąc w ten sposób równoważyć wpływy państwa i przeciwdziałać despotyzmowi (tamże, s. 141).

Z kolei John Stuart Mill (1999), uznawany za jednego z ojców liberalizmu, opowiadał się za wolnością wyrażania siebie i wyrażania opinii, nawet jeśli byłyby one błędne lub kontrowersyjne (tamże, s. 93). Mill uważał, że jednostka powinna mieć prawo do życia według własnych przekonań, o ile nie narusza wolności innych: „Wolność jednostki musi być ograniczona do tego stopnia, by nie sprawiała przykrości innym” (tamże, s. 71). Natomiast społeczeństwo nie może ingerować w życie jednostki bez wyraźnej potrzeby ochrony dobra wspólnego. Mill rozwijał swoją koncepcję, argumentując, że wolność musi być aktywnie wypełniana wartościami, takimi jak odpowiedzialność i cnota, co ma na celu uniknięcie sprowadzania jej wyłącznie do ochrony własnej prywatności (tamże, 1999, s. 91). Wolność – chociaż istotna – wymaga odpowiedzialnego korzystania z niej, a jednostka powinna działać według pewnych zasad postępowania wobec pozostałych ludzi.

### Krytyczna teoria edukacji Giroux

Giroux postrzega edukację jako proces nierozzerwalnie związany z polityką, władzą i strukturą społeczną. W jego ujęciu edukacja nie jest neutralna – pełni funkcję polityczną, pomagając utrwaląc lub kwestionować dominujące wartości i struktury władzy:

Edukacja, w najszerszym sensie, jest głównym elementem polityki, ponieważ dostarcza zdolności, wiedzy, umiejętności oraz relacji społecznych, dzięki którym jednostki rozpoznają siebie jako agenci społeczni i polityczni (Giroux, 2004a, s. 115).

Zatem edukacja to narzędzie, które może wspierać, reprodukować lub podważać dominujące normy, wpływając na sposób, w jaki młodzi ludzie postrzegają siebie i świat.

Giroux odróżnia jednak edukację od szkolnictwa, które ogranicza się do działań prowadzonych w instytucjach formalnych, takich jak szkoły czy uczelnie, będących

często pod wpływem państwa poprzez finansowanie lub regulacje. Jak podkreślają autorzy *Education Still Under Siege*:

[...] ważne jest, abyśmy zaczęli obalać mit, że edukacja i szkolnictwo to jedno i to samo oraz że 'ekspertyza i akademickie kwalifikacje są wyróżniającymi cechami intelektualisty'; co więcej, taka praca edukacyjna może również wspierać krytyczną analizę samego szkolnictwa i jego relacji z innymi instytucjami w sferze publicznej państwa (Giroux, Aronowitz, 1993, s. 129).

Z ich perspektywy edukacja w pełnym znaczeniu wykracza poza mury instytucji, wspierając rozwój krytycznej świadomości społecznej. Ta zaś pozwala jednostkom zrozumieć struktury opresji i działać na rzecz ich przełamania.

Giroux zauważa, że szkolnictwo wyższe powinno promować krytyczną analizę i odwagę obywatelską, przekształcając szkoły i uniwersytety w „miejsca interakcji społecznej i emancypacji” (Giroux, 2004a, s. 115). Zgodnie z tym podejściem szkolnictwo wyższe nie służy jedynie zdobywaniu wiedzy, ale także przygotowuje młodsze pokolenia do roli świadomych obywateli, gotowych do krytycznej oceny rzeczywistości i angażowania się w działania na rzecz zmian społecznych. Ponadto edukacja to „obszar życia społecznego, który przyczynia się do legitymizacji i reprodukcji społeczeństwa zanurzonego w dominacji oraz nierówności klasowej, płciowej i rasowej” (Giroux, 2004b, s. 151–152).

Giroux kładzie również nacisk na potrzebę rozwoju edukacji krytycznej, której celem jest wykształcenie intelektualnych i etycznych kompetencji, pozwalających uczniom analizować struktury władzy i przejawy opresji w społeczeństwie. Edukacja krytyczna powinna być narzędziem kształtującym świadomych obywateli, którzy są gotowi działać na rzecz bardziej sprawiedliwego społeczeństwa. W tym duchu Giroux podkreśla, że:

[...] kluczową kwestią jest rozwój języka, za pomocą którego edukatorzy i inni mogą odkrywać i rozumieć związek między edukacją szkolną a szerszymi relacjami społecznymi, które ją kształtują, oraz historycznie ukształtowanymi potrzebami i kompetencjami, które uczniowie wnoszą do szkół (Giroux, 1997, s. xii).

Podstawą tego procesu jest „rozwój krytycznego sposobu myślenia”, jaki „powinien być wykorzystywany, aby umożliwić uczniom przyswojenie własnych historii, to znaczy zgłębianie własnych biografii i systemów znaczeń. Oznacza to, że pedagogika krytyczna powinna zapewniać warunki, które dają uczniom możliwość mówienia własnym głosem, aby mogli autentycznie wyrażać swoje doświadczenia” (Giroux, 2004b, s. 256). Ponadto „gdy uczniowie uświadomią sobie godność swoich spostrzeżeń i historii, mogą przejść na poziom teoretyczny i zacząć badać rzeczywistą wartość swoich znaczeń i postrzeżeń, szczególnie w odniesieniu do

dominującej racjonalności” (Giroux, 2004b, s. 256). To budowanie świadomości emancypacyjnej zdaje się szczególnie istotne w kontekście współczesnych wyzwań, takich jak globalizacja, rosnące nierówności społeczne czy przyspieszone zmiany technologiczne.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, postawiliśmy następujące hipotezy badawcze:

H1: Przynależność do danej kohorty pokoleniowej istotnie różnicuje wybory dotyczące praw i wolności.

H2: Młodsze pokolenia (Y i Z) częściej niż pokolenia starsze (Xi BB) wybierają prawa związane z rozwojem osobistym i samorealizacją.

H3: Płeć, wielkość miejsca zamieszkania nie wpływają istotnie na wybór praw i wolności.

H4: Wybory dotyczące praw i wolności istotnie statystycznie różnią się w zależności od poziomu wykształcenia.

H5: Osoby z wyższym wykształceniem (licencjackim i magisterskim) częściej wybierają prawa o charakterze obywatelskim niż osoby z wykształceniem średnim i zawodowym.

## Metodologia badania własnego

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem metody wywiadów internetowych (CAWI) na panelu SW Research, jednym z największych polskich paneli badawczych. Respondentów dobrano kwotowo ( $N=1000$ ), to jest zastosowano nielosowy dobór próby, uwzględniając kryteria płci, wykształcenia oraz wielkości miejsca zamieszkania. Badanie zrealizowano w dniach 16–18 sierpnia 2024 r., a średni czas wypełnienia ankiety wyniósł 7 minut i 53 sekundy, zaś wywiady trwające poniżej 1 minuty zostały wykluczone z analizy (51 przypadków). Prezentowany tekst odnosi się do wyników jednego z modułów kwestionariusza. Podobnie jak baza danych, tak również kwestionariusz ankiety jest dostępny na prośbę od autora korespondencyjnego.

Aby odpowiedzieć na pytanie o znaczenie przynależności pokoleniowej w kontekście wyboru najważniejszych wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, przeanalizowano zebrane dane za pomocą oprogramowania RStudio 2024.09.0+375, w wersji 4.4.1 (wydanie Race for Your Life, 2024-06-14). W ramach badania respondenci wskazali pięć spośród dwudziestu wspomnianych wolności i praw, które uznali za najistotniejsze.

Do analizy wpływu przynależności do danej grupy pokoleniowej na wybory respondentów zastosowano test  $G$  oraz test porównania proporcji parami (post-hoc

pairwise.prop.test). Autorzy zdecydowali się na G-test, ponieważ jest odpowiedni do analizy danych z pytań wielokrotnego wyboru, gdzie respondenci wskazują kilka odpowiedzi z ograniczonego zestawu opcji. Ponadto test ten jest szczególnie precyzyjny przy mniejszych próbach oraz łatwy w interpretacji – podobnie jak w teście *Chi*-kwadrat, sprawdzana jest wartość  $p$  przy granicznej wartości (zazwyczaj 0,05). Wartość  $p$  powyżej 0,05 oznacza brak istotnych różnic, natomiast wartość  $p$  poniżej 0,05 wskazuje na istotne różnice. Natomiast test porównania proporcji parami (post-hoc pairwise.prop.test) został wykorzystany do szczegółowego porównania proporcji odpowiedzi między grupami pokoleniowymi. Pozwala on ocenić, czy różnice między grupami są istotne statystycznie, również opierając się na wartości  $p$  – wartość  $p$  powyżej 0,05 wskazuje na brak różnic, a poniżej 0,05 na ich istnienie. Obie techniki umożliwiły oszacowanie prawdopodobieństwa, że określony wybór wiąże się z przynależnością do danej kohorty pokoleniowej, przy uwzględnieniu dodatkowych zmiennych: poziomu wykształcenia, wielkości miejsca zamieszkania i płci.

Kohorta generacyjna to wspólnota ludzi ukształtowana przez zbliżone doświadczenia życiowe, które definiują ich postawy, wartości i sposób patrzenia na świat. Chociaż granice czasowe określające poszczególne pokolenia bywają płynne i często budzą dyskusje, w artykule przyjęto klasyfikację proponowaną przez Jean M. Twenge. Wyróżniono cztery generacje:

1. baby boomers<sup>1</sup> (1946–1964), charakteryzujące się optymizmem i wiarą w rozwój;
2. pokolenie X (1965–1979), znane z pragmatyzmu i indywidualizmu;
3. pokolenie Y – milenialsów (1980–1994), które dorastało w erze cyfrowego przełomu; a także
4. pokolenie Z (urodzeni po 1994 r.), wychowane w globalnej sieci i świecie dynamicznych zmian (Twenge, 2024, s. 10).

Katalog wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych bazował na założeniach artykułów 64–76 Konstytucji RP (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483), które gwarantują wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturowe był następujący:

- prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo do dziedziczenia
- wolność działalności gospodarczej
- wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy
- obowiązek państwa zwalczania bezrobocia
- prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy
- prawo pracownika do wypoczynku

---

<sup>1</sup> Pokolenie baby boomers będziemy w dalszej części tekstu i w tabelach nazywali pokoleniem BB.

- prawo obywatela do zabezpieczenia społecznego
- prawo do ochrony zdrowia
- prawo osób niepełnosprawnych do pomocy władz publicznych
- prawo do nauki
- prawo do autonomii szkół wyższych
- obowiązek państwa pomocy rodzinie i ochrony macierzyństwa
- obowiązek państwa ochrony praw dziecka
- wolność twórczości artystycznej
- wolność badań naukowych
- wolność nauczania
- wolność korzystania z dóbr kultury
- prawo do ochrony środowiska
- obowiązek państwa zaspokajania potrzeb mieszkaniowych obywateli
- obowiązek państwa ochrony konsumentów, użytkowników, najemców.

### Wyniki badań

Analiza statystyczna z użyciem testu G wykazała bardzo istotne różnice pokoleniowe w zakresie preferencji dotyczących wolności i praw ( $p < 0,001$ ). Wyniki dla poziomu wykształcenia również okazały się istotne statystycznie ( $p < 0,01$ ), co wskazuje, że wykształcenie może wpływać na preferencje w tym obszarze. W przypadku płci odnotowano nieznaczną istotność ( $p < 0,05$ ), natomiast wielkość miejsca zamieszkania nie miała istotnego wpływu na wyniki ( $p > 0,05$ ). Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. G-Test dla cech pokolenia, wykształcenia, płci i miejscowości

Cecha	G_stat	P value	istotność
Pokolenie	122,585426159866	< 0,000000000000000000000001	$p < 0,001^*$
Wykształcenie	16,5012829450204	0,0055495049074471	$p < 0,01$
Płeć	4,26075427046995	0,0390025999875346	$p < 0,05$
Miejscowość	4,98296722724493	0,289049633457128	$p > 0,05$

\* bardzo istotna statystycznie różnica

Źródło: Badanie własne

Następnie przeprowadzono test proporcji dla różnych par pokoleniowych. Wyniki analiz wykazały istotne różnice w preferencjach między pokoleniami, szcze-

gólnie w przypadku pokolenia Z, które znacząco różniło się od pokoleń X, BB oraz Y ( $p < 0,001$ ). Wpływ wykształcenia i płci okazał się mniej istotny, a w wielu przypadkach nie odnotowano statystycznie istotnych różnic ( $p > 0,05$ ). Z kolei różnica w preferencjach między kobietami a mężczyznami (tabela 2) była istotna na poziomie nieznaczącej istotności ( $p < 0,05$ ).

Tabela 2. Test proporcji dla par pokoleniowych, wykształcenia i płci

Para – pokolenie		p_value	istotność
Z	Y	0,0000000703706100114754	$p < 0,001^*$
Z	X	0,00000000000000262744802834658	$p < 0,001^*$
Z	BB	0,00000000000000000000000000925191239465315	$p < 0,001^*$
Y	X	0,199759095694842	$p > 0,05$
Y	BB	0,00000397298643629504	$p < 0,001^*$
X	BB	0,0285076660253776	$p < 0,05$
Para – wykształcenie		p_value	istotność
Podstawowe	gimnazjalne	0,135149960497877	$p > 0,05$
Podstawowe	wyższe magisterskie	0,21913733090978	$p > 0,05$
Gimnazjalne	zasadnicze zawodowe	0,703211385067161	$p > 0,05$
Gimnazjalne	średnie	0,432927565958887	$p > 0,05$
Gimnazjalne	wyższe licencjackie	0,255123964071759	$p > 0,05$
Średnie	wyższe magisterskie	0,239742322823083	$p > 0,05$
Para – płeć		p_value	istotność
Kobieta	mężczyzna	0,0406588101541087	$p < 0,05$

\* bardzo istotna statystycznie różnica

Źródło: Badanie własne

Prawo do ochrony zdrowia okazało się szczególnie istotne dla wszystkich grup pokoleniowych. Największy odsetek wskazań odnotowano wśród pokolenia BB,

Tabela 3. Najważniejsze pokoleniowo wolności oraz prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne

<b>Pokolenie Z</b>	<b>%</b>
Prawo do ochrony zdrowia	42,80
Prawo do nauki	37,60
Prawo pracownika do wypoczynku	38
Prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy	33,20
Wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy	26,40
<b>Pokolenie Y</b>	<b>%</b>
Prawo do ochrony zdrowia	50
Prawo do nauki	36,80
Prawo pracownika do wypoczynku	33,60
Obowiązek państwa ochrony praw dziecka	26,40
Prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo do dziedziczenia	26,40
<b>Pokolenie X</b>	<b>%</b>
Prawo do ochrony zdrowia	51,20
Prawo pracownika do wypoczynku	40
Prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo do dziedziczenia	34,80
Prawo do nauki	32,80
Obowiązek państwa ochrony praw dziecka	30,40
<b>Pokolenie BB</b>	<b>%</b>
Prawo do ochrony zdrowia	57,20
Prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo do dziedziczenia	40
Prawo do nauki	35,60
Obowiązek państwa ochrony praw dziecka	30,80
Prawo pracownika do wypoczynku	29,60

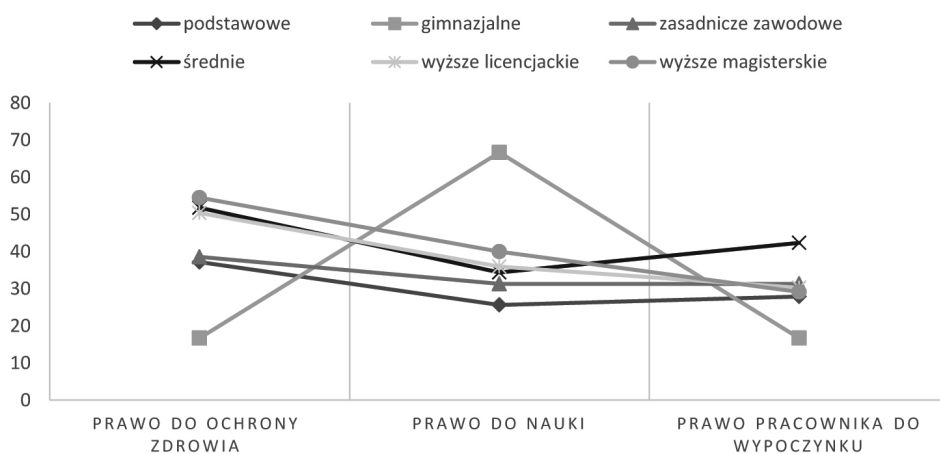
Źródło: Badanie własne

gdzie 57,2% respondentów uznało to prawo za kluczowe. Pokolenie X również wysoko oceniło znaczenie ochrony zdrowia – 51,2%.

Natomiast preferencje dla innych praw były bardziej zróżnicowane między grupami wiekowymi. Prawo do nauki znalazło się w czołówce wśród pokoleń młod-

szych, ale nie było tak wysoko oceniane przez pokolenie BB. Prawo pracownika do wypoczynku zyskało na znaczeniu wśród pokolenia X, podczas gdy obowiązek ochrony praw dziecka był najczęściej wybierany przez pokolenie Y. Tabela poniżej jest zestawieniem pięciu najczęściej wybieranych wolności i praw przez cztery kohorty pokoleniowe (tabela 3).

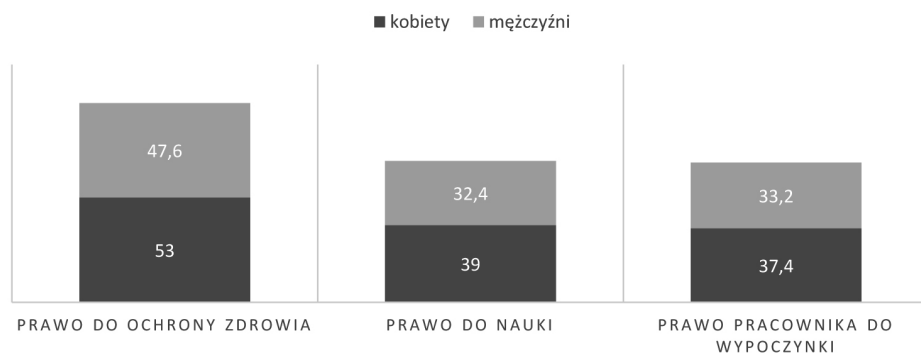
Wyniki na wykresie 1 wskazują, że bez względu na poziom wykształcenia respondenci najczęściej wybierali trzy kluczowe prawa spośród dostępnych dwudziestu: prawo do ochrony zdrowia, prawo pracownika do wypoczynku oraz prawo do nauki. Prawo do ochrony zdrowia było najczęściej wskazywanym prawem, deklarowanym przez: 52% osób z wykształceniem średnim, 48% osób z wykształceniem zawodowym oraz 50% respondentów z wykształceniem wyższym. Prawo pracownika do wypoczynku cieszyło się poparciem: 35% osób z wykształceniem zawodowym, 32% respondentów z wykształceniem średnim oraz 33% osób z wykształceniem wyższym. Prawo do nauki wskazało 40% respondentów z wykształceniem wyższym, 38% z wykształceniem średnim oraz 37% z wykształceniem zawodowym (wykres 1).



Wykres 1. Indeks praw wg wykształcenia [%].

Źródło: Badanie własne

Odnosząc się do wyników uzyskanych przez kobiety i mężczyzn należy uznać, że obie płcie wskazały te same prawa jako najistotniejsze. Prawo do ochrony zdrowia, prawo pracownika do wypoczynku oraz prawo do nauki cieszyły się najwyższym poparciem w obu grupach, bez istotnych różnic procentowych. Dokładne dane procentowe przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne wg płci [%].

Źródło: Badanie własne

## Wnioski i dyskusja

Uzyskane wyniki potwierdziły, że przynależność do danej grupy pokoleniowej wpływa na preferencje dotyczące wyboru praw i wolności. Zgodnie z hipotezą  $H_1$ , zauważono istotne różnice pokoleniowe ( $p < 0,001$ ), szczególnie widoczne w przypadku pokolenia Z, które wykazało odmienny zestaw priorytetów w porównaniu do starszych generacji.

Potwierdzenie wyników można oprzeć na założeniach Karla Mannheim (1952), który w swojej teorii pokoleń wskazywał, że różne generacje dorastają w odmiennych warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych, co kształtuje ich wartości, przekonania oraz preferencje. Mannheim uznawał pokolenia za szczególny rodzaj umiejscowienia społecznego, który determinuje charakterystyczne doświadczenia, zachowania i sposoby myślenia jednostek. Pozycja pokoleniowa umożliwia formułowanie przypuszczeń o potencjalnych doświadczeniach danej grupy, zwłaszcza gdy miały one miejsce w kluczowym okresie formacyjnym, czyli w młodości. Według Mannheim, podobnie jak klasy społeczne, pokolenia stanowią rodzaj umiejscowienia społecznego jednostki; różnią się jednak tym, że wynikają z biologicznego rytmu życia, a nie struktury ekonomicznej i władzy (tamże, 1952, s. 291–298). Warto jednak zauważyć, że teoria ta nie uwzględnia współczesnych realiów, co jest szczególnie istotne w kontekście młodszych pokoleń – milenialsów oraz pokolenia Z.

Aczkolwiek potwierdzeniem podejścia Mannheim są badania Romana Lubenko i Kateryny Malceva (2018) nad wartościami Ukraińców, które wykazały, iż starsze pokolenia preferują wartości konserwatywne i kolektywne, podczas gdy młodsze pokolenia wykazują skłonność do wartości innowacyjnych i indywidualistycznych.

Wskazano w artykule, że te różnice mają swoje źródło w specyficznych doświadczeniach społeczno-historycznych poszczególnych generacji (Lubenko, Malceva, 2018, s. 10–24).

Hipoteza  $H_2$ , która zakładała, że młodsze pokolenia (Y i Z) będą częściej wybierać prawa związane z rozwojem osobistym, nie znalazła potwierdzenia w wynikach. Pokolenie Z preferowało prawo do ochrony zdrowia i prawo do nauki, co wskazuje na skupieniu się na fundamentalnych aspektach zabezpieczenia społecznego, a nie na samorealizacji.

Wyniki te znajdują potwierdzenie w koncepcji społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka (2002), który zwraca uwagę na istotną zmianę w priorytetach współczesnych społeczeństw – od dążenia do rozwoju gospodarczego i spełniania materialnych potrzeb ku zmaganiu się z globalnymi zagrożeniami, takimi jak kryzysy zdrowotne, zmiany klimatyczne czy niepewność ekonomiczna. Beck podkreśla również proces indywidualizacji, który zmienia relacje między jednostką a społeczeństwem i przenosi kwestie zdrowia, pracy czy edukacji z poziomu problemów społecznych na poziom indywidualnej odpowiedzialności (tamże, 2002, s. 192). Choć Beck nie odnosi się bezpośrednio do pokolenia Z, jego koncepcje pozwalają wnioskować, że młodsze generacje, dorastające w warunkach niepewności i ryzyka, częściej zwracają uwagę na podstawowe prawa socjalne, jak ochrona zdrowia i edukacja, niż na aspekty samorealizacji.

Jak zauważa Karolina Messyasz (2021), indywidualizacja według Becka oznacza przesunięcie odpowiedzialności za takie kwestie, jak zdrowie i edukacja na jednostkę, która sama ponosi konsekwencje swoich wyborów. Wybory te mogą skrywać nierówności społeczne pod pozorem równości szans – na przykład wybór edukacji jest zależny od kapitału kulturowego i ekonomicznego jednostki, co prowadzi do nowych form nierówności, mniej związanych z tradycyjnymi podziałami klasowymi (tamże, s. 100).

Hipoteza  $H_3$ , zakładająca brak istotnego wpływu płci i miejsca zamieszkania na wybory praw i wolności, została częściowo potwierdzona. Wyniki dla wielkości miejscowości okazały się nieistotne ( $p > 0,05$ ), natomiast płeć wykazała tylko nieznaczną istotność ( $p < 0,05$ ) (marginalny wpływ).

Nie odnaleziono badań wskazujących na zależność między miejscem zamieszkania a preferencjami w zakresie wyboru wolności i praw ekonomicznych, socjalnych czy kulturowych. Istnieją jednak analizy dotyczące wpływu miejsca zamieszkania na prawa polityczne i preferencje wyborcze, czyli wybór opcji politycznych podczas wyborów prezydenckich i parlamentarnych (Gallego i in., 2014, s. 529–550). Podobnie w odniesieniu do wpływu płci na wybory praw i wolności, dostępne badania skupiają się głównie na powiązaniach między płcią a preferencjami politycznymi. Przykładem są prace Ronalda Ingleharta i Pippa Norrisa (2003),

które ukazują, jak zmieniające się role płciowe wpływają na polityczne preferencje społeczeństw. Różnice w postawach politycznych kobiet i mężczyzn są bardziej widoczne w krajach o wyższym poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznego i większej równości płci. Badania te pokazują, że kobiety częściej niż mężczyźni wspierają polityki związane z prawami społecznymi, edukacją i opieką zdrowotną (Inglehart, Norris, 2003, s. 73–99).

Badania nie potwierdziły hipotezy  $H_4$ , że poziom wykształcenia różnicuje wybory respondentów w istotny sposób (poza wyjątkami). Chociaż wykształcenie było czynnikiem istotnym statystycznie ( $p < 0,01$ ), różnice między poziomami wykształcenia nie były jednoznaczne.

W literaturze na temat pokoleniowego zróżnicowania oraz wpływu poziomu wykształcenia na wybór praw i wolności obywatelskich, społeczne i ekonomiczne wolności często omawia się w kontekście praw politycznych, które również mają wymiar społeczno-ekonomiczny. Można zauważyć, że wyższy poziom wykształcenia często łączy się z większym poparciem dla praw obywatelskich, równości społecznej oraz wartości liberalnych w ekonomii. Jak podkreśla Arleta Hrehorowicz (2021), model edukacji w Polsce, szczególnie na poziomie podstawowym i średnim, nie sprzyja rozwojowi aktywnego zaangażowania politycznego. Przedmioty, takie jak wiedza o społeczeństwie, są często postrzegane jako teoretyczne i oderwane od rzeczywistości, co osłabia poczucie odpowiedzialności za państwo i zmniejsza polityczne zaangażowanie młodzieży. Nauczyciele próbują rozwijać świadomość obywatelską, ale brak możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym ogranicza skuteczność tych działań (tamże, s. 255).

Analogicznie można wnioskować, że edukacja na obecnym poziomie nie wystarcza, by kształtować preferencje pokoleniowe w zakresie praw społecznych i ekonomicznych. Przeciwny pogląd przedstawia Ronald Inglehart (1977, s. 180–190), który zauważa, że wyższy poziom wykształcenia i dobrobyt przesuwają wartości jednostek od materialistycznych do postmaterialistycznych, takich jak prawa człowieka czy ochrona środowiska, oraz zwiększają otwartość na zmiany społeczne. Również Pierre Bourdieu (1984) wskazuje, że edukacja jest kluczowa w kształtowaniu habitusu, działając jako mechanizm socjalizacyjny, który przenosi określone wartości, normy i wzorce kulturowe. Wyższe wykształcenie, jego zdaniem, sprzyja bardziej złożonemu i otwartemu podejściu do kwestii społecznych i politycznych (tamże, s. 214–215).

Warto zauważyć, że prawo do autonomii szkół wyższych oraz wolność badań naukowych znalazły się na końcu listy priorytetów, niezależnie od pokolenia, poziomu wykształcenia, płci czy wielkości miejscowości zamieszkania respondentów. Kwestie te powszechnie uznano za najmniej istotne, co czyni je wspólnym, marginalnym priorytetem dla wszystkich grup badanych. Jest to interesujące szczególnie

w kontekście tego, że każda z generacji wskazała prawo do nauki jako jedno z kluczowych praw obywatelskich. Możliwe, iż respondenci uznają edukację na poziomie podstawowym za bardziej istotną niż kształcenie na poziomie wyższym, a tym bardziej – autonomia akademii czy wolność badań prowadzonych na uczelniach. Co więcej, wydaje się nam, że zasady funkcjonowania uczelni oraz prowadzenie i finansowanie badań akademickich mogą być mało znane społeczeństwu. Obywatele nierzadko nie dostrzegają znaczenia humanistyki, kwestionując sens istnienia kierunków humanistycznych, co można znaleźć w dyskusji w książce Marthy C. Nussbaum *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. W przekonaniu Nussbaum żyjemy w czasach światowego kryzysu edukacji, który zagraża godności człowieka: eliminacja przedmiotów humanistycznych i artystycznych z programów nauczania stanowi zagrożenie dla naszej wolności i odpowiedzialności za nią (Nussbaum, 2016, s. 17–19).

Violeta Kopińska (2017, s. 43–53) pisze o potrzebie rzetelnej edukacji obywatelskiej, która nie jest formą indoktrynacji, lecz przygotowaniem do pełnienia roli świadomego obywatela. Piotr Sztompka podkreśla w tym kontekście misję uniwersytetu:

W tej misji kształtowania świątłych obywateli nikt uniwersytetu nie zastąpi. A misja to ogromnie ważna, bo demokracja to ustrój, który funkcjonować może dobrze tylko w społeczeństwie ludzi mądrych, w pełnym sensie obywateli, a nie tylko mieszkańców (2014, s. 8).

Rola edukacji w formowaniu świadomych obywateli była jednak dostrzegana już wcześniej, co pokazują prace Zbigniewa Kwiecińskiego. Już w 1987 r., w czasach dorastania pokolenia X, zwrócił on uwagę na to, że szkoła i system oświaty zamiast angażować młodzież w życie społeczne i historię, poprzez tradycjonalizm i struktury wyłączające, często marginalizują młodych ludzi. Kwieciński wskazywał, że edukacja zbyt rzadko rozwija kompetencje poznawczo-krytyczne, a zamiast tego nastawia młodzież na wczesne etatyzowanie, kształtując ich według oczekiwań dorosłych, a nie przyszłych aspiracji młodych ludzi (Kwieciński, 1987, s. 291–292).

## Zakończenie

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań pokazują, że przynależność do danej grupy pokoleniowej wpływa na priorytety związane z wyborem praw i wolności. Starsze pokolenia częściej wskazują na prawa związane z tradycyjnymi wartościami i zabezpieczeniem majątkowym, natomiast młodsze grupy, zwłaszcza pokolenie Z, koncentrują się na prawach socjalnych, takich jak ochrona zdrowia i prawo do edukacji. Tę różnicę można rozumieć w kontekście klasycznych teorii wolności –

od negatywnej wolności, według Berlina, po wolność społeczną opisywaną przez Tocqueville'a i Milla – gdzie starsze pokolenia podchodzą do wolności jako przestrzeni dla stabilności i bezpieczeństwa, a młodsze skupiają się na podstawowych zabezpieczeniach socjalnych.

Niezależnie od badanej kohorty pokoleniowej do priorytetowych wartości respondenci nie zaliczyli klasycznych kategorii powiązanych z wolnością jednostki i wynikających z niej prawem własności; czyli zawartych w katalogu kategorii analitycznych pytań o: prawo do własności, innych praw majątkowych i prawa do dziedziczenia oraz wolność działalności gospodarczej. Tak więc respondentom bliskie były raczej wartości związane z wolnościami pozytywnymi (wolność do), a nie negatywnymi (wolność od). Postrzeganie wolności i praw przez respondentów koreluje z poglądem Michaela Novaka, który uznawał, że wolności nie można utożsamiać z izolacją społeczną i atomizacją, gdyż wolność nie absolutyzuje – zdaniem amerykańskiego myśliciela – jednostki i nie wyłącza jej z kręgu zależności społecznych (Lisak, 2008, s. 179).

Te zróżnicowane priorytety pokoleniowe podkreślają znaczenie budowania świadomości obywatelskiej. Zgodnie z koncepcją Girouxa, krytyczna edukacja ma potencjał wspierać te różne podejścia, pomagając każdemu pokoleniu w pełniejszym zrozumieniu i wyrażaniu kluczowych wartości w ramach wspólnoty społecznej, niezależnie od formalnego poziomu wykształcenia.

### Ograniczenia badania

Na podstawie odpowiedzi udzielonych na jedno pytanie z kwestionariusza nie można jednak wyciągać wniosków o postawach obywatelskich ani preferencjach politycznych czy światopoglądowych respondentów. Celem artykułu było jedynie ukazanie możliwych różnic pokoleniowych w wyborach kluczowych dla poszczególnych grup wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturowych – co, naszym zdaniem, zostało osiągnięte.

### References

- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U. (2007). Beyond class and nation: reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 679–705.
- Berlin, I. (1994). *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

- Dziubka, K. (1999). Wolność. W: A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Leksykon politologii* (s. 493–494). Wrocław: Atla 2.
- Gallego, G., Buscha, F., Sturgis, P., Oberski, D. (2014). Places and preferences: a longitudinal analysis of self-selection and contextual effects. *British Journal of Political Science*, 46, 529–550.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. D. Bueno, Trans. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2004a). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2004b). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (A.T. Méndez, Trans.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A., Aronowitz, S. (1993). *Education still under siege*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Hrehorowicz, A. (2021). *Postawy pokolenia Z wobec obywatelskości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R., Norris P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- Kopińska, V. (2017). *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lisak, M. (2008). *Katolicki liberalizm. Etyka społeczna Michaela Novaka*. Kraków; Dublin: Wydawnictwo Esprit.
- Lyubenko, R., Maltseva, K. (2018). Personal values hierarchies of different generations of Ukrainians (based on ESS database, 2012). *NaUKMA Research Papers. Sociology*, 1, 10–24.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. W: P. Kecskemeti (red.), *Essays on the sociology of knowledge*. London: Springer.
- Messyasz, K. (2021). Pokolenie Z na rynku pracy – strukturalne uwarunkowania i oczekiwania. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 76, 97–114.
- Mill, J. S. (1999). *O wolności*. Warszawa: Akme.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Skarżyński, R. (1998). *Od liberalizmu do totalitaryzmu. Z dziejów myśli politycznej XX w.* (t. 1). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny. Zderzenie kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Tocqueville, A. de (2005). *O demokracji w Ameryce*. Pobrane z: <https://docplayer.pl/10190850-Alexis-de-tocqueville-o-demokracji-w-ameryce.html> [otwarty 31.10.2024].
- Twenge, J. M. (2024). *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024  
NUMER IV(274)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by ELENA REVYAKINA, 2024

Copyright © by CONOR GALVIN, 2024

Copyright © by NEUSA BRANCO, 2024

Copyright © by BENTO CAVADAS, 2024

Copyright © by SUSANA COLAÇO, 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.2024-4.4>

### **Elena Revyakina**

*University College of Teacher Education, Vienna\**

E-mail: [elena.revyakina@phwien.ac.at](mailto:elena.revyakina@phwien.ac.at)

ORCID: 0000-0002-3249-379X

### **Conor Galvin**

*University College Dublin\*\**

E-mail: [conor.galvin@ucd.ie](mailto:conor.galvin@ucd.ie)

ORCID: 0000-0002-9682-7912

### **Neusa Branco**

*Santarém Polytechnic University\*\*\**

E-mail: [neusa.branco@ese.ipsantarem.pt](mailto:neusa.branco@ese.ipsantarem.pt)

ORCID: 0000-0003-4695-0098

### **Bento Cavadas**

*Santarém Polytechnic University\*\*\**

E-mail: [bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt](mailto:bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt)

ORCID: 0000-0001-6021-6581

### **Susana Colaço**

*Santarém Polytechnic University\*\*\**

E-mail: [susana.colaco@ese.ipsantarem.pt](mailto:susana.colaco@ese.ipsantarem.pt)

ORCID: 0000-0003-1542-6314

## **How do you solve a problem like *MaRIA*? Designing opportunities for Modelling and Reflecting on Instructional Activity within EU TAP-TS Learning & Teaching Packages and Learning Events\*\*\*\***

### **Summary**

The *Teacher Academy Project on Teaching Sustainability* (TAP-TS) is one of eleven inaugural Erasmus+ Teacher Academies funded to address key educational concerns of the European

---

\* Address: Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien, ÖSTERREICH, Haus 5, Raum 5D.106, Austria

\*\* Address: University College Dublin, Belfield, Dublin 4, Ireland

\*\*\* Address: Polytechnic Institute of Santarém / Higher School of Education, Andalusian Complex, PO Box 131, 2001-902 Santarém, Spain

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

Commission in developing the European Education Area (ERA). These academies foster European partnerships to enhance cooperation among teacher education institutions, curriculum experts, and training providers in order to support teachers and strengthen their continuous professional development across Europe. TAP-TS brings together a unique consortium of European teacher education partners focused on sustainability education, creating innovative teacher-education experiences using high-quality Learning and Teaching Packages (LTPs). Central to these LTPs is a model of professional learning that is “deeply reflective” and “values-led” (Cavadas et al., 2023; Goodwin et al., 2023; Menter & Flores, 2021; Purdy et al., 2023). This paper discusses how the partnership designed and integrated opportunities for systematic and reflective teacher learning into the TAP-TS instructional activities. The paper begins with an overview of TAP-TS and notes the importance of EU *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022) in its work. It then explores the TAP-TS Design Roadmap – detailing the project’s approach to planning reflective learning experiences through resources, materials, and pedagogies. Next, it describes the TAP-TS *MaRIA* framework, which guides follow-up learning activities within TAP-TS LTPs and project learning events – illustrating how this facilitates engagement levels and reflection in both technical and professional terms. The paper concludes by discussing teacher reflection as an act of professional agency – proposing that this generative reflection extends beyond the classroom and is essential for the deeper teacher learning and professionalism pursued by TAP-TS.

**Keywords:** reflective professional learning, EU *GreenComp*, EU TAP-TS Teacher Academy

## Introduction: Reflection and learning

Teacher reflection has long been recognised as a central and essential—if problematic and often misunderstood—aspect of teacher professional development and learning. This problematic ranges from the challenge of researching the idea empirically (Korthagen, 2010) and the need for reflection to be both *critical* and *dialogical* in terms of the cultivation of equity and social justice (Gorski & Dalton, 2020), to discussions of the deeper nature of reflection for teacher professionalism and its value within collaborative inquiry (for example: Svendsen, 2020; Goodwin, Madalińska-Michalak, & Flores, 2023).

The *Teacher Academy Project on Teaching Sustainability* (TAP-TS) is one of eleven inaugural Erasmus+ Teacher Academies funded to address key educational concerns of the European Commission in developing the European Education Area (ERA). These academies foster European partnerships to enhance cooperation among teacher education institutions, curriculum experts, and training providers, in order to support teachers and strengthen continuous professional development. TAP-TS brings together a unique, interdisciplinary consortium of European teacher education partners focused on sustainability education to design, develop, and disseminate innovative teacher-education experiences built around high-quality Learning and Teaching Packages (LTPs). Central to these LTPs is a model of professional learning that is “deeply reflective” and “values-led” (Cavadas, Branco,

Colaço, & Linhares, 2023; Goodwin et al., 2023; Menter & Flores, 2021; Purdy, Hall, Khanolainen, & Galvin, 2023). We have come to see this approach as generative, dialogical, and essentialising. Placing opportunities for such systematic, reflective teacher learning at the heart of TAP-TS LTPs emphasises the central role of what we envision as *generative reflection* in the TAP-TS vision for teacher professional learning and development.

The professionalising value of purposive reflection is well-articulated by Flores (2023) when she notes the need to move beyond "...a narrow and simplistic view of teaching and of the process of learning to teach" in order to cultivate dispositions, attitudes, and beliefs that are essential to mastering the "sophisticated, contextual and dynamic nature of teaching" (p. 557). Teacher reflection in this view foregrounds the potential that taking a generative approach holds for criticality, agency, and identity: this is a *leitmotif* of TAP-TS LTPs.

Two observations directly relevant to this present paper follow from this. First, within the TAP-TS project *generative reflection* is envisioned as an essential activity for teacher learning in a postdigital world. It enables educators to adapt to technological changes (Guggemos & Seufert, 2021), engage more meaningfully in critical thinking and innovation (Hauerwas, Gomez-Barreto & Fernández, 2023), enhance their professional development through purposive activity (Svendsen, 2020), build resilience and adaptability (Galvin et al., 2023), and encourage collaborative as well as individualised learning (Segal, 2024). But primarily, this premises life-course agency and agentic action (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). By embracing dynamic and continuous generative reflective practices, teachers can more effectively and more confidently navigate the complexities of contemporary education and prompt meaningful improvements in teaching and learning experiences.

Second, the interdisciplinary nature of the TAP-TS project team brought some interesting and rather different perspectives to project conversations on the nature and practicalities of reflecting for learning. This included perspectives and approaches from Human-Computer Interaction (HCI) and visual arts methodologies that were unfamiliar in the teacher education context and its discourse – in particular the notions of generative reflection stages (Jung & Trischler, 2021) and HCI design resources that support reflection (Bentvelzen, Woźniak, Herbes, Stefanidi, & Niess, 2022). Insights from these conversations enabled the LTP architects and writers to embed additional intention and purpose into the project designs – so creating extended opportunities for generative reflection within project learning materials and events. Designing in this richer way resulted in LTPs that better enabled professional learning and critical engagement. Consequently, TAP-TS LTPs incorporating these stages and design resources offer a more continuous, dynamic learning process which prompts learners to engage deeply with their experiences,

insights, and so encourages pedagogical action that fosters growth, teacher agency, and innovative thinking. This helps project participants to cultivate those essential 21st century educational dispositions, attitudes, and beliefs that Flores (2023) references. Of course, reconciling and leveraging the variety of perspectives and interests that partners brought to the work was not always straightforward or without challenges to the project's implementation. The co-authoring of all substantive elements of the project went a considerable distance towards mitigating this, as did the practices of frank and open discussion which came to characterise TAP-TS regular Project Steering Group (PSG) meetings and the ad-hoc planning to do with individual events and LTP development. For instance, all LTPs were co-authored and the resources co-developed by pairs or groups of partners and each project learning event was assembled by more than one partner – most having contributions from across the project consortium in terms of both planning and delivery. From the experience of the project, we would argue that collaboration, co-authoring, and co-design are crucial in multi-partner professional development projects, as they leverage diverse expertise, foster shared ownership, and provide better opportunity for creativity. By integrating the varied perspectives brought by TAP-TS partners, we found that these practices lead to more inclusive and innovative solutions while building better understanding and strengthening relationships among partners. This helped ensure alignment with the project goals, more efficient use of our resources, and contributed in a major way to scalable, sustainable outcomes. Additionally, working in this mode promoted adaptability, broadened the range of outputs, and amplified the project's impact by helping build robust communication, mutual accountability, and strength-centred design. Together, they created a foundation for achieving meaningful, enduring success for our project. A subsequent paper will expand on this and share project learning around the value deliberative co-creation brought to TAP-Ts and similar Erasmus+ Teacher Academies.

The paper is structured as an account of our experiences designing-for and building-in opportunities for systematic, generatively reflective and dialogical teacher learning within TAP-TS project actions and resources. It represents part of the project team's ongoing collective attention to articulating and sharing the learning that emerged through designing, developing, in-context testing, and user validation the TAP-TS LTPs as key project outputs.

The preceding introduction to the background, professionalising intentions, and developmental nature of the TAP-TS project is followed below by detailing of the co-design and co-development methodology the project team adopted, an illustrative discussion of the development and incorporation of what is termed the TAP-TS *MaRIA* framework into post-activity reflection for learning, and a discussion

of the design-learning that we found resulted from pursuing the uniquely generative nature of project materials and activities.

In brief: the discussion below opens with a description of the project's initial planning phase and the emergence of the project's design roadmap, including an exploration of how opportunities for reflection were systematically written-into the activities promoted in the project LTPs. Following this, there is a discussion of the further opportunities for reflection systematically included in TAP-TS learning events and added post-piloting to the concluding/continuation aspects of the LTPs. This is termed the TAP-TS *MaRIA* framework. This discussion addresses how the project tackled the challenge of instantiating occasions for reflecting meaningfully during opportunities provided for Modelling and Reflecting on Instructional Activity – within project learning events and LTPs. In the closing sections of the paper an assessment is offered of the value of the TAP-TS approach – including indications of work remaining to be done and discussions of progress to date set against leads taken from the notions of generative reflection stages (Jung & Trischler, 2021) and what has been achieved in terms of HCI design resources that support reflection (Bentvelzen et al., 2022), as mentioned above.

## **Defining and building the TAP-TS LTPs – explorations in designing for quality in learning**

### **What is a TAP-TS LTP?**

The TAP-TS Learning and Teaching Packages (LTPs) are in essence Learning and Teaching Programmes that include sets of open and flexible learning and teacher materials as well as curated proposals on how these might be used, co-developed and validated by the TAP-TS Partnership. Firstly, the LTPs are planned as formalised modules that can be taken and freely adopted/adapted by teacher education institutions across the EU. Secondly, they include materials and resources for teachers to directly implement in their classrooms, with needed adaptations. The core purpose of the LTPs is to motivate, build confidence, and provide teacher educators, teachers, and student teachers with high-quality materials, ideas, and other practical support on educating for a greener, more sustainable Europe. These materials have formed the foundations for the TAP-TS Academy activity over the life of the project. Importantly, within the TAP-TS activities, learning goes beyond theoretical knowledge acquisition, incorporating practical elements and leveraging participants' personal experiences. Reflection is a key aspect, deepening the learning process and fostering personal development. Thus, in this section, we present the initial design stages of what we call Learning and Teaching Packages (LTPs), and

the process of incorporation of the EU *GreenComp* Framework to the development work of the project. We describe the TAP-TS Roadmap and Architecture; and how we systematically build opportunities for reflection into the activities promoted in the project LTPs.

The design process started with the development of an LTP architecture, along with a unique, interdisciplinary Design Roadmap based in the project specifications and the overarching purposes of the Erasmus+ TAP-TS Academy as devised originally by the lead-team at TU Dresden and UCD, Dublin. This was led by University College of Teacher Education, Vienna (PHW) and Technical University, Darmstadt (TU Darmstadt) who took on the role of guiding and assisting project colleagues in this initial and foundational work. The principal challenge was to develop flexible “programmes” that could be adopted by teachers and teacher educators with diverse experiences, backgrounds, and levels of prior knowledge, and that could be used in diverse contexts regardless of disciplines but with a focus on developing “sustainability” values, interdisciplinary knowledge and understandings. These to include cognitive skills, key transferable skills, and practical interdisciplinary skills, linked to and going beyond the EU *GreenComp* framework. In fact, the LTPs are designed as incentives for educators to engage with various aspects of sustainability education, to be adapted and further developed by teachers in relation to their contexts of practice. Interdisciplinarity is seen as profoundly important to achieve a holistic understanding and address complex sustainability issues. As suggested in the literature, interdisciplinary learning for sustainability is needed to enable students to look for relationships, interactions, and one of the key principles for the LTPs Architecture.

In general terms, the TAP-TS LTP architecture follows a rather straightforward line. Each LTP consists of related units with a particular content focus, suggestions for teaching and learning activities for teachers (student teachers) and students, along with a selection of curated resources and support materials emphasising curriculum connections. These reference *GreenComp* competence area(s) and the unit closes with suggestions for relevant assessment and reflective follow-through on the entire experience. Each unit is organised into four phases: Start-Up, Development, Consolidation, and Follow-Up activities. A key characteristic of the LTPs is their focus on **activity-based learning**. They are built around creating tasks, situations, project work, activities, and other pedagogically powerful ways to develop the related *GreenComp* competences and reach the set learning objectives. Following a constructivist philosophy – particularly the work of Piaget, Dewey, and Vygotsky – LTP-led learning is an active process in which seeking knowledge is based on personal experiences and interactions with the environment. LTP activities, frequently unfold in terms of different active learning pedagogies leading to

a variety of learning and assessment approaches that support the purposes/aims of the unit and the package in general. TAP-TS Learning Events – online workshops, active learning events and summer academies – make use of this LTP-led flexibility and so offered different learning formats and experiences within the overall frame of the TAP-TS project.

In brief: the TAP-TS design roadmap is seen as a pedagogical and didactic guidebook. It models and prompts the steps taken when developing an LTP, and which can of course also be applied by teachers when developing additional/ supplementary materials for teaching sustainability. Schematically, the Roadmap is presented in terms of six flexible steps (areas of attention) for consideration during the production of the LTP (see Figure 1, which is included for illustrative purposes). The content of each area/step is built on key design principles and a number of carefully selected pedagogical approaches for teaching sustainability. These are informed by current research and leading-edge practice in Education for Sustainability (EFS) and are generally framed around relevant elements of the EU *GreenComp* Framework (Bianchi et al., 2022).

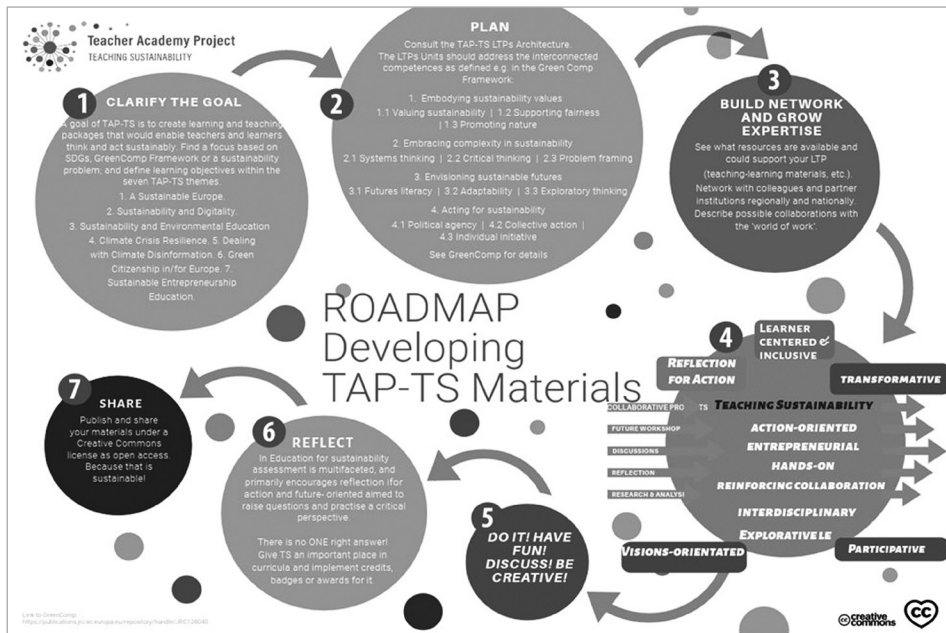


Figure 1. TAP-TS Roadmap for designing Learning and Teaching Materials.

In the Table below (Table 1), we explain the Roadmap and its steps in detail to illustrate something of this engagement with both research and EFS principles.

Table 1. The TAP-TS Design Roadmap: the steps/areas of attention in the TAP-TS LTP Design Journey

<b>1. CLARIFY THE GOAL</b>	<p>The overarching goal of an LTP is to enable and encourage learners and teachers to think and act sustainably. To actively participate in the discourse on sustainability, the topics must also be addressed – sustainably – in schools and universities. The goal of TAP-TS is to create learning and teaching packages for this purpose in the following areas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A Sustainable Europe;</li> <li>2. Sustainability and Digitality;</li> <li>3. Sustainability and Environmental Education;</li> <li>4. Climate Crisis Resilience;</li> <li>5. Dealing with Climate Disinformation;</li> <li>6. Green Citizenship in/for Europe;</li> <li>7. Sustainable Entrepreneurship Education.</li> </ol>
<b>2. COMPETENCY AREAS</b>	<p>The LTPs should be aligned with the interconnected four competence areas defined in the <i>GreenComp</i> Framework:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Embodying sustainability values;</li> <li>• Embracing complexity in sustainability;</li> <li>• Envisioning sustainable futures;</li> <li>• Acting for sustainability.</li> </ul> <p>Each activity should be aimed to target a number of competences presented in the framework and connect to a set of learning outcomes for each LTP unit.</p>
<b>3. NETWORKING &amp; BUNDLE EXPERTISE</b>	<p>There are many exciting topics.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Find a focus: what driving question is at the centre.</li> <li>2. See what resources are available (competencies, teaching-learning materials, etc.).</li> <li>3. Network with colleagues and partner institutions; locally, regionally, and nationally.</li> </ol>
<b>4. WORKING THROUGH THE DESIGN PROCESS</b>	<p>Teaching Sustainability (TS) should be: interdisciplinary, participatory and democratic approaches, action-oriented; mindset changing; hands-on, focusing on real life challenges; stimulating creative collaboration between teachers and learners; visions-oriented; and of course reflective. Approaches to teaching sustainability may be inquiry-based learning; explorative learning; networked learning; participation learning aimed at problem framing. Teaching Sustainability may incorporate the following activities: collaborative projects, future framing workshops, research and analysis, discussion, and reflection.</p>
<b>5. REFLECTION &amp; ASSESSMENT DESIGN</b>	<p>In TS assessment can be multifaceted and primarily encourage reflection for action and future-oriented thinking. There is not always ONE right answer. The goal should be to RAISE QUESTIONS. TS is not about teaching the “right” behaviour, but about practising a critical perspective. Give TS an important place in curricula and implement credits, badges, or awards for it. It is important to reflect not only on the experiences but also on what action can be taken or requested to maintain and restore ecosystems and enhance justice. Reflection to construct a vision for a more sustainable future is what guides the follow-up activity of each LTP Unit.</p>
<b>6. PUBLISH TO TAP-TS PLATFORM</b>	<p>Share and publish your materials under a Creative Commons licence as free as possible. Because that is sustainable!</p>

## TAP-TS LTPs as engagements with a desired future

Education for Sustainability aims for students to acquire knowledge regarding sustainable development and a strong understanding of issues regarding their environmental, social, and economic dimensions (Rieckmann, 2018). Furthermore, EfS strives for individual and collective transformation in the form of fostering attitudes and behaviours towards sustainability and just transition to a more equitable and sustainable future. In order to achieve this, (key) competencies for sustainability and sustainable development have been described in the literature (see for example: Bertschy, Künzli, & Lehmann, 2018; Rauch & Steiner, 2013; Sleurs, 2008, Wiek, Withycombe, & Redman, 2011), as well as in key policies, initiatives and documents from the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation (Rieckmann, 2018).

TAP-TS as a project and an interdisciplinary partnership for meaningful change in educating for sustainability, works with the lessons of these and many similar initiatives – past and present. However, from the outset the partnership has found particular value in the comprehensive and accessible nature of the EU *GreenComp* framework (Bianchi et al., 2022). This is a recently developed competence framework from the Joint Research Centre of the European Commission and is designed to guide understandings and practices for sustainability as a competence among learners of all ages and across all types and levels of education – formal, non-formal, and informal – along with their educators. *GreenComp* offers a surprisingly adaptable framework to help specify the structure, content, and key competencies essential for fostering more sustainable thinking and action and so advance the sustainable development of society. A key attribute of the framework is that it is conceived as a “living document”, implying a dynamic and adaptable nature which allows for flexible adoption in diverse contexts (Bianchi et al., 2022). This has been one of the motivations for the project to adapt *GreenComp* as a central building block for project activities and outputs of TAP-TS. Its adaptability allowed the project partners to use the Framework as a guidance document for co-designing the materials that foster sustainability competences, and developing a shared understanding of specific competences, knowledge areas and skills necessary to address sustainability challenges. Meaningfulness of educational material for teachers and educational practice is seen as important in defining the key themes and clarifying the goals for LTPs. The competences included in *GreenComp* were used extensively during the initial design phase when the project partners discussed and decided about the content and activities of the LTPs units and project learning events. Furthermore, the specific ideals embedded in its four areas of attention were used in the development of the project self-assessment questionnaires and follow-up activities to construct the reflective approaches that we will discuss in the next

section. Consequently, *GreenComp* has been fundamental to the nature of TAP-TS LTPs and by extension to its learning events and activities.

### TAP-TS LTPs as collaborative engines

As a result of collaborative work, the materials of LTPs are designed in such a way that they connect the abstract sustainability competencies defined in the *GreenComp* framework with challenging and yet practical classroom activities and resources. They are essentially engines for collaboration and meaningful learning. Our hope was and is that the development of the TAP-TS LTPs would give educators and students access to valuable resources to promote sustainability and drive positive change in learners' actions and mindsets. While the *GreenComp* guides our work in the competence area, the content and nature of the activities is directed by the current research and the partners expertise in the field.

At the beginning of the development process, we attempted especially to answer the following questions:

1. What are the most pressing issues/themes that offer content related to education for sustainability and happenings around the globe that should be important for teachers, children, parents? (Climate change, resources management i.e., food, water, democracy and digitalisation, justice and human rights?)
2. What are the concepts and values that cross these themes and form the essence of sustainability? (i.e., human rights, respect for diversity, social justice and democracy, inclusion etc.). Content of the LTPs materials is then structured around concepts and values having in mind the *GreenComp* but also having an in-depth understanding of the goals of teacher education. Thus, the process assists both the clarification of goals for planning the educational materials for as well as the interconnectedness of educational materials while at the same time allowing for the autonomous construction of different "modules" of sustainable education for teachers.
3. How can these concepts and values acquire meaning in teachers' everyday lives as professionals and as individuals? How can we transform goals and content of sustainable education to Teacher Education processes (content knowledge and pedagogical content knowledge)?

These questions were addressed with the help of the key principles suggested in the TAP-TS Roadmap: interdisciplinarity, designed-in relevance, authenticity, hands-on emphasis, intrinsically valuable materials that nurture both learning and play while dealing with complex sustainability issues; emphasise on the need to raise awareness of sustainability challenges; the promotion of individual and col-

lective action-oriented reflection; emphasis on the role of empathy in designing engaging learning experiences and increasing awareness of our human impacts on the environment and society; and wherever possible the fostering of collaboration, community and belonging in teaching sustainability.

### **The value of disinterest: the role of impartial and expert advice in TAP-TS**

An important stage in the project initiation was the establishment of the TAP-TS Project Advisory Group (PAG). The PAG was charged with ensuring that project activities, deliverables and outputs met the requirements of a project on this scale and ambition, while remaining disengaged from its direct work and day-to-day activities. Essentially, offering supportive yet challenging feedback on the nature and detail of project resources, activities and plans. The Group includes experts in the fields of education for sustainability, learning design and implementation, monitoring and assessment, and general didactics. The composition of the PAG shifted as the project progressed but the group has consistently played an invaluable role in guiding and informing our work, beyond the initial phase. In particular, valuable guidance has been given in terms of the pedagogy of sustainability with PAG members – individually and collectively – offering suggestions and even specific examples of how TAP-TS resources could be better integrated into existing European curricula/assessment frameworks, and on approaches to engaging participants in considering their own community contexts and using this as a starting point for accessing the global issues. While largely unfamiliar initially with the *GreenComp* framework, the TAP-TS PAG came quickly to see its affordances and consequently were in a position to offer timely advice on addressing *GreenComp* comprehensively and clearly in the revised, post-pilot LTPs – as well as on further enhancing the quality and teacher/student friendliness of LTP materials and how these were deployed and used in the second round of project learning events. It no small part due to PAG guidance, there are also much improved links built into TAP-TS LTPs to a greater range of age-specific teaching and learning resources, and that the materials deal with complex challenges and issues in a well thought-out and ethical way.

In summary, this section of the paper has covered how the TAP-TS Learning and Teaching Packages (LTPs) were designed to be flexible, interdisciplinary packages of curated resources and pedagogies aimed at enhancing sustainability education across Europe. Central to their design was the integration of the *GreenComp* framework, which guides the development of sustainability competencies in teachers and students through the key areas of embodying sustainability values, embra-

cing complexity, envisioning sustainable futures, and acting for sustainability. The TAP-TS LTPs prioritise activity-based learning, drawing on constructivist principles from Piaget, Dewey, and Vygotsky, to engage learners in practical, experience-driven education. They also place a premium on opportunities for purposive reflection which is why opportunities for systematic reflection and professional learning are built into the LTP – encouraging critical thinking and personal development. Developed through a collaborative, networked process drawing on the interdisciplinary nature of the TAP-TS partnership, the LTPs were designed to be adaptable to diverse educational contexts and requirements. The involvement of a critical Advisory Board ensured the integration of current research and best practices, helping to make the TAP-TS LTPs comprehensive, user-friendly, and relevant for sustainability education across the partnership and beyond.

A final comment necessary here concerns the importance and distinctive nature of *reflection* in leading-edge EfS. While the TAP-TS approach as a partnership to the core practices of reflection for professional learning has been avowedly heterogeneous and multidisciplinary, for the purpose of TAP-TS LTPs and learning events we borrowed heavily from LfS articulation of reflection as *conversational and dialogical*. The aim of such reflection is not only to review experiences but to engage in a conversation with practice, with oneself and others. Within TAP-TS events and activities, this is done in a bounded, well-guided and ever-ambitious way. The emphasis is on working with experiences grounded in well-informed beliefs and expectations, and on appropriating or making these our own through a process of generative and dialogical negotiation. These principles become a cornerstone for the TAP-TS *MaRIA* framework, which we discuss next.

### **Incorporating the TAP-TS *MaRIA* framework into project learning events: adding additional opportunity for reflection on learning**

#### **Going beyond planning design: the TAP-TS *MaRIA* framework**

As noted above, the TAP-TS Design Roadmap was conceived and developed to guide the processes of planning resources and materials that provide possibilities for meaningful teacher-reflection in and through education for sustainability. This is essentially *ex-ante* in its nature and purpose. Once the project moved to designing and organising learning events and actions based on the emerging LTPs it became clear that more was needed in order to move this reflection for action towards reflection-in-action and reflection-on-action (Schön, 1983). The TAP-TS *MaRIA* framework was assembled to guide and support the construction of these

innate – or in the moment – and *ex-post* opportunities for reflection; both necessary aspects of generative reflection.

Essentially, the *MaRIA* framework (Modelling and Reflecting in/on Instructional Activity) was devised to meet a project need to help participants – teacher educators, in-service teachers and student teachers – as well as other educators interested in sustainability education, with orientations for reflection about the contribution of project pedagogical proposals to teaching sustainability and to so to the development of learners' sustainability competences. As mentioned by Saari, Poulton-Busler and Vladimirova (2024), sustainability education can start with teachers within their classroom teaching contexts but poses a broader challenge that must be addressed beyond the classroom walls, encompassing both a whole-school approach and purposive community engagement. Critical discussions and reflective co-design of pedagogical experiences are essential to addressing that challenge can lead to more transformative environmental education (Saari et al., 2024). Recognising the relevance of this in the context of teacher education, the TAP-TS project put together the *MaRIA* framework, focusing teachers' reflection on three increasing open levels of engagement in sustainability education: students, school, and the community. For each level, seven dimensions of reflection were envisaged. See Figure 2 for a visual representation of this.

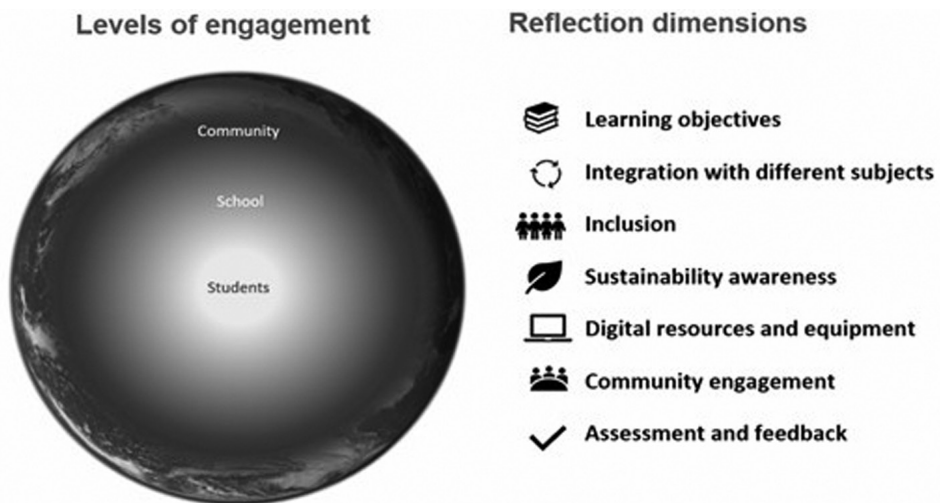


Figure 2. TAP-TS *MaRIA* levels of engagement and associated reflection dimensions.

The main elements for reflection relating to each dimension proposed by the *MaRIA* framework are detailed below:

**Learning objectives.** Reflection here focuses on the relation of the proposed activities with the curriculum's learning goals, their contribution to the students' overall educational goals, and their consistency with *GreenComp* standards (Bianchi et al., 2022). Researchers, such as Lovren, Maruna and Stanarevic (2020), emphasise the pedagogical value of reflections about learning objectives for sustainable development in the curricula. These reflections help to identify gaps and trends which then inform the development of targeted interventions aimed at accelerating the integration of Sustainable Development Goals (SDGs), or other sustainability goals, into educational experiences. Essentially, by reflecting on how well students grasp sustainability concepts and how they seek to apply these in real-world scenarios, teachers can ensure that the learning goals are better aligned with the broader aims of sustainability education.

**Integration with different subjects.** Reflection for integration can usefully focus on connections with different subjects or aspects of the curriculum covered by the planned activities. This strengthens sustainability as a cross-curricular learning area as recommended by multiple authorities in this area of learning (cf. European Commission/EACEA/Eurydice, 2024). Experiences based on the integration of sustainability into curriculum through a transdisciplinary perspective generally affirm that transdisciplinary content proposed can successfully contribute to increasing sustainability awareness at both overall and individual sustainability pillar levels (Tasdemir & Gazom, 2020). Within TAP-TS learning events, teachers' reflection about the integration of sustainability into different tasks and activities helps them to provide significant experiences to students to understand the multifaceted nature of sustainability challenges and solutions.

**Inclusion.** Particularly valuable here are the opportunities for in-the-moment and ex-post reflection that focuses on how the activity contributes to maximising students' participation and learning and on teachers' actions to ensure learning for all students. As stated by Medina-García, Doña-Toledo and Higuera-Rodríguez (2020), educational inclusion like any other principle or value is meaningless without action to enact and "live" it in classrooms. Teachers' reflection on inclusion and how it can be improved is crucial to better understand the concepts of inclusion and meaningful participation and how they are deeply interconnected and mutually reinforcing.

**Sustainability awareness.** Within TAP-TS learning events, participants are constantly led to reflect on the extent that the activities being undertaken promote sustainability awareness and responsibility. As teachers, most TAP-TS participants have a particular and specific interest in this regard. It is crucial to enhance awareness at both individual and societal levels among those we work with particularly younger generations whose present and future actions will shape the evolution

of society (Mylonas, Hofstaetter, Giannakos, Friedl, & Koulouris, 2023). Therefore, reflecting on the impact that pedagogical activities can have on their sustainability awareness, helps teacher participants to develop practices to share with students to deepen the understanding of these essential concepts and foster the importance of sustainable practices.

**Digital resources and equipment.** TAP-TS is not a digital pedagogies project in its core purposes. However, in terms of more meaningful learning, the project embraces the use of digital resources, materials and modalities of learning along the lines termed design resources that support reflection (Bentvelzen et al., 2022). These emphasise the value of providing opportunities for learning centring on temporal perspective, conversations, comparisons and discovery. These are woven into TAP-TS learning events in ways that encourage values and practices such as confronting ambiguity, addressing provocation, reframing narratives, and storytelling. Of course, whether the resources and equipment available in the school and classroom are sufficient to support the educational activities and how they may be used in a more meaningful way are elements of the reflection. Reflecting about the educational resources and equipment – digital or otherwise – is essential to ensure they are more effectively used to support the educational goals of sustainability. This process confirms that materials and tools – again, digital or otherwise – are enhancing students' comprehension and engagement with sustainability concepts, thereby maximising the impact of the educational experience.

**Community engagement.** Reflection for this dimension focuses on the extension of connections with community and other local issues related to the sustainability themes being addressed. This community-engagement element of reflection is encouraged by authors such as Saari et al. (2024) who proposed that learning for sustainability should extend far beyond schools and classrooms, reaching across sectors and disciplines to fostering diverse communities of learning and engagement. Teachers, they suggest, play a crucial role in a informing and guiding broader community of practice often initiating sustainability efforts in this context. Notwithstanding this, comprehensive support and contributions from a diverse range of actors are essential in building and sustaining such community. Similarly, Villanen (2024) also states that the relationship between social and ecological issues needs local relevance and that people need an opportunity to debate and engage with the controversial issues important to that local context. Within the TAP-TS learning ecosystem, such linkages between schools and their wider community are viewed as essential to foster deep and transformative learning for sustainability.

**Assessment and feedback.** Monitoring and assessing learning for sustainability can be seen as necessary but particularly challenging – in part because it needs to be applicable in more than one way. As Boud and Soler (2015) observe, a sustainable

assessment approach should meet the needs of the present in terms of the demands of formative and summative assessment but also prepares students to meet their own future learning needs. Consequently, this calls for reflection that focuses on meaningfully assessing students' knowledge and skills developed through the activities and by extension on ways of giving developmental feedback to students.

From a TAP-TS perspective, it is also important to think about gathering similar feedback *from* students so that this can inform teaching practice and resource usage. Measuring students' learning, course completion/success, community impact, state-wide goals and metrics, and SDGs accomplishment are therefore dimensions of assessment on students' sustainability learning that teachers should give attention to, as suggested by Acoba and Franco (2020). Reflecting on assessment practices ensures that teachers analyse their own practice and their contributions for students developing knowledge and the analytical skills needed to tackle sustainability challenges—as well as the developing understanding and learning of their students.

Specific examples of reflective prompts addressing the dimensions outlined above and drawn up to align with TAP-TS *MaRIA* values are included in Appendix 1. While such prompts are crucial to supporting thorough and generative reflection on sustainability education in the context of TAP-TS learning events and activities, the intensity of prompts used needed to be adjusted to better suit the interests and abilities of teachers, schools, and the broader LfS community with which we engaged.

In summary: within the TAP-TS *MaRIA* framework prompts for generative reflection on activities and interactions within project learning events emphasise particularly project concerns to enhance teaching effectiveness relating to sustainability. Participants in TAP-TS learning events are guided to assess how well the activities presented align with sustainable educational goals like critical thinking and green citizenship while ensuring interdisciplinary connections across subjects and areas of learning. Inclusivity is crucial to learning within the TAP-TS model, with prompts constantly urging consideration of equitable participation and on improving strategies to support diverse learners. TAP-TS *MaRIA* framework prompts also focus on fostering social, economic, and environmental awareness – encouraging learning event participants to do as much as possible to ensure that activities promote responsibility alongside understanding and academic content. Additionally, the effectiveness of TAP-TS LTPs in the form of its educational materials, methods, and tools is constantly examined, particularly in raising sustainability awareness. Learning event participants are prompted to evaluate where current resources are adequate and where enhancements are needed to support active and purposive learning. In many TAP-TS learning event contexts, there is also an emphasis on involving other teaching professionals and the local community in ways that connect learning to

real-world issues in sustainability and green transition. Finally, following Ruffinelli, Álvarez Valdés, & Salas Aguayo (2022), all TAP-TS learning event participants were encouraged to frame learning for sustainability experiences in terms of practical and where possible personal engagement including the construction of monitoring and assessment to better align with active-learning practices and so more wholistically evaluate student understanding. Reflection on this aspect of the project purpose was therefore especially encouraged and comprehensively inbuilt – both *ex-post* and in the moment.

### What is a TAP-TS learning event?

TAP-TS professional learning events provided settings to test and validate the TAP-TS learning and teaching packages (LTPs). Eleven such events ran during Y2 and Y3: four fully on-line workshops (OLWs) each spanning about 10 days; three intensive, week-long on-site Academies – two taking place in Cyprus and one in Germany and four hybrid events termed Active Learning Events (ALEs) each run over a three-week timeframe. The TAP-TS Roadmap played a central role in the design and arrangement of all of these while the TAP-TS *MaRIA* framework was deployed during the implementation and review phases of the events to guide and inform arrangements for opportunities for professional learning through teacher-reflection. For the purposes of this present discussion, the ALE model is explored to illustrate the generative reflection opportunities built into these events, and the thinking behind these events which proved both popular and valuable within the purposes of the project.



Figure 3. Work organisation and opportunities for reflection during TAP-TS learning and teaching packages piloting.

Essentially, a TAP-TS ALE revolved around three learning moments; two online webinars and a three-day in-person moment. This is shown in Figure 3 above. The hybrid modality was chosen because it allowed for the positive impact of remote

and on-site hands-on work over time in the development of sustainability competences (cf. Olsson, Gericke, & Boeve-de Pauw, 2022; European Commission/EACEA/Eurydice, 2024). Additionally, studies, such as Douglas, Beasy, Sollis and Flies (2024), confirm the value of carefully designed mixed-mode events built around elements of sustainability education in creating real-world impacts for sustainability, student wellbeing and positive behaviour changes. Consequently, TAP-TS was determined from the outset to test-out the potential and value of well-resourced, well-designed the hybrid approaches to sustainability education.

### Timeframe and activities

Each ALE opened with a real-time Ignite Webinar – this set the tone and direction of the work and introduced participants to the TAP-TS project and offered opportunities to explore the thematic resources developed as part of the project, relevant to the topic and focus of the ALE. This initial phase was crucial for laying the groundwork for the subsequent weeks, including the in-person activities sited in IPS Santarém or TU Dresden – both TAP-TS partner institutions. These online sessions in the first week allowed participants to familiarise themselves with the project’s objectives and resources, ensuring they were well-prepared for the hands-on, on-site work that followed. The approach also facilitated the development of a comprehensive understanding of sustainability principles and practices, enabling participants to effectively contribute to and implement the project’s goals in their respective contexts, should they choose to do so. During this first on-line week participants also engaged in online training focused on various sustainability themes, which helped provide them with a robust understanding of key environmental, social, and economic sustainability issues. Most of this activity involved reflection in the vein advocated by commentators such as Jung and Trischler (2021). Participants were given opportunities to reflect singularly and collectively within the learning activities and introduced to concepts such as *reflection stages* to help structure and deepen their reflection by emphasising generative practices such as noticing, framing, acting, interpreting, and connecting.

Each ALE integrated 3-days on-site, in the company of a group of peers, for in-person work, so providing participants with a valuable opportunity to engage directly with the project themes and LTPs through dynamic and well-attended workshops, filed activities and presentations. These in-person moments were crucial for deepening participants’ understanding of the LTPs and facilitating hands-on experiences with the materials and pedagogical approaches these advocated. During this stage of the ALE, teacher educators, in-service teachers and student te-

achers participated in collaborative workshops where they experienced, discussed and analysed the learning activities proposed on LTPs. This collaborative environment enables participants to share insights and discuss practices, challenges and opportunities. One fundamental aspect of this stage was a workshop exploring the *MaRIA* framework itself. A significant part of this in-person week included testing of the LTP by the participants and discussions of how they might mobilise experience and confidence through these LTPs to promote practices to develop sustainability competences in their students when they returned to their home institutions.

The final week was also dedicated to online work, focusing on the consolidation and evaluation of the learning activities experiences in the in-person sessions. This included participants engaging in synchronous webinars where they presented and discussed the implementation of their developed activities. This exchange provided a platform for endorsement and constructive feedback from peers, including experienced teachers and teacher educators who offered insights and suggestions for enhancing their teaching practices. These online sessions were instrumental in helping the various LTP authors to better understand how their activities were being received and applied in different contexts. The feedback gathered was valuable for identifying strengths and areas for improvement, fostering a collaborative learning environment where best practices could be shared and refined. In the webinars, participants used a digital educational resource to reflect about their practices for teaching sustainability using the *MaRIA* framework. This reflection aimed to think how well their activities and didactic sequences aligned with sustainability education and if needed to review some activities and practices. The collaborative network fostered by TAP-TS provided participants insights and new ideas to improve their practices but also their reflection ability, ensuring that their teaching practices were more effective in developing sustainability competences among their students.

### **Learning events as catalysts for confidence and capability**

Reflecting in and on the experiences provided by TAP-TS learning events resulted in interesting learning concerning, for example, the values of aligning LfS activities with national curricula, ensuring that they were relevant and applicable to the specific educational contexts and the possibilities resulting from engaging in reflection on TAP-TS activities and materials, including their own attitudes and possible future actions, and the value to good sustainability education of developing **self-awareness, critical-thinking, collaborative and strategic** competences (Rieckmann, 2018).

This hands-on development process allowed participants to adapt the theoretical knowledge gained into practical, actionable teaching strategies that they should apply in their educational contexts in the following weeks. The in-person work was concluded with a final reflection session, where participants revisited the activities through the lens of the TAP-TS *MaRIA* framework. This reflection helped both participants and providers assess the effectiveness of the activities and their alignment with sustainability education goals, providing an opportunity for participants to refine and improve their approaches based on feedback and insights gained during the workshops. This interactive process helped ensure that the learning activities were both impactful and integrated effectively into their teaching practices—and that there were ample and appropriate opportunities for reflection for professional learning integrated into the event and the supporting LTPs.

### **Evaluation methodology of TAP-TS LTPs and Learning Events**

Evaluation of TAP-TS activities was led by an external evaluator. The most common approach to gathering information in TAP-TS around LTPs and Learning Events has been as follows:

Participant observation during the training event: this becomes first-hand information by forming an impression of the activities conducted within the framework of the project during the training event. This enabled an increased understanding of the activities carried out and the possibility of documenting them from different perspectives.

Based on the participant observation, focus group interviews and individual interviews in connection with the training event were conducted. Also, digital survey after each training day based on the day's content, and survey after the training event. The focus is on the following aspects of the participating teachers: 1) View of engagement and applicability of course activities; 2) Overall satisfaction with the teaching material and teaching process in five areas (engagement, participation, inclusion, applicability and competence); 3) Development of own *GreenComp* competences; 4) Development of ability to teach *GreenComp* competences in their own setting; 5) Teacher professional development in relation to *GreenComp*, for instance reflection, collaboration and networking. In addition, after each training event, an evaluation workshop was held to gather participants' thoughts, engagement, and what they have taken from the training. All participants were invited to a digital focus group interviews to discuss what they have taken from the training and applied to their organisations.

Importantly, both teacher-partners and teacher-participants in our TAP-TS learning events had defining roles in validating and finalising project outputs. The completion of LTP5 Navigating Climate Information and Disinformation offers a good example of this. Developed in close cooperation with one of the partner schools, the materials and resources were then rigorously “road tested” by teacher-participants at the Pirna Autumn School organised by the other school partner; this led to a number of significant contextual and resource adjustments that generated a stronger, more teacher-informed final product. For the TAP-TS project, this level of involvement has been extremely beneficial and well worth any extra investment of time and support required.

### **Towards a TAP-TS *didáctica*: the value of generative reflection for teacher professional learning**

As seen above, within TAP-TS opportunities for generative reflection encourage project participants to question existing practices and explore innovative approaches to the teaching and learning of sustainability. Reflecting critically and formatively on their experiences and observations allow project participants to identify areas for attention and experiment with new techniques. The value we are finding in the TAP-TS approach to deliberately and systematically building in such opportunities and prompts for reflection includes technical value as well as enhancing professional agency – within and beyond the classroom. The previous sections detail something of the critical role TAP-TS envisions for generative reflection in adapting to the complexities and opportunities of contemporary education. This section presents our assessment of the power of generative reflective practice to cultivate a mindset of continuous improvement and creativity, essential for navigating the uncertainties and complexities of the postdigital world.

#### **Generative reflection as an investment in better teaching**

The postdigital teaching world is characterised by rapid change and unpredictability but also by an increased sense of reliability and dependability in the technologies that we use. The significance of this is well-captured by Cormier, Jandrić, Childs, Hall, White, Phipps, Truelove, Hayes and Fawns (2019) when they note the ways a postdigital perspective highlight the entanglement of the digital in social and material structures, urging a shift from novelty uses to understanding how technology shapes everyday life and the how this signifies the normalisation of digital technology in various aspects of life without fundamentally frustrating prac-

tices. In the memorable words of David White within that paper, it is when teachers spend much less time “trying to get-it-to-work than doing the work” (p. 493).

Nonetheless, teachers must be resilient and adaptable to thrive in such an environment. Generative reflection helps educators develop these qualities by encouraging them to confront challenges – learning from setbacks and continuously refining their practices. Within TAP-TS we have found that the reflective process builds confidence and equips teachers with the skills needed to navigate and adapt to future disruptions. Where we see the generative reflective processes embedded in TAP-TS offering particular value is in the ways they foreground and help cultivate dispositions, attitudes, and beliefs of imminent use in this fast-changing world.

The approach adopted within TAP-TS to advance this agenda has been discussed above. Building on these earlier discussions and examples, we can now offer a number of observations on the value and power of generative reflective practice for professional learning. First, the practice at the heart of the TAP-TS project goes beyond mere knowledge acquisition. It deepens the learning process by encouraging participants to engage with the personal and instructional experiences of sustainability, fostering both professional and personal development and technical understanding. This approach helps participants internalise sustainability values and build confidence and capability to apply them in learning and teaching contexts. Second, the pedagogic modelling embedded in TAP-TS draws from an interdisciplinary framework and concomitant view of professional learning. By providing opportunities and materials that promote collaboration between teachers and learners in ways that emphasise diverse perspectives and take insights from different disciplines, the academy ensures that participants develop a more holistic understanding of complex sustainability and just transition issues thus enhancing their ability to address these challenges more effectively in teaching and learning contexts. The flexible and adaptable nature of the reflective practice frameworks in the TAP-TS project empowers participants with the technical and didactic capabilities to better shape learning materials and activities to their own specific teaching settings. This adaptability ensures that the learning experiences participants go on to provide for their own students are similarly generative and life-informing. Third, reflective practice in the generative mode embraced by TAP-TS is not just a clinical exercise in planning for and reviewing teaching. As we have seen, both the Roadmap and the *MaRIA* framework emphasise criticality and the centrality of engaging closely and sincerely with the tasks of envisioning sustainable futures. This future-oriented reflection encourages academy participants to think critically about their actions and their impact on sustainability, as well as the institutional and systemic barriers and opportunities that teachers need to be aware of and engage. We believe that this informs and drives more proactive and better-informed

decision-making and rehearses in a didactically meaningful way the fundamental *GreenComp* rationale of embodying sustainability values, embracing complexity, envisioning sustainable futures, and acting for sustainability (Bianchi et al., 2022).

### **Generative reflection as an act of agency with inherently professional value**

The earlier discussions of generative reflection stages and design resources that support reflection raise some interesting propositions for teacher agency and the teaching of sustainability as an affirming, agentic action. Within the TAP-TS partnership, there is strong support for the idea of life-course agency advanced by Eteläpelto et al. (2013) with its subject-centred socio-cultural perspective and attendant propositions relating to professional agency as the ability of individuals and communities to influence, make choices, and take stances in their work and professional identities. This work presents agency as something both individual and collective – for Eteläpelto et al. (2013) individual agency and the social contexts of collective agency are seen to be analytically separate but mutually constitutive and in complex ways highly interdependent. They put forward seven propositions based in this understanding. While we have found all of these propositions to be persuasive and helpful in our thinking regarding agency and agentic action within TAP-TS, two in particular would have relevance here: “(iii) The practice of professional agency is closely intertwined with professional subjects’ work-related identities comprising their professional and ethical commitments, ideals, motivations, interests, and goals,” and “(vii) Professional agency is needed especially for developing one’s work and work communities, and for taking creative initiatives. It is also needed for professional learning and for the renegotiation of work-related identities in (changing) work practices” (Eteläpelto et al., 2013, p. 62).

The value of the former can be seen in the earlier discussions of the TAP-TS Roadmap. As noted then, six flexible steps (areas) underpin the production of LTPs and are based in key principles for teaching sustainability and a number of tried and tested pedagogical approaches to support this. Also as noted, the TAP-TS Roadmap is informed by current research and practice in Education for Sustainability and firmly-based within the EU *GreenComp* framework. What may be less obvious is that it represents deliberation and an extensive exercise in co-design and co-development set against the team’s belief that promoting professional agency is an essential aspect of teacher education fit for purpose in the emerging European Education Area context.

The Roadmap represents TAP-TS’s best-possible articulation of a journey to embed and leverage opportunities for generative reflection within project materials and activities in ways that encourage teachers to share their insights and

experiences with colleagues and so foster a culture of collective learning and improvement. Collaborative approaches lead more assuredly to the development of shared practices and innovative solutions, benefiting the entire educational community involved. The Roadmap reflects this in the ways it positions opportunities for continuous, dynamic learning processes which prompt learners to engage deeply with their experiences and insights, and so encourages pedagogical and didactic action that fosters growth and innovative thinking. This, we suggest, fosters an agentic identity among project participants centred on cultivating the personal and collective educational dispositions, attitudes, and beliefs dialogically positioned at the heart of the TAP-TS mission.

The principles articulated in Eteläpelto et al.'s (2013) proposal relating to the value of engaging professional agency to develop one's work and work communities and for taking creative initiatives were also profoundly significant in framing the TAP-TP way. We see this particularly in relation to the inclusion of generative reflection opportunities within various *MaRIA* framework activities through the use of reflective stages and HCI design resources. Section 2 above provides discussion and multiple examples of this. In summary, the TAP-TS *MaRIA* framework aligns well with the stages approach identified by Jung and Trischler (2021) – especially in the ways that *MaRIA*-led reflection encourage and emphasise **noticing** and **focusing** as the start of generative professional learning and **interpreting**, **continuing** and **connection** at the later stages. Of course, the contextual advantages of a fully stages-driven model are not possible to replicate in full within every reflective encounter presented by TAPS LTPs. We are confident however that what has been achieved reflects well on efforts to always push participants towards professional learning and agency through generative reflection and dialogical engagement. As Jung and Trischler (2021) note, agency is a powerful force for worldly re-configurations, for building agential capacities through learning and doing, and for developing professional capability in relation to what they term **agential cuts** (p. 559) – a rather lovely expression for making selections and engaging with practices that produce ongoing re-configurations in the practice setting.

For the articulation of a project *didáctica*, TAP-TS focused on fostering life-course agency through a vision of professional agency and agentic action that is fundamentally oppositional to the ethico-political construct of “agency” promulgated by the OECD and similar econometric-determined policy actors – with its intentions towards “...including the relational and dynamic relationships between agency (people), structure (things), and culture (parts)” (Bryan et al., 2024, p. 349). As illustrated above, our framing has been intentionally critically-oriented and generative. It remains far from perfect but represents an advance in discursive and professional-practice terms that is necessary and timely.

### Generative reflection as a learning horizon event

Looking beyond the classroom is one of the key principles of teaching sustainability. Indeed, if Education for Sustainability requires an action-oriented and transformative pedagogy (Rieckmann, 2022), experiences that help learners become aware of and critically reflect on their assumptions as well as lead to “conceptual change” and concerted action are needed. These should go beyond the classroom. Drawing on the *GreenComp* framework, an important part of sustainability competences is to be able to identify one’s potential for sustainability, and to actively contribute to improving prospects for the community and the planet (Bianchi et al., 2022). This includes not only knowledge about the community organisation, how and whom to contact but also related skills and attitudes. Just as the materials and pedagogical activities aimed to address the need to build a vision for a more sustainable community life and to act accordingly, we attempt to be more ambitious and go beyond reflection on the classroom experiences alone.

In section 2 we presented how we structured *MaRIA* around three levels of engagement: students, school, and the community, as well the one particular dimension that refers to purposive Community Engagement. With this we hope to build capacity for appreciation of the world and its connectedness, as well as a sense of responsibility and agency toward sustaining community well-being. The process engages in reflection on the uses of technology and TAP-TS activities and materials, but also around attitudes and possible actions, and aims to develop self-awareness, critical-thinking, collaborative and strategic competences (Rieckmann, 2018). The reflective process in this case may, firstly, include reflective observation assisting students and teachers make meaning of the world around them and strengthen the process of understanding the complexities and interconnectedness of social and environmental systems; secondly, critical questioning that stimulates deep reflection, and help to understand more deeply the world around us with all its complexity, and what tools and activities can assist in this; and, thirdly, questions that invite to act rather than react to build a collective capacity necessary to be able to meet sustainability challenges.

In TAP-TS learning experiences, such reflective processes may follow collaborative real-world (school and community related) projects, vision-building exercises, stakeholder analysis, modelling games, community-based research etc., also inviting individual and collective action. Importantly, opportunities for reflection are deliberately structured to be generative and the learning experiences themselves are thought of as collaborative, co-designing processes which foster participatory learning and critical thinking, and thus motivate and enhance ability to take part in making a positive contribution to the community, and the planet.

## Closing Comments

As stated at the opening, this paper is structured as an account of our experiences designing-for and building-in opportunities for systematic, generatively reflective and dialogical teacher learning within TAP-TS project actions and resources. It represents part of the project team's ongoing collective attention to articulating and sharing the learning that emerged through designing, developing, in-context testing, and user validation the TAP-TS LTPs as key project outputs. As such, this is very much work in progress and as authors who are part of a wider and still-on-going venture we acknowledge both the tentative nature of parts of what we have presented, and any incomplete detailing involved.

Sharing work in progress sits easily with the ethos and practices of the TAP-TS partnership. Early rehearsal helps identify issues and refine ideas, leading to more thoughtful and informed conversations among the teacher education and policy communities to which we belong. Additionally, within TAP-TS we have found that sharing encourages further learning and collaboration, allowing for the uncovering of further perspectives and ultimately enhancing the overall quality and creativity of the work we are doing.

A final thought: TAP-TS is a teacher education and development at its core not an education technology or materials development project but much of what we do is premised on better and more generative reflection on the uses of our project outputs and the learning and teaching technologies within the *didáctica* that we employ in our professional learning activities and LTPs. In and through the reflection work enabled by these materials and associated pedagogical activities we push the learning horizon and, to borrow from emerging discourse around collective intelligence and the common good, seek to more effectively **socialise the gains** (Mazzucato, 2024) for teachers engaging with the project for their professional learning and development. This quest for criticality, agency, and identity is – as noted at the outset – a *leitmotif* of TAP-TS LTPs and indeed of the project in general. TAP-TS as an inaugural Erasmus+ Teacher Academy would aver without reservation that teacher reflection of a strongly generative and dialogical nature holds considerable potential for professional growth and particular relevance for the times in which we live. It deserves to be more widely discussed and employed.

## Continuities and possible futures

TAP-TS partners have undertaken a significant number of actions to advance the project's work and maximise its benefits. Successful experience with LTPs has

driven substantial programme development among the teacher education partners, with substantive new modules and seminars being added to partners' teacher education programmes. Indeed, all five teacher education partners have planned extension and continuation work related to project LTPs and resources. At UCD Dublin, two credit-bearing modules – *Understanding & Teaching Sustainability* and *Climate Action and Sustainable Development* – have been integrated into its initial teacher education programme. PHW Vienna uses TAP-TS materials in hands-on, transdisciplinary workshops and plans to incorporate these resources into three key courses; *European Union Studies*; *Digitale Grundbildung*; and *Hochschullehrgang Ethik* programmes. TU Darmstadt's teacher education programme now includes a module on *Bildung zur verantwortungsbewussten Digitalisierung* – developed using TAP-TS's approach and co-creative methods for developing reflexive pedagogical materials. In Portugal, Politecnico De Santarem embeds multiple LTP units like *Actions to Protect Energy* and *Actions to Protect Biodiversity* in its ITE seminar programme – and plans to expand this to a transnational offering in the coming year in collaboration with PHW Vienna. TU Dresden has expanded its formal course offerings in sustainability education by creating a certificate programme in *Education for Sustainability* for student teachers and also integrating TAP-TS resources into workshops for serving teachers. Additionally, TAP-TS resources will be used in the future to support international teacher education courses offered through TU ZLSB – which has led to an international capacity-building project with universities in Mozambique and Uganda, launching in 2025. Another particularly pleasing TAP-TS development has seen FSG Pirna, a TAP-TS school partner, initiated an exciting bilateral teacher mobility project inspired by its participation in the TAP-TS Autumn Academy and involving contacts made at this event. Furthermore, TAP-TS consortium members have contributed to a number of significant and influential policy events including the European Education Area mid-term review and the inaugural Erasmus+ Teacher Academies Learning Event in spring 2024. They have also spoken and presented at multiple education conferences – such as ECER2024 and ATEE2024.

These are some examples from among many of the ways that TAP-TS has opened up possibilities for continuing and future work. Additionally, at the consortium level, most of the partners continue to work together on further funding bids and applications – both at EU and bilateral levels. In terms of contributing to advancing the European Education Area agenda, this is important as it continues core features of TAP-TS efforts – actively working for better connected teacher education and development provision across Europe, and exploring the complex relationships between mobility, high-quality teacher-relevant provision and professional learning.

## References

- Acoba, F., & Franco, R. (2019). Assessing sustainability: Everything matters. In *Community College Handbook for Sustainability Education and Operations* (pp. 30–42). National Council for Science and the Environment.
- Bentvelzen, M., Woźniak, P. W., Herbes, P. S., Stefanidi, E., & Niess, J. (2022). Revisiting reflection in HCI: Four design resources for technologies that support reflection. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 6(1), 1–27.
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5, 5067–5080.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp. The European Sustainability Competence Framework*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (Eds.), EUR 30955 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040\\_GreenComp\\_f2.pdf](https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040_GreenComp_f2.pdf)
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brudermann, T., Aschemann, R., Füllsack, M., Posch, A. (2019). Education for sustainable development 4.0: Lessons learned from the university of Graz, Austria. *Sustainability*, 11, 2347.
- Bryan, A., Byrne, D., Coulter, M., Delahunty, T., Keane, E., Kitching, K., & Chróinin, D. N. (2024). 'Bearing witness to negativity': towards just futures of education. *Irish Educational Studies*, 43(3), 345–354.
- Cavadas, B., Branco, N., Colaço, S., & Linhares, E. (2023). Teaching sustainability for primary school. Paper presented at ATEE Annual Conference 2023 "Teacher Education on the Move". August 27–30, 2023, Budapest, Hungary.
- Cormier, D., Jandrić, P., Childs, M., Hall, R., White, D., Phipps, L., Truelove, I., Hayes, S. & Fawns, T. (2019). Ten Years of the Postdigital in the 52group: Reflections and Developments 2009–2019. *Postdigital Science and Education*, 1, 475–506.
- Douglas, F., Beasy, K., Sollis, K., & Flies, E.J. (2024). Online, experiential sustainability education can improve students' self-reported environmental attitudes, behaviours and wellbeing. *Sustainability*, 16, 2258.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/learning-sustainability-europe-building-competences-and-supporting-teachers-and>
- Flores, M. A. (2023). Teaching and learning in teacher education: agency, reflection and identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 557–560.
- Galvin, C., Gehrmann, A., Madalińska-Michalak, J., Kost, J., Ananin, D., Farrell, R., Germer, P., Bárány, T., Fogarty, L. & Salihovic, M. (2023). Pushing crisis response towards sustainable transformation? Reflections from a case analysis of crisis-framed policy actions on teacher education in three European settings. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 803–820.
- Galvin, C., Madalińska-Michalak, J., & Revyakina, E. (2024). The European Union Erasmus+ Teacher Academies Action: Complementing and supplementing European teacher education

- and teacher education research?. In V. Symeonidis (Ed.), *Enhancing the Value of Teacher Education Research* (pp. 170–197). Leiden – Boston: Brill.
- Goodwin, A. L., Madalińska-Michalak, J., & Flores, M. A. (2023). Rethinking teacher education in/ for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 840–855.
- Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119–136.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357–368.
- Guggemos, J., & Seufert, S. (2021). Teaching with and teaching about technology—Evidence for professional development of in-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106613.
- Hauerwas, L. B., Gomez-Barreto, I. M., & Fernández, R. S. (2023). Transformative Innovation in teacher education: Research toward a critical global *didactica*. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974.
- Jung, H., & Trischler, D. J. (2021, June). Exploring generative reflection by agency of visual practice: An autoethnographic study on reflection by noticing and making. In *Proceedings of the 2021 ACM Designing Interactive Systems Conference* (pp. 549–563).
- Korthagen, F. A. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E.G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 377–401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lovren, V. O., Maruna, M., & Stanarevic, S. (2020). Reflections on the learning objectives for sustainable development in the higher education curricula – three cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 315–335.
- Mazzucato, M. (2024). Collective value creation: a new approach to stakeholder value. *International Review of Applied Economics*, 38(1–2), 43–57.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12, 4626.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Teacher education, teacher professionalism and research: international trends, future directions. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1–4.
- Mylonas, G., Hofstaetter, J., Giannakos, M., Friedl, A., & Koulouris, P. (2023). Playful interventions for sustainability awareness in educational environments: A longitudinal, large-scale study in three countries. *International Journal of Child–Computer Interaction*, 35(100562), 1–17.
- Olsson, D., Gericke, N., & Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited. A longitudinal study on secondary students' action competence for sustainability. *Environmental Education Research*, 28(3), 405–429.
- Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 755–771.
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, 3, 9–24.
- Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf>

- Rieckmann, M. (2022). Developing and assessing sustainability competences in the context of education for sustainable development. In: G. Karaarslan-Semiz (Ed.), *Education for sustainable development in primary and secondary schools* (pp. 191–203). Sustainable Development Goals Series. Cham: Springer.
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C., & Salas Aguayo, M. (2022). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: the representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice*, 23(1), 30–43.
- Saari, M. H., Poulton-Busler, R., & Vladimirova, A. (2024). Does sustainability really start with teachers? Reflections on integrating environmental education in pre-service teacher education in Namibia and Finland. *The Journal of Environmental Education*, 1–15.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sleuers, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers. A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institute*. Retrieved from: [http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook\\_Extract.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf)
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into teacher professional development—what matters?. *Education*, 140(3), 111–130.
- Tasdemir, C., & Gazo, R. (2020). Integrating sustainability into higher education curriculum through a transdisciplinary perspective. *Journal of Cleaner Production*, 265(121759), 1–14.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougriane, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C. & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54.
- Villanen, H. (2014). Teachers' reflections on an education for sustainable development project. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 179–191.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability*, 6, 203–218.

Appendix 1. Levels and dimensions of reflection in the TAP-TS *MaRIA* framework

<p><b>Prompts for reflection on the student experience</b></p>	<p>In what ways do these activities contribute to the global educational goals for your students?</p> <p>In what ways do the activities engage your students with different knowledge areas and subjects of the curriculum? In what ways can these activities be connected with different subjects/ areas of the curriculum?</p> <p>In what ways the activities could engage your students with different knowledge areas and subjects of the curriculum? In what ways these activities could be connected with different subjects of the curriculum?</p> <p>Can the previous activities contribute to all students' participation and learning? What actions can you take to ensure the learning of all students?</p> <p>To what extent do the activities promote awareness and responsibility among your students?</p> <p>Did the implemented educational materials, methods or tools increase or rather limit the opportunity to increase students' environmental awareness?</p> <p>Do the current resources and equipment available in your institution adequately support the activities you have selected and implemented from LTP materials, or are there enhancements needed?</p> <p>To what extent can you involve the local community or connect with community issues related to the sustainability theme approached?</p> <p>Can you adapt the assessment methods or the requirements for students after integrating the educational materials, methods, or tools into your existing teaching concept? If yes, in which way/how?</p>
<p><b>Prompts for reflection on school and school community engagement</b></p>	<p>Within the school or learning context, how have the activities helped the learners in terms of embodying sustainability values, acting for a sustainable future and/or envisioning a more sustainable future?</p> <p>How have the activities contributed to collaboration with others at school or institutional level to approach a sustainability issue from different perspectives, knowledge areas and contexts?</p> <p>Do the educational materials, tools and methods you have implemented also offer potential for use in other subjects? If so, in which subjects?</p> <p>How have the activities contributed to engage with different perspectives to consider sustainability challenges and opportunities?</p> <p>How have the activities encouraged the students to be aware of their individual and collective impact on nature, and provided opportunities to restore it at school level?</p> <p>How did you try to enable students to use resources for learning at school in a sustainable way?</p> <p>Have the selected and implemented educational methods, tools and materials encouraged you to initiate cooperation with external partners (associations, companies, NGOs, etc.) to enrich learning experiences? If so, in which areas are you aiming for cooperation?</p> <p>To what extent does your teaching practice encourage students to use evidence, combine knowledge and resources to analyse and evaluate futures and their opportunities, limitations and risks, and contribute to decision-making at school level?</p>

<b>Prompts for reflection on wider community and societal engagement</b>	<p>How have the activities added to the knowledge and understanding of the learners in terms of working with others in the broader community to create inclusive visions for a more sustainable future?</p> <p>How have the activities encouraged students to draw on different perspectives, and subject knowledge to identify interconnections, and reflect on one's own environmental, cultural and economic impact?</p> <p>How do the activities help reflect on, identify, envision or even shape the trajectory towards a collective preferred future that includes various perspectives, cultures, traditions, and are grounded in values for sustainability?</p> <p>How have the activities contributed to grasp connections and interactions between natural events and human actions?</p> <p>Did the activities encourage students to assess and question their needs to carefully manage resources in the pursuit of longer-term goals and common interests?</p> <p>How did the activities help them to think critically about information sources and communication channels on sustainability to assess the quality of the information they provide?</p> <p>To what extent do the activities engage in democratic decision making and civic activities for sustainable development?</p> <p>How does your teacher practice encourage students' intentions and willingness to give back to the community and nature?</p> <p>To what extent does your teaching practice encourage students to use evidence, combine knowledge and resources to analyse and evaluate futures and their opportunities, limitations and risks, and contribute to decision-making, and become agents of change?</p>
--------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Meryem Melike Güngenci**

*Gazi Faculty of Education, Gazi University\**

E-mail: melikegungenci@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1885-0551

**Müzeyyen Nazlı Güngör**

*Gazi Faculty of Education, Gazi University\**

E-mail: nazlidemirbas@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5967-3814

## **Classroom as a stage: Creative drama-based lesson plan proposal for second language teaching in preschool education\*\***

### **Summary**

The preschool period is a critical period for children's language development. Language learning occurs through play, interaction, and experiences in this period. Children's natural curiosity and play instincts in preschool can effectively utilise language teaching. Drama is a dynamic and participatory method that helps students develop their language skills. This study explores the pivotal role of drama-based language teaching within preschool education, particularly focusing on its integration into the preschool curriculum. Drawing from qualitative research methods and document analysis, the research explores the transformative potential of drama in fostering language acquisition and overall development among young learners. By immersing children in imaginative scenarios and interactive activities, drama facilitates language acquisition naturally and engagingly, aligning with the objectives of preschool education. The study underscores examining Peter Slade's drama approach and its application in the preschool curriculum. The research provides insights into the design and implementation of drama activities. The lesson plans designed around themes such as "Colours and Shapes", "A Day at the Zoo", "A Journey to the Magic Forest", and "A Magical Journey to the Enchanted Castle" in the preschool (3-5-year-olds)

---

\* Address: Foreign Languages Education Department, Gazi Faculty of Education, Gazi University, 06500 Teknikokullar, Ankara, Türkiye.

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

exemplify how drama can effectively enhance language learning while encouraging children's creativity, collaboration, and self-expression.

**Keywords:** children, creative drama, implementations, preschool, second language teaching.

## Introduction

In today's globalised world, language skills have determined individuals' capacity to interact with different cultures and increase their communication skills. In this context, language teaching, especially in the preschool period, is critically essential in opening the doors of a second language to children and introducing them to different languages at an early age. At this point, drama in foreign language teaching in the preschool period stands out as a tool that supports children's natural tendency to learn and their desire to explore and as an innovative approach that aims to develop language skills by utilising children's natural curiosity and creativity.

Creative drama has a significant role in enhancing cognitive and social skills in children (Whitebread & O'Sullivan, 2012). It offers secure conditions for developing their emotional, physical, linguistic, and social skills (Qianyi & Anna, 2019). Creative drama is a highly effective tool for teaching foreign languages in early childhood. This method not only improves children's language skills but also contributes to their social and emotional development. The imaginary scenarios presented by drama expand children's vocabulary and strengthen their empathy and problem-solving skills (Dawoud, Hasim, & Saad, 2022). Furthermore, through creative drama, children not only learn a foreign language but also experience the use of linguistic structures in real-life scenarios (Greenfader & Brouillette, 2017).

The importance of this research lies in the alignment of drama-based teaching methods with the developmental characteristics of preschool-aged children, who learn best through play, interaction, and hands-on experiences (Cameron, 2011). By using Peter Slade's drama principles and incorporating drama techniques like role-playing, pantomime, and improvisation, the study aims to create authentic and engaging linguistic experiences. These activities not only support vocabulary and language structure development but also foster essential social, cognitive, and emotional skills, contributing holistically to children's growth.

Building on the role of creative drama in the development of cognitive, linguistic and social skills in early childhood, and particularly in the context of foreign language learning, this study explores how drama-based activities, such as those inspired by Peter Slade's approach, can be effectively integrated into the preschool second language teaching curriculum. Designed in line with the Ministry of National Education's preschool curriculum, the integration of these activities aims to create immersive, real-life linguistic experiences for young learners. Furthermore, this

study addresses the importance of drama-based language teaching in preschools. It presents a research study on the design of drama activities in the preschool curriculum for particular education institutions prepared by the Board of Education of the Ministry of National Education. In this context, a series of research questions related to drama-based language teaching were developed:

1. How can Peter Slade's drama approach be integrated into second language teaching in the preschool period?
2. How can drama-based activities be used in the preschool curriculum prepared by the Board of Education of the Ministry of National Education in second language teaching?

## Literature Review

### Creative Drama

The term “drama” may first conjure up images of “theatre”. However, when discussing the use of creative drama in language education, it is important to distinguish between the broader concept of drama and its association with theatrical performance. The term “drama” often extends beyond staged performances, encompassing a wide range of activities that involve role-playing and imagination, which can be highly effective in educational settings. Holden (1981) defines drama as “any activity that asks the participant to portray themselves or another person in an imaginary situation” (p. 6). Grady (2000) compares theatre and drama as presented in Table 1 below.

Table 1. Difference between theatre and drama according to Grady (2000, p. 98)

Theatre	Drama
Stage	Classroom, playing area, space
Scenery	Environment, setting
Actors	Students, participants, players, teacher-in-role
Director	Teacher, leader, facilitator, artist-teacher
Playscript	Scenario, story, material, ideas
Rehearse	Practice, work on, experiment with, explore
Perform	Share, show, play out, dramatize, improvise
Audience	Observers, peers
Critique	Assess, discuss, and reflect
Product	Process

Peter Slade's ideas and studies in the 1950s formed the basis of the modern application of drama in education. Peter Slade created a particular drama method by working with groups of children and introduced this method in his books. Peter Slade explained his approach to drama in his book "Child drama" in 1954. According to Slade, "drama is an art for children, and in this way, children can develop both physically and mentally" (Bozdoğan, 2003, p. 33). Since drama requires active participation, contributes positively to children's emotional, social, and cognitive development (McCaslin, 1990; Stewig & Buege, 1994). On the one hand, drama makes children's language learning a process that focuses on transferring knowledge, establishing emotional bonds, communicating, and using their imagination. On the other hand, drama makes language learning a fun and participatory experience through games, role-playing, and interactive activities. Therefore, foreign language teaching through drama in the preschool period has a strong potential to introduce children to the magical world of language and turn this process into an enjoyable experience.

There are certain phases of drama in education. These phases are designed to increase students' participation, develop their in-depth understanding, and make learning more effective. The phases in a classical drama work should be warming up, playing (pantomime and role-playing), improvisation, formation, and evaluation. The warm-up phase consists of actively using the five senses, developing the ability to observe, performing various physical activities, getting acquainted, and interacting (Demirel, 2016). In drama studies, students participating in the activity should feel comfortable. For this reason, recognition and acquaintance-based studies should be carried out so people can get to know each other well and feel more comfortable (Üstündağ, 1997). The improvisation phase aims to adopt and assimilate the process with the creative drama techniques used by making animations and improvisations by assimilating the gains acquired in the warm-up phase. It is a stage where individual and group creativity comes to the fore (San, 1996). At this stage, the aim is to gain the subject specified in the warm-up phase in the revitalisation phase. Techniques such as consciousness corridor and frozen images can be used in the animation stage (Uysal, 2014). Finally, in the evaluation phase, the products and achievements that emerged from the activities carried out in the revitalisation phase are evaluated at this stage. The participants shared the process, the importance of the stage, and feelings and thoughts about the process. In short, at this stage, opinions are exchanged about whether what is desired to be learned has turned into achievements.

Using drama activities has clear advantages for language learning, as with any other field. It helps children develop a positive attitude towards the environment by supporting them in learning about themselves and their environment. Accord-

ing to Hendy and Toon (2001), and Szecsi (2008), drama helps children gain sensitivity toward their environment by introducing alternative worlds and developing respect for different perspectives. Children who can use real-world knowledge and experiences to create an imaginary world in drama learn to analyse events and relationships through the situations and roles they design. O'Neil and Lambert (1991) suggest, in this process, children investigate relationships and events by identifying with the roles they play. This way, children can express themselves, be sensitive to others, and cooperate in groups (Woolland, 1993). Significantly in children's foreign language learning, using fun and interactive methods contributes to the natural adoption of the language (Maley & Duff, 2005; Philips, 1999). It encourages children to speak and allows them to communicate using non-verbal communication, such as body movements and facial expressions, even with limited language.

Additionally, creative drama is a teaching approach in which children actively participate in learning and develop their linguistic and social skills. It significantly improves vocabulary learning and is a more effective and durable method for teaching foreign languages in preschool education than traditional techniques (Brachaczek & Polok, 2023). The implementation of creative drama fosters a supportive learning environment that encourages children to express themselves, develop social awareness, and build self-esteem (Gezen, 2022). This approach not only helps the development of individual and social skills but also fosters healthy relationships among peers, ultimately contributing to the formation of strong social bonds and a sense of community.

There are studies on various creative drama applications in foreign language teaching in preschool. For example, in a kindergarten in Poland, creative drama activities were applied for 2 months to 16 children. At the end of 2 months, it was seen that the children's vocabulary improved, and creative drama had a significant and long-lasting effect on English vocabulary learning (Brachaczek & Polok, 2023). In China, 116 foreign language lessons were taught to 4-5-year-old children by dividing half of them into an experimental group and half into a control group. While creative drama activities were applied to the children in the experimental group, those in the control group were taught with traditional methods. At the end of the study, it was found that the experimental group's language skills (listening and expressing, reading and narrating) increased significantly compared to the control group (Yu et al., 2023). Consequently, such practices show that they are effective not only in language learning but also in the development of children as well-rounded individuals in general. Therefore, creative drama should be considered more comprehensively in the context of language teaching with both pedagogical and psychosocial dimensions.

Incorporating cross-cultural perspectives and situating these findings within a broader international context enriches discussing using drama-based activities for second language acquisition in preschool education. Remarkably, the global applicability of drama-based learning is broader than specific educational settings or cultures. In Norway and Sweden, research underscores the role of creative drama in early childhood education. For example, a study by Sheridan and Gjems (2017) examines how preschool teachers in these countries perceive preschool as a platform for children's language learning. The findings reveal that Swedish and Norwegian educators value play and experiential learning as pivotal for language development, aligning with the principles of drama-based pedagogy. In East Asia, countries like Japan and South Korea have increasingly incorporated role-playing and storytelling into preschool curricula to support second language acquisition, mainly English. A comparative study by Kim and Yun (2019) discusses theory- and evidence-based language learning and teaching for young children, emphasising the importance of interactive talk in the classroom.

In multicultural and multilingual nations such as India, Canada, and South Africa, creative drama addresses the complexities of teaching second languages in linguistically diverse classrooms. Drama activities, like role-playing and improvisation, provide a neutral ground for children with varied linguistic backgrounds, promoting inclusivity and equitable language exposure. For instance, a study by Dutton and Rushton (2022) highlights how drama pedagogy using translanguaging-based Readers Theatre supports students learning English as an Additional Language or Dialect (EAL/D) to develop knowledge of language central to their engagement with learning.

## Method

This study used qualitative research methods, and data were collected using a document analysis technique. Qualitative research is method in which qualitative data collection techniques such as unstructured observation, unstructured interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal the facts and events in their natural environment realistically and holistically (Yıldırım & Şimşek, 2005). Creswell (2015) states that document analysis is a good source for text data in a qualitative study. In the process of document analysis, written documents are analysed in detail and systematically in terms of content (Wach & Ward, 2013). This approach allowed for identifying relevant themes, pedagogical strategies, and instructional practices applicable to drama-based language learning. The document analysis process took place over a period of four weeks. During this time, the researchers systematically examined the preschool curriculum of pri-

vate education institutions prepared by the Ministry of National Education, Board of Education. In light of the findings obtained from the data analysis, activities based on creative drama techniques were designed by considering the preschool curriculum prepared by the Ministry of National Education Board of Education for preschool education in private schools. The activities prepared for creative drama were presented to two experts in creative drama and second language teaching for their opinion. According to the feedback received, the activities prepared for the themes in the curriculum were finalised.

To enhance validity, we engaged in several validation processes. Expert opinion was taken from two academics with doctoral degrees in the field of teaching English to young learners and pre-school education to confirm that the activities met educational and pedagogical standards and were developmentally appropriate. Triangulation was achieved by combining multiple sources (curriculum documents, expert feedback, and prior literature review on drama in education) to ensure that the findings were comprehensive and grounded in a well-rounded perspective. To ensure reliability, the document analysis followed systematic coding and categorisation methods, enabling consistent interpretation across reviewers.

### **Creative drama-based lesson plan preparation**

Preschool education focuses on developing children's psychomotor, social-emotional, cognitive, and language areas and self-care skills (Shin & Crandall, 2013). The lesson plans based on drama activities should be planned and implemented per children's developmental characteristics, needs, and interests. For this reason, there are some points to be considered (Maley & Duff, 2011) when planning and realising activities:

- Activities should be designed following children's interests, needs, developmental levels, and ages.
- Attention should be paid to children's developmental characteristics and individual differences.
- Drama activities should be aimed at developing children's creativity, problem-solving skills, internal discipline, sense of responsibility, and cooperation skills.
- A suitable and safe place should be chosen for drama activities.
- Children should not experience a sense of failure, and the concepts of winner or loser should not be included.
- The behaviours and actions that occur during drama should be accepted as part of the natural development process of children.

- Different methods should be used to ensure that children interact with each other.
- Drama activities should progress from simple to complex and be supported using concrete materials.

Considering the points above, activities were designed by considering the stages of the drama approach according to the acquisitions determined in the preschool curriculum. 40-minute lesson plans were prepared for the themes of “Colours and Shapes”, “A Day at the Zoo”, “A Journey to the Magic Forest”, and “A Magical Journey to the Enchanted Castle” in the preschool (3-5 years old).

Evaluating these drama-based activities in preschool education incorporates process- and outcome-oriented approaches. According to Schreiber et al. (2016), process-oriented assessments focus on observing and evaluating children’s engagement, creativity, and active participation throughout the drama activities, emphasising their developmental progress and interaction with peers. Outcome-oriented assessments, on the other hand, aim to measure the tangible impacts of these activities on children’s language acquisition, problem-solving skills, and socio-emotional development, ensuring that the stated learning objectives are achieved.

## Implementations

### Lesson 1: Colours and Shapes

#### Learning objectives:

Vocabulary development: Introduce and reinforce basic vocabulary related to colours and shapes in the second language.

Listening and speaking: Enhance listening comprehension and speaking skills through role-play and interactive activities.

Confidence building: Help children feel comfortable and confident using the new language in a fun and creative context.

**Materials needed:** Colourful scarves or cloth pieces (for acting out colours), shape cut-outs (e.g., circle, square, triangle), puppets or stuffed animals to act as characters, large open space for movement, music or a tambourine (optional).

#### Lesson procedure:

1. Warm-up activity (5-7 minutes)

Objective: Prepare children for creative movement and speaking in the second language.

**Action song:** Start with a song or chant in the target language that introduces colours or shapes. For example, sing a simple song like “Red, Red, Show Me Red” while showing objects in that colour.

**Movement game:** Play a “Simon Says” game where children act out simple commands in the second language (e.g., “Touch the red scarf!” or “Jump like a triangle!”).

## 2. Introduction to colours and shapes (5-7 minutes)

**Objective:** Introduce target vocabulary in the second language.

**Flashcards or real objects:** Use colourful props or flashcards to introduce basic colours and shapes in the second language. Show each colour or shape and repeat its name, encouraging children to say the words with you.

**Interactive questions:** Ask questions like, “What colour is this?” or “Can you find the red scarf?” in the second language, prompting children to answer.

## 3. Main drama activity: Role-playing with colours and shapes (15-20 minutes)

**Objective:** Engage children in language-rich creative drama activities to reinforce vocabulary.

**Storytelling with props:** Use a puppet or stuffed animal to tell a simple story in the second language. For example: “Our puppet friend needs to find the blue circle to open the magic door! Can you help?”

The children then help the puppet by identifying and interacting with different colours and shapes.

**Act out the colours:** Divide children into groups or pairs. Give each group a different colour scarf or shape. Have them role-play situations like:

Pretend the blue scarf is water, and you are swimming.

Pretend the yellow circle is the sun, and you are warming up under it.

Act like you are a red triangle that turns into a rocket ship flying into space.

Use creative body movements to act out shapes (e.g., stretch tall like a rectangle, curl up small like a circle).

**Drama game: “Find the colour”:** Hide different coloured props around the room. Call out the colour in the second language, and the children must find the object and bring it back to the centre. You can add a dramatic element by pretending they are on a “colour adventure”.

## 4. Group reflection (5 minutes)

**Objective:** Reinforce what children have learned by reflecting on the activities.

Gather the children in a circle and ask questions such as:

“Which colour did you like acting out the most?” (in the second language),

“Can you show me a shape you remember?” (in the second language).

Have children try to say a few words or sentences in the second language about their favourite part of the drama activity.

5. Cool-down activity (3-5 minutes)

Objective: Help children transition from the active lesson to a calm state.

Breathing exercise: Lead a simple breathing exercise where children pretend to blow up a balloon of their favourite colour (in the second language).

Goodbye song: Sing a simple goodbye song in the second language, incorporating colours and shapes (e.g., “Goodbye, goodbye, red circle and blue square!”).

**Formative and summative evaluation:**

While observation and participation stages refer to formative evaluation, engagement stage is specifically designed for summative evaluation. We believe that it is best to integrate these two evaluation methods to gain a deeper insight into the development of a child (Shin & Crandall, 2013).

Observation: Watch how children use the new language during the activities. Are they able to identify colours and shapes? Do they attempt to speak in a second language?

Participation: Ensure that every child is actively involved in the drama exercises and is trying to use the target vocabulary.

Engagement: Note how engaged children are in the role-playing activities and how confidently they participate in the language exercises.

## Lesson 2: A Day at the Zoo

**Learning objectives:**

Vocabulary development: Teach children basic animal names and sounds in the second language.

Listening and speaking skills: Foster comprehension and spoken use of the target language in interactive, creative drama activities.

Movement and imagination: Encourage physical movement and creativity through role-playing different animals.

Confidence in language use: Create a fun and low-pressure environment for children to experiment with the second language.

**Materials needed:** Animal flashcards or pictures, animal costumes, masks, or simple props (e.g., tails, ears, or wings), a puppet or stuffed animal (optional), open space for movement, and music for transitions (optional).

**Lesson procedure:****1. Warm-up activity (5-7 minutes)**

**Objective:** Prepare children for active participation and introduce the target language vocabulary.

**Animal song:** Start with an action song in the second language that includes animal names (e.g., “Old MacDonald Had a Farm” or any similar song adapted for the second language).

**Movement game: “Who Am I?”:** Show flashcards or pictures of animals and ask the children to imitate the animal’s movement and sound while saying the name of the animal in the second language. For example, “I am a lion! ROAR!”

**2. Introduction to animals (5-7 minutes)**

**Objective:** Introduce target vocabulary (animal names and sounds) in the second language.

**Animal flashcards:** Show animal pictures one by one, saying the name of the animal and the sound it makes in the second language (e.g., “This is a lion. The lion says, ‘Roar!’”).

**Repetition and gesture:** Encourage children to repeat the names and sounds after you, using big gestures to act out the animal (e.g., roaring like a lion or flapping arms like a bird).

**3. Main drama activity: Zoo adventure role-playing (15-20 minutes)**

**Objective:** Engage children in an interactive drama activity where they act out animal characters, enhancing their language skills through play.

**Story setup:** Tell the children they are going on an exciting trip to the zoo. Use a puppet or stuffed animal as a “tour guide” who will lead them through the zoo (speaking in the second language).

**Animal role-playing:** Divide the children into small groups and assign each group a different animal to pretend to be (e.g., lions, monkeys, birds, elephants). Use simple props like tails or masks to help them transform into these animals. Examples:

**Lions:** Ask them to walk like lions, roar, and say “I am a lion” in the second language.

**Monkeys:** Have them jump and swing like monkeys while saying “I am a monkey” in the second language.

**Birds:** Children flap their arms and “fly” around the room, saying “I am a bird” in the second language.

**Drama game: “Zoo Keeper Says”:** Play a game similar to “Simon Says,” where the zoo keeper (teacher) gives instructions in the second language, such as:

“The lion is hungry, eat like a lion!”

“The monkey is swinging from tree to tree!”

“The bird is flying high in the sky!” This encourages children to act out the movements and speak the vocabulary in the target language.

Animal sounds guessing game: Make animal sounds or act out an animal and ask the children to guess which animal it is and say its name in the second language. This helps reinforce vocabulary comprehension.

#### 4. Group reflection (5 minutes)

Objective: Reinforce what the children learned by reflecting on the activity and repeating the target language vocabulary.

Question and answer: Ask the children to share which animal they enjoyed pretending to be and have them say its name and sound in the second language.

Group review: Go over the animals again as a group, using flashcards or props, and ask them to repeat the names and sounds in the second language.

#### 5. Cool-down activity (3-5 minutes)

Objective: Calm the children down after active play and transition them out of the lesson.

Breathing exercise: Lead the children in a simple breathing exercise where they “breathe in like a big elephant” and “breathe out like a small mouse,” using the animal names in the second language.

Goodbye song: Sing a simple goodbye song in the second language, perhaps incorporating the animal names they’ve just learned (e.g., “Goodbye lions, goodbye birds!”).

### **Formative and summative evaluation:**

While observation and participation stages refer to formative evaluation, engagement stage is specifically designed for summative evaluation.

Observation: Throughout the activities, observe how confidently and accurately children are using the target language. Are they able to recall animal names and sounds in the second language?

Participation: Ensure all children are actively participating in the role-playing activities. Encourage shy children by pairing them with more confident peers.

Engagement: Note how engaged children are in the lesson. Are they excited to participate in the animal activities and use a second language?

## **Lesson 3: A Journey to the Magic Forest**

### **Learning objectives:**

Vocabulary development: Teach and reinforce basic action verbs (e.g., run, jump, walk, sit) in the second language.

**Listening and speaking skills:** Enhance children's listening comprehension and encourage them to use the target language while participating in creative drama activities.

**Confidence in speaking:** Build confidence in using the second language through expressive body movement and role-playing.

**Creative expression:** Encourage imagination and physical movement while learning the target language.

**Materials needed:** Simple costumes or props (e.g., scarves, crowns, hats), a large open space for movement, flashcards with action verbs in the target language, and music for transitions or background (optional).

### **Lesson procedure:**

#### **1. Warm-up activity (5-7 minutes)**

**Objective:** Prepare children for physical movement and introduce the target language.

**Action song:** Start with a simple action song in the second language, such as "If You're Happy and You Know It" or a similar song adapted to the target language, where children perform actions like clapping, jumping, or spinning.

**Movement imitation:** Lead a movement game where you demonstrate actions (e.g., run, jump, sit) and say the corresponding word in the second language. Encourage the children to imitate both the action and the word.

#### **2. Introduction to action verbs (5-7 minutes)**

**Objective:** Teach basic action verbs using flashcards or props.

**Flashcards:** Show a series of flashcards or images that depict different actions (e.g., run, jump, sit, walk, dance). Say the action aloud in the second language and ask the children to repeat it.

**Demonstration:** Act out each action while saying the word in the second language. Encourage the children to mimic both your actions and words, making the connection between movement and language.

#### **3. Main drama activity: Journey to the Magic Forest (15-20 minutes)**

**Objective:** Engage children in an imaginative role-playing adventure that reinforces action words in the second language.

**Story setup:** Tell the children they are about to go on an adventure to a magic forest where they will meet animals and magical creatures. Use a prop (like a magic hat or wand) to start the story, narrating in simple sentences in the second language.

**Role-playing actions:** As you lead them through the "forest," prompt them to act out different actions in the second language. For example:

“Let’s run to the magic tree!”: Children run while saying the word “run” in the second language.

“Now jump over the river!”: Children jump in place, repeating the word “jump” in the second language.

“We have to tiptoe quietly past the sleeping dragon.”: Children tiptoe, whispering the word for “tiptoe” in the second language.

“The fairy wants us to dance!”: Encourage them to dance and repeat the word “dance” in the second language.

**Animal role-play:** In the forest, the children encounter different animals. Act as the narrator and have them pretend to be different animals (e.g., birds, lions, rabbits) while performing the related action (e.g., fly, roar, hop) in the second language. Use props like scarves for wings or hats for animal ears to make it fun.

**Magic word game:** At certain points in the story, introduce “magic words” (simple action verbs like run, jump, sit) that they need to perform to continue the adventure. For example, “To open the magic door, you have to say the word ‘run’ and run in place!”

#### 4. Group reflection (5 minutes)

**Objective:** Reflect on the adventure and reinforce the action verbs learned.

**Discussion:** Gather the children in a circle and ask them to share their favourite part of the magic forest adventure, using the action words in the second language. For example, ask, “What action did you like the most?” Encourage them to say, “I like to jump!” in the second language.

**Review:** Use flashcards to quickly review the action words they learned, encouraging the children to repeat the words and perform the corresponding actions one last time.

#### 5. Cool-down activity (3-5 minutes)

**Objective:** Calm the children down and conclude the lesson in a relaxing way.

**Breathing exercise:** Lead the children in a simple breathing exercise using the second language. For example, “Breathe in like a big bear... Breathe out like a small mouse.”

**Goodbye song:** Sing a goodbye song in the second language, incorporating some of the action words they learned (e.g., “Goodbye, goodbye, we’ll jump and say goodbye!”).

#### **Formative and summative evaluation:**

While observation and participation stages refer to formative evaluation, engagement stage is specifically designed for summative evaluation.

**Observation:** Observe how confidently and accurately children use the action verbs during the role-playing activities.

**Participation:** Ensure every child participates and engages in the activities, using both movement and language.

**Engagement:** Take note of the children's enthusiasm and involvement during the drama activity, as well as their ability to recall and use the action verbs in the second language.

#### **Lesson 4: A Magical Journey to the Enchanted Castle**

##### **Learning objectives:**

**Vocabulary development:** Teach and reinforce basic action verbs (e.g., run, jump, sit, wave) and greetings (hello, goodbye) in the second language.

**Listening and speaking skills:** Develop children's ability to understand and respond to action commands in the second language through drama.

**Creative expression:** Encourage imaginative play and creativity while learning new language concepts.

**Confidence building:** Help children become comfortable using the target language through playful and interactive drama activities.

**Materials needed:** simple props or costumes (e.g., capes, crowns, magic wands), flashcards with action verbs in the second language, open space for movement, and background music for transitions (optional).

##### **Lesson procedure:**

###### **1. Warm-up activity (5-7 minutes)**

**Objective:** Introduce the target language and prepare children for creative movement.

**Action song:** Begin with an action-based song in the second language (e.g., "Clap Your Hands" or any song that includes actions like jumping, running, or sitting). Encourage the children to follow the actions while singing along.

**Movement game: "Follow the Leader":** The teacher acts as a leader, demonstrating various actions (e.g., run, jump, spin, wave). Say the action verbs in the second language as you perform them, and have the children repeat both the words and the movements.

###### **2. Introduction to key vocabulary (5-7 minutes)**

**Objective:** Teach children basic action verbs and greetings in the second language.

Flashcards: Show flashcards with pictures of people performing actions (e.g., running, jumping, sitting, waving). Say the corresponding word in the second language, and ask the children to repeat it.

Demonstration: Act out each action as you say the word, encouraging the children to imitate you. Use big gestures to make the actions clear and fun (e.g., jump high, wave your arms enthusiastically).

Greetings: Practice simple greetings like “Hello” and “Goodbye” in the second language. Have the children practice saying these words while waving or shaking hands.

### 3. Main drama activity: The Magical Journey (15-20 minutes)

Objective: Engage children in a dramatic adventure where they perform actions and respond to commands in the second language.

Story setup: Explain to the children that they are about to go on a magical journey to an enchanted castle. Use props like magic wands or capes to set the scene. Tell the story in simple sentences, using the second language to describe the actions they will need to perform. Example:

“We are going to the enchanted castle! But first, we need to run across the magical forest!” (Children run in place).

“Now, we have to jump over the river!” (Children jump in place).

“Let’s sit down and wait for the magic door to open.” (Children sit down).

Role-playing with actions: Divide the children into small groups and assign them roles as knights, princesses, wizards, or animals they might meet on their journey. Have them act out their roles using the target language.

Knights: Have the children pretend to ride horses while saying “I’m riding!” in the second language.

Wizards: The children wave their wands and say “I’m casting a spell!” in the second language.

Animals: Have them crawl like cats or hop like rabbits while saying the animal names in the second language.

Freeze game: During the journey, play a “freeze” game where the children must stop and hold their position when you say “freeze.” Then, ask individual children to describe what they are doing using the second language (e.g., “I’m jumping!” or “I’m running!”).

### 4. Group reflection (5 minutes)

Objective: Review and reinforce the action words and greetings learned during the activity.

Discussion: Sit in a circle and ask each child to share which part of the magical journey they liked the most. Encourage them to use the action verbs in the second language. For example, “I liked jumping!” or “I liked running!”

Review with flashcards: Show the flashcards again and ask the children to say the action word in the second language and demonstrate the corresponding action.

#### 5. Cool-down activity (3-5 minutes)

Objective: Calm the children down after the active drama session while practicing the target language.

Breathing exercise: Lead a simple breathing exercise using the second language. For example, “Breathe in like a big dragon... Breathe out like a little mouse.”

Goodbye song: Sing a goodbye song in the second language, incorporating the greeting words (hello, goodbye) and some of the action words they learned (e.g., “Goodbye, goodbye, let’s wave and say goodbye!”).

#### **Formative and summative evaluation:**

While observation and participation stages refer to formative evaluation, engagement stage is specifically designed for summative evaluation.

Observation: Monitor how well the children can understand and perform the action words in the second language during the activities.

Participation: Ensure that each child is actively participating in the role-playing and speaking the second language.

Engagement: Pay attention to how engaged the children are in the drama activity. Are they responding to the commands in the second language with enthusiasm?

## **Findings**

Since the proposed lesson plans were not implemented in actual classroom settings, the findings are derived from the analysis of existing preschool curriculum documents, expert evaluations of the lesson plans, and insights gained from qualitative research methods, including document analysis. These findings reflect the potential impact and feasibility of integrating drama-based activities into second language teaching in preschool education. The analysis of the preschool curriculum prepared by the Turkish Ministry of National Education revealed that the proposed drama-based lesson plans align well with the developmental and educational objectives of preschool education. The curriculum emphasises fostering creativity, collaboration, language development, and social-emotional growth in children, all supported by the proposed drama activities.

The expert evaluations provided valuable insights into the feasibility and educational value of the proposed lesson plans. The experts highlighted the following strengths: developmentally appropriate activities and engaging and interactive content. According to the experts, the activities were deemed suitable for pre-

school-aged children, with a clear progression from simple to complex tasks that matched their cognitive and linguistic abilities (Hornáčková, 2017). Imaginative scenarios, role-playing, and movement-based activities were praised for their potential to engage young learners and make language learning enjoyable. Experts also provided constructive feedback, suggesting that more explicit instructions for teachers should be included to ensure consistent implementation (Baldwin & Galazka, 2021). Activities should incorporate additional scaffolding for children with varying levels of language proficiency.

Although the lesson plans were not implemented, the literature review and expert evaluations underscored the potential benefits of using creative drama in second language teaching for preschoolers. Drama activities can provide opportunities for vocabulary building, improved listening comprehension, and the use of target language structures in meaningful contexts (Yumurtacı & Mede, 2021). Role-playing and improvisation encourage children to explore their creativity while expressing themselves in the second language. Group-based activities promote collaboration, empathy, and respect among children, aligning with preschool education's social-emotional goals. Such activities have significantly increased children's social and emotional development and are effective in creative drama in early education settings (Gao et al., 2022; Kılıç & Namdar, 2021;).

The document analysis and expert feedback also identified practical considerations for implementing these lesson plans regarding resource requirements, teacher education, and adaptability. Successful implementation would require accessible materials, such as props and visual aids, to support the drama activities. Teachers need training on creative drama techniques and strategies for managing open-ended activities in diverse classrooms (Baldwin & Galazka, 2021; Süzen, 2021). Flexibility in the lesson plans also would be essential to accommodate different classrooms' unique dynamics and needs.

Experts noted potential challenges that might arise during the implementation of drama-based activities. Managing large groups of children in dynamic activities may be easier with adequate support and experience. Additionally, time constraints in preschool schedules might limit the scope of the activities, requiring teachers to prioritise critical elements. The findings highlight the alignment of the proposed drama-based lesson plans with preschool curriculum objectives and their potential to enhance second language acquisition. While expert feedback affirmed these activities' educational value and feasibility, it also emphasised the importance of addressing practical considerations, such as resource availability and teacher education, to ensure effective implementation. These insights lay a foundation for future research involving classroom applications to validate and refine the proposed approach.

The findings align with global frameworks such as UNESCO's Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), which emphasises inclusivity, equitable learning, and promoting lifelong learning opportunities (UNESCO, 2024). Creative drama supports these goals by fostering critical skills such as communication, collaboration, and creativity in young learners. Situating the study within an international context could involve comparing the Turkish preschool curriculum with counterparts in other countries, such as the UK's Early Years Foundation Stage (EYFS) or Australia's Early Years Learning Framework (EYLF) (Sumsion, 2020). Both frameworks emphasise holistic development, including language and social-emotional skills, which resonate with the drama-based lesson plans proposed in the study. For example, in the Reggio Emilia approach (Italy), child-led learning through creative expression aligns with drama-based methods (Manera, 2022). In contrast, countries like China may require modifications to accommodate more structured classroom dynamics, reflecting a culturally specific balance between teacher-led and student-centred activities (Gao, 2021).

### **Discussion and conclusion**

The study sheds light on the significance of integrating drama-based language teaching into preschool education, mainly focusing on the Preschool curriculum and the transformative potential of drama-based language teaching in preschool education, particularly in the context of second language teaching. Numerous research studies have shown that drama is beneficial for children in preschool education. Eti and Arnas (2016) found that implementing story-based creative drama activities resulted in a notable enhancement in the linguistic abilities of four-year-old children. This improvement encompassed increased usage of nouns, verbs, adverbs, and conjunctions, along with a higher total number of sentences, words, and average words per sentence. Şahin's (2023) study examined the effectiveness of body language-centred drama activities in teaching Turkish to secondary school students. The findings demonstrated that such activities significantly contributed to developing students' speaking skills, highlighting drama's efficacy as a valuable tool in Turkish language education. Similarly, Boinett et al. (2022) concluded that drama serves as a neutral platform for Early Childhood Education Center pupils to engage in exploration, self-expression, discovery, and interpretation of their surroundings. This process facilitates the acquisition of essential skills such as cooperation with peers and impulse control.

This study has highlighted the significance of integrating drama into foreign language education, particularly in preschool, to stimulate children's natural cu-

riosity and creativity while fostering language skills. By examining Peter Slade's drama approach and its application in the preschool curriculum, this research has provided valuable insights into the design and implementation of drama activities tailored to children's developmental needs and interests. The findings presented lesson plans and activities designed for themes such as "Colours and Shapes," "A Day at the Zoo," "A Journey to the Magic Forest," and "A Magical Journey to the Enchanted Castle," exemplifying how drama can be effectively integrated into language teaching in preschool settings. These activities not only facilitate language learning but also promote creativity, cooperation, and self-expression among children. In conclusion, drama-based language teaching offers a dynamic and interactive approach to language acquisition within preschool settings. By embracing drama as a pedagogical tool, educators can create engaging learning experiences that cater to young learners' diverse needs, laying a solid foundation for linguistic, social, and cognitive development. For this, teachers can design drama activities suitable for different proficiency levels, gradually introduce complexity for beginners, and include multicultural themes and multilingual elements to promote inclusion and respect for diversity. They should also use formative assessments to adapt activities to children's needs and promote equitable participation and effective language learning.

While the Turkish preschool curriculum emphasises creativity, collaboration, and social-emotional growth, these values are shared globally, though with cultural nuances. For example, in the Reggio Emilia approach (Italy), child-led learning through creative expression aligns with drama-based methods (Manera, 2022). In contrast, countries like China may require modifications to accommodate more structured classroom dynamics, reflecting a culturally specific balance between teacher-led and student-centred activities (Gao, 2021). Creative drama can address the complexities of teaching second languages in linguistically diverse classrooms in multicultural and multilingual nations such as India, Canada, and South Africa. Drama activities, like role-playing and improvisation, can provide a neutral ground for children with varied linguistic backgrounds, promoting inclusivity and equitable language exposure.

Second language teachers can improve their language teaching processes by using creative drama techniques in their classrooms. As noted by Winston and Stinson (2014), role-playing activities can be particularly effective in fostering linguistic fluency among students, as they provide opportunities for authentic language use in simulated real-life situations. Such activities also contribute to the development of students' self-confidence, enabling them to use the target language with greater ease and assurance. Additionally, these activities facilitate a deeper understanding of the cultural contexts embedded in the language, thereby allowing students to

engage more naturally in communication and better grasp the nuances of everyday interactions. Similarly, Kao and O'Neill (1998) highlight the benefits of improvisation activities, emphasising their role in promoting students' fluency and enhancing their ability to express themselves in the target language. Through creative drama, learners are not only encouraged to practice language skills in an engaging manner but also to build critical communication competencies that are essential for effective language use in diverse settings (Maley & Duff, 2011).

The findings and recommendations of this study may only be universally applicable to some preschool settings, particularly those with different cultural contexts, educational systems, or linguistic backgrounds. The effectiveness of drama-based language teaching may vary based on student demographics. For example, concerning cultural adaptation of themes and activities, the themes used in drama-based activities, such as "Colours and Shapes" or "A Day at the Zoo," can be adapted to reflect cultural relevance in different countries. For instance, a lesson plan in Kenya might focus on "A Safari Adventure," while in Japan, it could involve "A Day at the Cherry Blossom Festival." Adapting cultural elements ensures that activities resonate with children's experiences and cultural identities.

Additionally, the effectiveness of drama-based language teaching also may vary based on teachers. Teachers in diverse contexts may need more prior experience with drama techniques or strategies for managing participatory activities. Professional development programmes that integrate creative drama into language teaching could be designed. Workshops could include hands-on activities to build teachers' confidence and skills in using drama techniques. The study focused on designing and implementing drama activities within the preschool curriculum framework, limiting the research scope to a specific educational context. The sample size of experts consulted and the number of activities designed may only partially represent the diversity of perspectives and approaches to drama-based language teaching in preschool education.

Preschool curricula in some countries may be rigid, leaving little room for creative approaches like drama-based activities. Drama activities could be integrated into existing curricular goals by aligning them with mandatory learning objectives, such as vocabulary acquisition or social-emotional skills. Shortened or simplified activities could be developed to fit within limited time frames. The activities in the study focus on vocabulary acquisition, listening comprehension, and developing confidence in a second language. These goals align with the needs of multilingual learners who often need strategies to develop proficiency in multiple languages. While qualitative research methods and document analysis were employed, methodological constraints such as potential researcher bias, subjectivity in data interpretation, and the inability to capture real-time classroom dynamics may have in-

fluenced the reliability and validity of the findings. Practical considerations related to time constraints, curriculum demands, and competing pedagogical approaches were not extensively explored.

The study primarily focused on designing and describing drama activities without incorporating comprehensive assessment measures to evaluate their efficacy in achieving specific learning outcomes. Therefore, future research could incorporate quantitative measures or standardised assessments to provide a more robust evaluation of the impact of drama-based language teaching on children's linguistic and socio-emotional development. The study did not explicitly explore variations in children's initial language proficiency levels or prior exposure to drama-based pedagogies. The effects of drama activities on children with different language backgrounds or abilities can be evaluated. Additionally, incorporating participant observation or interviews with teachers who implement these activities might provide richer data on their classroom impact. For example, detailed observation checklists can be utilised to systematically document participants' engagement, active involvement in role-play, and the use of target vocabulary during drama sessions. It also aligns with the current observational methods outlined in the study. Implementing structured feedback from educators or peers during activities would provide immediate, constructive guidance, promoting continuous language use and participation improvement. Collecting artefacts such as children's drawings, written reflections, or recorded performances related to drama activities can be a longitudinal record of individual progress.

Designing age-appropriate pre-and post-assessments to evaluate improvements in vocabulary acquisition, comprehension, and social-emotional skills would provide quantitative data to complement qualitative findings. Structured performance tasks, such as dramatisations or role-plays, could be assessed using rubrics that measure linguistic accuracy, creativity, and collaboration. Surveys or interviews with parents and educators can provide additional perspectives on the perceived impact of drama-based interventions on children's linguistic and socio-emotional development. Incorporating quantitative assessment tools, such as standardised vocabulary tests or developmental scales, would strengthen the reliability and validity of the findings. Digital tools, including video recordings of sessions, could also be analysed to assess engagement and linguistic outcomes objectively. By integrating these assessment strategies, the study would achieve a more comprehensive understanding of the impact of drama-based language teaching in preschool education. This approach not only addresses potential methodological limitations but also aligns with best practices in evaluating pedagogical interventions, thereby contributing to the robustness and generalisability of the research findings.

## References

- Baldwin, P. & Galazka, A. (2021). *Process drama for second language teaching and learning: A toolkit for developing language and life skills*. London: Bloomsbury Publishing.
- Boinett, F., Oranga, J., & Obuba, E. (2022). Influence of instructional drama activities on the development of early years learners in Elgeyo-Marakwet County, Kenya. *Open Journal of Social Sciences*, 10(4), 348–359.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel.
- Brachaczek, A. & Polok, K. (2023). 1. Drama as a FL enhancing creative activity in FL preschool learners' environment. *Językoznawstwo*, 21–30.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Dawoud, L. K. A., Hasim, Z., & Saad, M. R. M. (2022). Creative drama in language education: A systematic literature review. In D. Burgos and S. Affouneh (Eds.), *Radical solutions in Palestinian higher education*. Lecture Notes in Educational Technology. Singapore: Springer.
- Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Department for Education. (2021). *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development, and care for children from birth to five*. London: UK Government. Retrieved November 12, 2024, from <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>
- Dutton, J., & Rushton, K. (2022). Drama pedagogy: Subverting and remaking learning in the third-space. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 159–181.
- Eti, İ., & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17–32.
- Gao, Q., Hall, A., Linder, S., et al. (2022). Promoting head start dual language learners' social and emotional development through creative drama. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 761–771.
- Gao, Z. (2021). From student-centered pedagogy to student labor: Chinese education's transnational entanglements during the Cold War. In M. Solovey and C. Dayé (Eds.), *Cold War social science* (pp. 255–283). London: Palgrave Macmillan.
- Gezen, E. (2022). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 490–500.
- Grad, S. (2000). *Drama and diversity*. Portsmouth: Heinemann.
- Greenfader, C., & Brouillette, L. (2017). The arts, the Common Core, and English language development in the primary grades. *Teachers College Record*, 119(8), 1–38.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.
- Hornáčková, V. (2017). Drama play: A creative method in preschool education. In Z. Bekiroğullari, M. Y. Minas, and R. X. Thambusamy (Eds.), *ICEEPSY 2017: Education and Educational Psychology* (Vol. 31, pp. 555–564). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy.
- Kao, S. M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds. Learning a second language through process drama*. Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.

- Kelner, L. B. (1993). *The creative classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Kılıç, Z. & Namdar, A.O. (2021). The effect of creative drama-based activities on acquisition of values by 5-year-olds. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 392–403.
- Kim, Y.-S. G., & Yun, J. (2019). Theory- and evidence-based language learning and teaching for young children: Promoting interactive talk in the classroom. In V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe, and E. Lieven (Eds.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 64–73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- Manera, L. (2022). The Reggio Emilia approach to early childhood education: An analysis of its inclusive perspectives and their relationships to aesthetic aspects. In E. Postiglione (Ed.), *Fostering inclusion in education* (pp. 145–153). London: Palgrave Macmillan.
- McCaslin, N. (1990). New directions in creative drama: Blueprint or band-aid? *National Forum*, 70(3), 34–36.
- O’Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hamburg: Heinemann.
- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Qianyi, G., & Hall, A. H. (2019). Supporting preschool children’s learning through dramatic play. *Teaching Artist Journal*, 17(3-4), 103–105.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştirme bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148–160.
- Schreiber, N., Theyßen, H., & Schecker, H. (2016). Process-oriented and product-oriented assessment of experimental skills in physics: A comparison. In N. Papadouris, A. Hadjigeorgiou, & C. Constantinou (Eds.), *Insights from research in science teaching and learning* (Vol. 2, pp. 33–45). Cham: Springer International Publishing.
- Şahin, T. G. (2023). The effect of body language-centered drama activities on students’ speaking skills in secondary school Turkish teaching. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 762–784.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children’s language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 359–367.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2013). *Teaching young learners English: from theory to practice*. Boston: Cengage Learning.
- Sumsion, J. (2019). The Australian Early Years Learning Framework: Becoming and children in their first 1000 days. In M. Gradovski, E. Eriksen Ødegaard, N. Rutanen, J. Sumsion, C. T. H. Mika and E. Jayne White (Eds.), *The first 1000 days of early childhood: Policy and pedagogy with under-three year olds: Cross-disciplinary insights and innovations* (Vol. 2, pp. 73–92). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Stewig, W. J., & Buege, C. (1994). *Dramatizing literature in whole language classrooms* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Süzen, A. H. (2021). Arapça öğretmeni yetiştirme sürecinde yaratıcı drama. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 9(2), 20–34.
- Szecsı, T. (2008). Creative drama in the preschool curriculum: Teaching strategies implemented in Hungary. *Child Education*, 85(2), 120–124.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2024). Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong

- learning opportunities for all. Retrieved November 12, 2024. Retrieved from <https://sdg4education2030.org>
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doctoral thesis, Gazi University.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89–94.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1–11.
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition, and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197–213.
- Winston, J., & Stinson, M. (Eds.). (2014). *Drama education and second language learning*. London: Routledge.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school* (3rd impression). New York: Longman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, M., Abd-Rahman, F., & Xu, K. (2023). The effects of children's drama on the language skills of 4-5-year-olds. *International Journal of Social Science and Business Management*, 1(2), 85–92.
- Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *Elementary Education Online*, 20(1), 115–128.



**Aleksandra Szyller**

Uniwersytet Warszawski\*

E-mail: [szyllerola@gmail.com](mailto:szyllerola@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-1438-1150

## **Polska szkoła podstawowa w obliczu braku obligatoryjnych prac domowych uczniów\*\***

### **Summary**

POLISH PRIMARY SCHOOL IN THE FACE OF NO COMPULSORY HOMEWORK FOR PUPILS\*\*

This article contributes to the discussion on primary school students' homework by examining the conditions for its use in the context of historical and contemporary challenges of child and adolescent development. The aim of this paper is to deepen the discussion on the issue of homework in education, its objectives, functions, and to analyse existing research findings concerning its effectiveness in primary schools. The findings highlight the excessive burden of homework on Polish students and indicate a range of negative consequences stemming from poorly designed, overly frequent assignments. However, research results remain inconclusive, and their methodological foundations are often debatable. The Ministry of National Education's regulation limiting the use of homework in primary schools has reignited the debate about its role in the educational and developmental process, as well as the broader approach to implementing changes in Polish education. Instead of asking *whether homework should be assigned*, a better question might be: *how can homework be assigned to ensure it is effective, developmental, and motivating for students?* Addressing these questions requires a review of both Polish and international research and analyses to provide a solid empirical basis for informed conclusions.

**Keywords:** homework, effectiveness, learning, teaching, optionality, autonomy, decisiveness

---

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

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Tradycja zadawania prac domowych zdaje się być stara jak świat. Śmiało można powiedzieć, że powstanie instytucji, jaką jest szkoła niejako automatycznie spowodowało pojawienie się zadań domowych wychowanków. Niemal od zawsze, dla większości uczniów, rodziców i nauczycieli, szkoła oraz praca domowa funkcjonowały jak dwa naczynia połączone. Nie istniało jedno bez drugiego. Również i dziś prace domowe, nazywane „czarna dziurą” w procesie kształcenia, stanowią drugą po szkolnej, najbardziej popularną formę uczenia się. Uważane są przez nauczycieli, paradoksalnie też przez zmęczonych i często narzekających na nią rodziców, za nieodłączny element szkolnej rzeczywistości uczniów, bez którego większość dorosłych nie wyobraża sobie efektywnej edukacji. W badaniach Romana Dolaty i zespołu tylko 2% badanych nauczycieli było zdania, że możliwe jest prowadzenie skutecznej edukacji bez zadawania prac domowych (Dolata i in., 2015).

Pierwsze prace domowe pojawiły się już w starożytności i polegały przede wszystkim na pamięciowej nauce tekstów oraz doskonaliły umiejętność pisania, wykorzystując do tej czynności papirus, gliniane i kamienne tabliczki. Od tego czasu forma, cel, zakres prac domowych podlegał wielokrotnym modyfikacjom i mimo zmian w zasobie wiedzy dotyczącej także samego procesu nauczania i uczenia się, roli i funkcji szkoły, podejścia pedagogicznego, stosowanych środków dydaktycznych, ich idea ciągle pozostaje niezmienna (Puślecki, 2005). Mimo że prace domowe znane były w starożytności ich apogeum przypada na okres odrodzenia, kiedy to wzrosło zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu różnych nauk i co najważniejsze nastąpiło rozpowszechnienie książek i podręczników. Jak pisze Władysław Puślecki to właśnie ogólna dostępność podręczników dla uczniów legła u podstaw zwyczaju systematycznego zadawania prac domowych (Puślecki, 2005). W XVII w. obowiązki nauczyciela w czasie lekcji sprowadzały się przede wszystkim do zadawania i odpytywania z tego, co było uczniom zlecone do domu. Na przestrzeni wieków funkcje, rodzaje, częstotliwość prac domowych ulegały dalszym zmianom. Większość nurtów i pedagogów akceptowało jednak zwyczaj ich zadawania, co spowodowane było przede wszystkim brakiem efektywności szkoły, która nie mogła pozwolić sobie na całkowitą rezygnację z zadań domowych zleczanych podopiecznym. Z historycznego punktu widzenia autorka artykułu *Nauki szkolnej i domowej...* tak opisuje sytuację:

Rozbudowa programów nauczania, jednolitość wymagań prowadziły do nadmiernego obciążenia uczniów nauką szkolną i domową, przynosząc niekorzystne skutki uboczne w postaci pogorszenia stanu zdrowia i ogólnego rozwoju dzieci i młodzieży. Sytuacja taka wyzwałała protesty higienistów, rodziców. Mnożyły się propozycje zniesienia nauki domowej (Łukawska, 2004, s. 12).

Najbardziej intensywnie i zdecydowanie działały w tym zakresie szkoły eksperymentalne nowego wychowania. To właśnie one postulowały i wdrażały nacisk na samodzielne uczenie się dziecka w szkole, często nawet kosztem wydłużonego pobytu w placówce w celu ostatecznego ograniczania lub zlikwidowania nauki w domu. Istniały również rozmaite nurty edukacji alternatywnej, koncepcje, formy i metody uznające absolutną zbyteczność prac domowych uczniów. Wśród nich można wymienić popularny dziś plan daltoński, metodę projektów czy uczenie się pod kierunkiem. W tradycyjnym systemie szkolnym wartość pracy domowej była i jest jednak ciągle przeceniana.

W polskiej przestrzeni publicznej (nie tylko edukacyjnej) praca domowa uczniów oraz skuteczność jej oddziaływań również niemal od zawsze stanowiły temat burzliwych dyskursów. Problem związany z powszechnym występowaniem, nadużywaniem, przeciążeniem uczniów pracą własną, wykonywaną poza obowiązkowymi godzinami dydaktycznymi, bliski był w naszym kraju nie tylko dzieciom i młodzieży, ale również ich rodzicom, równie silnie obciążonych pracą międzylekcyjną swoich pociech. Pomimo braku jednoznacznych dowodów naukowych potwierdzających jej korzystny wpływ na wyniki w nauce (szczególnie w przypadku uczniów szkoły podstawowej) oraz rozwój takich cech, jak samodzielność czy odpowiedzialność (Hattie, 2009; Kohn, 2018), duże grono nauczycieli i rodziców było zdania, że rezygnacja z prac międzylekcyjnych uczniów nie jest dobrym rozwiązaniem, a nieudokumentowane zalety, które niesie za sobą ich stosowanie, są zdecydowanie istotniejsze niż zagrożenia wynikające z ich wykorzystywania. Wśród zagorzałych zwolenników, jak i radykalnych przeciwników zadawania prac domowych bardzo często dochodziło do silnej wymiany zdań, nie powodujących jednak poważnych zmian prawnych. Organem decyzyjnym w kwestii zadawania prac domowych były na ogół placówki edukacyjne, które nie poświęcały temu tematowi szczególnej uwagi, traktując go jako pozaszkolną codzienność uczniów. Przez ostatnie lata byliśmy świadkami niepokojącej tendencji, zlecania już od przedszkola, na coraz wcześniejszych etapach edukacji, większej liczby, coraz bardziej czasochłonnnych, często również bezcelowych, nieprzemyślanych, niezwiązanych z realizowanym na zajęciach procesem dydaktycznym prac domowych. Sytuacja ta ostatecznie, doprowadziła do podjęcia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dość radykalnej, niepoprzedzonej szerokimi konsultacjami społecznymi, eksperckimi, zaskakującej w kontekście działania innych państw europejskich, decyzji dotyczącej centralnego regulowania pracami domowymi uczniów.

W większości krajów europejskich obserwujemy tendencję w postaci ograniczenia liczby zadawanych prac domowych, ich modyfikacji, zmiany jakości, częstotliwości. Na ogół jednak odgórne, centralne dyrektywy ustępują miejsca rekomendacjom i zaleceniom, pozostawiając swobodę co do ostatecznej organizacji prac

domowych szkołom i nauczycielom. Spotykamy się raczej z zaleceniami, proponowanymi rozwiązaniami, pozwalając na autonomiczne działanie, elastycznie postępującym w tym zakresie placówkom i ich pracownikom. Wyjątkiem jest tu Francja – gdzie od roku 1956 obowiązuje zakaz zadawania prac domowych, z różnym skutkiem respektowany jednak przez nauczycieli. Szczególny nacisk na promowanie decyzyjności szkół obserwujemy w Finlandii, która dalej pozostaje wzorem edukacji dla wielu europejskich sąsiadów. To tu autonomia pedagogów jest niezwykle widoczna, a ich status społeczny naprawdę wysoki. Podstawowa programowa nie jest przy tym tak przeładowana jak w Polsce, a nauczyciel ostatecznie decyduje o formie, terminie i realizacji określonych zagadnień. Prace domowe zadawane są tu systematycznie, są jednak bardzo krótkie i proste w realizacji<sup>1</sup>. Unika się zlecenia ich na weekend i w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Podobny trend obserwujemy w Szwecji, gdzie brak konkretnych regulacji prawnych w zakresie prac domowych, umożliwia decyzyjność nauczycieli i indywidualizację pracy uczniów. Jak piszą Paweł Penszko, Michał Sitek i Olga Wasilewska:

W części państw (np. w Austrii, Belgii, na Cyprze, w Grecji, Luksemburgu i Rumunii) stosowane są rozwiązania ograniczające ilość czasu poświęcanego przez uczniów szkoły podstawowej na prace domowe, określające moment ich zlecenia lub charakter wykonywanych zadań, najczęściej za pomocą wydawanych przez ministerstwo wytycznych (Penszko i in., 2024, s. 2–3).

Polskie ministerstwo edukacji podjęło jednak w tym zakresie inną decyzję. 22 marca 2024 r. zostało podpisane rozporządzenie dotyczące prac domowych (Dz.U. z 2024 r., poz. 438) stanowiące nowelizację rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2023 r., poz. 2572)<sup>2</sup>. Głównym celem zaproponowanych i błyskawicznie wprowadzonych zmian<sup>3</sup> było uregulowanie kwestii zadań domowych, ograniczenie ich zadawania przez nauczycieli oraz „uwolnienie” od nich przemęczonych i przeciążonych nimi uczniów, na co wskazywały nie tylko wyniki badań naukowych, ale również liczne sygnały napływające od dzieci, młodzieży i ich rodziców (Penszko i in., 2024; Dolata i in., 2015; Jarnutowska, Grygiel, 2015).

<sup>1</sup> Badania OECD z 2013 r. wskazują Finlandię jako kraj, gdzie uczniowie poświęcają najmniej czasu na prace domowe (OECD, 2013)

<sup>2</sup> <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2024.085.0000438,rozporzadzenie-ministra-edukacji-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-i-sluchaczy-w-szkolach-publicznych.html> [otwarte 20 września 2024].

<sup>3</sup> Rozporządzenie weszło w życie niemal natychmiastowo, w trakcie roku szkolnego, w drugiej połowie semestru letniego.

Zapisy w rozporządzeniu objęły uczniów wszystkich klas szkoły podstawowej. Zgodnie z treścią ww. dokumentu w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele nie mogą zadawać prac domowych pisemnych, jak i praktyczno-technicznych do wykonania przez ucznia w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wyjątkiem są prace dotyczące usprawniania motoryki małej, które mogą być zlecone jako obowiązkowe i z których to nauczyciel może (ale nie musi) ustalić ocenę. W klasach IV–VIII nauczycielom również nie wolno wyznaczać uczniom obligatoryjnych prac domowych. Na tym etapie rozporządzenie dopuszcza prace pisemne lub praktyczno-techniczne wykonywane poza zajęciami szkolnymi, ale są one dla ucznia fakultatywne. Nauczyciel nie wystawia za nie oceny, ale ma obowiązek sprawdzić taką pracę i udzielić uczniowi informacji zwrotnej, wskazującej, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz wyznaczyć wskazówki do dalszej pracy. Co warto podkreślić, wbrew obiegowym opiniom, wprowadzenie nowych przepisów nie zniosło obowiązku uczenia się w domu, np. nauki czytania technicznego i semantycznego, czytania lektur, nauki słówek z języków obcych czy powtarzania materiału omówionego podczas lekcji (Czerkawska i in., 2024). Od 1 kwietnia 2024 r., kiedy rozporządzenie weszło w życie, z konsekwencjami jego zapisów mierzą się przede wszystkim uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy oraz rodzice. Od tego czasu obserwujemy niegasnącą intensyfikację debat społecznych związanych z tematem pracy uczniów w domu.

Dlaczego Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało się na tak poważny krok w postaci centralnej regulacji pracami domowymi uczniów? Czy został on odpowiednio przemyślany, powiązany z innymi koniecznymi zmianami w systemie edukacyjnym, podparty głęboką analizą istniejących wyników badań? Czy prace domowe były rzeczywiście sposobem na osiągnięcie wysokich wyników w nauce, stanowiąc bazę dla doskonalenia umiejętności poznawczych uczniów, ale także wyrabiając u nich skuteczne sposoby na doskonalenie, samodzielne uczenie się? Co oznacza szkoła bez prac domowych? Jak wypełnić niszę powstałą po systemowej rezygnacji z nich? Ten artykuł będzie próbą odpowiedzi na te pytania.

### **Praca domowa i jej funkcje – krótki przegląd terminologiczny**

Prace domowe nazywane inaczej nauką domową, pracą lekcyjno-domową, pracą międzylekcyjną, nauką własną, odrabianiem lekcji to zadania wykonywane przez uczniów przeznaczone do realizacji poza obowiązkowymi godzinami dydaktycznymi, najczęściej w domu, z zachowaniem własnego tempa, metod i czasu realizacji (Łukawska, 2004). Celem takich prac, zdaniem Wincentego Okonia, jest „rozszerzenie, utrwalenie i pogłębienie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności w posługi-

waniu się wiedzą, w zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowaniu” (Okoń, 1981, s. 238). Na cel prac domowych, jakim jest utrwalenie wiadomości i umiejętności nabytych w szkole wskazuje również Halina Kozak (1984). Podobne rozumienie istoty i funkcji zadań domowych prezentuje np. Jan Zborowski (1995) czy Czesław Kupisiewicz (1985).

Innowacyjne i praktyczne podejście do prac domowych, nazywanych międzylekcyjnymi, prezentowane jest przez Jerzego Kujawińskiego. Postrzega je on jako ogniwo łączące następujące po sobie lekcje, w trakcie których prace te są zadawane, a następnie wykorzystywane. W przeciwieństwie do innych badaczy stawia nacisk nie na działalność indywidualną, ale twórczą działalność społeczną mogącą służyć dla dobra innych (Kujawiński, 1990). Gdyby współcześni nauczyciele podobnie rozumieli ideę zadań domowych, mogłoby to przyczynić się do chociaż do częściowej eliminacji prac zadawanych niejako mechanicznie, pozostawiając namysł nad ich szerszym sensem, nie tylko poznawczym celem oraz tematycznym i metodycznym powiązaniem ich z procesem uczenia się i nauczania odbywającym się podczas lekcji.

O korzyściach, jakie niesie za sobą odrabianie prac pozalekcyjnych wspomina także Halina Filipczuk, identyfikując je jako dodatkową działalność jednostki pozwalającą na rozpoznanie własnych strategii uczenia się, samopoznanie „[...] nauka domowa to indywidualny, dodatkowy wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań, poznanie własnych możliwości, słabych i mocnych stron, indywidualnych cech np. typu pamięci” (Filipczuk, 1985). O rozwoju samooceny, samokontroli, jako jednych z celów pracy domowej czytamy również w pracach Renaty Reclick (2005).

Dość obszerną definicję pracy domowej, opisującą również jej atuty, akcentującą silnie indywidualizację pracy proponuje Marianna Szpiter:

Nauka domowa to dodatkowy, indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań ucznia, który pozbawiony bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela, staje się aktywną i samodzielnie pracującą jednostką, sam reguluje sobie tempo pracy, poznaje swoje możliwości, słabe i mocne strony. Może korzystać z różnych źródeł informacji, sam szukać tych źródeł, planować i organizować własną działalność poznawczą, wreszcie przez samokontrolę sprawdzić osiągnięte wyniki (Szpiter, 1992, s. 475).

O kształtowaniu samodzielności, nauce krytycznego myślenia, kształtowaniu umiejętności uczenia się jako jednych z licznych celów prac domowych wspominają również Elżbieta Miodek (1988), Józefa Bałachowicz (2006) czy Barbara Dudel (2007). Anna Kołodziej i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2009) idą o krok dalej, wskazując na dodatkowy benefit wynikający z odrabiania prac domowych, jakim jest rozwój myślenia krytycznego, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów.

Podsumowując, na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, można wskazać różnorodne funkcje, jakie potencjalnie mogą być spełniane **przez właściwie zorganizowane** zadania domowe uczniów:

- służą do przygotowania treści nauczania do kolejnej lekcji,
- wzbogacają wiedzę deklaratywną, proceduralną i kontekstową uczniów, pomagają utrwalić treści, opanować materiał nauczania i umiejętność posługiwania się nim w teorii i praktyce,
- uczą umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązania problemów i stosowania różnych strategii dojścia do wyniku,
- umożliwiają wykonywanie prac o charakterze twórczym, rozwijają pomysłowość,
- są sposobem na konstruktywne spędzanie czasu wolnego przez dzieci<sup>4</sup>,
- motywują do dalszej nauki, poszerzania wiedzy, pogłębionego poznawania zagadnień programowych, rozwijania indywidualnych uzdolnień i zainteresowań,
- wspierają procesy i rozwijają umiejętności uczenia się, samokształcenia – samodzielność, pilność, wytrwałość, poczucie obowiązku, staranność, rzetelność, systematyczność, odpowiedzialność,
- dają możliwość pracy indywidualnej, przebiegającej we własnym tempie, z wykorzystaniem własnych metod, z możliwością wyboru czasu i miejsca, skłaniają do podejmowania inicjatywy, uczą niezależności,
- odślawiają przed uczniami braki w wiedzy, pozwalają na samodzielne sprawdzenie stopnia zrozumienia materiału, ocenę swoich kompetencji,
- pozwalają na kontrolę opanowania przez uczniów treści nauczania, sprawdzenie, czy zrozumieli oni program realizowany na lekcji i osiągnęli wymagane umiejętności,
- mogą być okazją do otrzymania wzmacniającej pochwały,
- są źródłem satysfakcji z poprawnie i samodzielnie wykonanego zadania,
- są formą dyscyplinowania uczniów, samodyscyplinowania,
- informują rodziców o procesie nauczania (są swoistym oknem na świat szkolny dzieci, wzmacniają zainteresowanie rodziców szkołom oraz ich zaangażowanie

---

<sup>4</sup> U źródła zadawania prac domowych leży także brak zaufania dorosłych do dzieci i ich decyzji o konstruktywnym spędzaniu wolnego czasu; przekonanie, że podopiecznym należy dokładnie wypełnić czas, by nie zmarnowali go lub nie przeznaczyli na bezsensowną czy wręcz szkodliwą aktywność. Jak wynika z badań, zainteresowania dzieci i młodzieży ograniczają się do gier komputerowych, słuchania muzyki, oglądania telewizji. Te, które powiązane są z przedmiotami nauczanyymi w szkole, eksploracją, poznawaniem świata, schodzą na dalszy plan. Wielu badaczy nie wierzy więc, że uczniowie sami podejmą działania poszerzające ich wiedzę, doskonalące umiejętności wymagane w programach szkolnych. Wierzą zaś, że prace domowe nawet początkowo realizowane z oporem i bez entuzjazmu, z czasem zaciekawia ich treścią, formą, metodą oraz zadziwią wynikiem. Stanie się to przyczynkiem do rozwoju ich zainteresowań.

w proces uczenia własnych pociech, wpływają na poprawę komunikacji między rodzicami i ich dziećmi na temat znaczenia nauki),

- przygotowują do przyszłej pracy zawodowej, kształcąc nawyki, umiejętność uczenia się, samodyscypliny, poczucie odpowiedzialności, umiejętność zarządzania czasem i zadaniami, niezależność w rozwiązywaniu problemów (Kołodziej, Niesporek-Szamburska 2009; Kowolik 2006; Okoń, 1998; Kujawiński, 1990; Kupisiewicz, 1985; Miodek 1988, Okoń, 1998; Reclick 2005).

### **(Nie)efektywność prac domowych uczniów szkoły podstawowej w wynikach badań**

Wśród pozytywnych rezultatów odrabiania zadań domowych przedstawionych powyżej, badacze zdecydowanie najczęściej wymieniają te związane z poprawą osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, utrwaleniem wiedzy, zrozumieniem materiału oraz rozwojem samego procesu uczenia się. Jednocześnie możemy mówić o braku jednoznacznych wyników badań potwierdzających pozytywne rezultaty wykonywania zadań domowych przez uczniów. Badacze napotykają tu liczne problemy metodologiczne. Dla przykładu już samo wyizolowanie zmiennych tj. środowisko rodzinne, profesjonalizm nauczyciela, czy zdolności i umiejętności uczniów jest bardzo trudne do realizacji (Kohn, 2018). Nie wiadomo również jak zdefiniować wyniki uczenia się, jeśli nie chcemy bazować na ocenach i wynikach testów. W takiej sytuacji próba interpretacji i uogólnienia wyników badań, a co z tym się wiąże odpowiedź na pytanie o konieczność i przydatność pracy domowej może być problematyczna (Hallam, 2006; Hattie, 2009; Rudman, 2014). Jasper Jull wnioskuje z badań, twierdzi, że zadania domowe są kontrproduktywne, hamują postęp w nauce, zamiast go rozwijać (Jull, 2014). Podobne wnioski w swoich badaniach prezentuje Harris Cooper (za: Stańczyk, 2014). Jak pisze Alfie Kohn: „dostępne dowody nie potwierdzają korzystnych efektów odrabiania prac domowych ani w postaci lepszych wyników w nauce, ani rozwoju takich cech, jak samodyscyplina lub odpowiedzialność” (Kohn, 2018). Zdaniem autora *The homework myth* rzetelna analiza wyników badań, których przedmiotem jest praca domowa, nie uzasadnia potrzeby, celowości zlecania jej uczniom. Brakuje bowiem dowodów na to, że odrabianie prac domowych poprawia osiągnięcia edukacyjne uczniów szkół podstawowych. Większość badań dotyczących prac domowych opiera się na badaniach korelacyjnych, gdzie oceny szkolne i wyniki testów mylone są z uczeniem się. Badaczom nie udaje się potwierdzić tezy, że praca domowa spełnia funkcje wychowawcze, takie jak np.: nauka samodyscypliny, odpowiedzialności, samodzielności, nawyków skutecznego uczenia się. Jednocześnie nie ma też wyników na poparcie argumentu, że

praca domowa pogłębia rozumienie materiału i budzi motywację do nauki (Kohn, 2018). Nie dysponujemy dowodami na wkład prac domowych w rozwój umiejętności szkolnych, ale także pozaszkolnych uczniów. Zdaniem Coopera nie istnieją żadne badania mierzące skutki odrabiania pracy domowej, które fokusowałyby się na jej pozaszkolnych rezultatach, na przykład schematach wykorzystywanych w nabywaniu wiedzy (Cooper, 2001). Nie dysponujemy również dowodami, które wskazywałyby na to, że odrabianie prac domowych przekłada się na rozwój umiejętności efektywniejszego zarządzania procesem własnego uczenia się (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023), czy zarządzania czasem (Hattie, 2009, za: Penszko i in. 2024, s. 8)

Wykorzystanie sondażu diagnostycznego, techniki ankiety, w większości badań prowadzonych w celu zebrania deklaracji uczniów, nauczycieli i rodziców, odnoszących się do czasu przeznaczanego na odrabianie prac domowych, niesie za sobą również poważne niebezpieczeństwo w postaci obecności czynników zakłócających, które mogą wpłynąć na otrzymane dane, brak wiernego odzwierciedlenia faktycznych postaw w wynikach badań.

Niezależnie od przedstawionych wyżej kontrowersji, trudności w prowadzeniu badań dotyczących prac domowych i ich efektywności, otrzymywane wyniki wskazują na fakt, najsłabszego związku między długością czasu, jaki uczniowie spędzają na odrabianiu prac domowych, a ich osiągnięciami w przypadku uczniów szkół podstawowych. To tu prace pozalekcyjne zdają się przynosić najmniej korzyści. Tym bardziej martwi fakt, że polscy uczniowie poświęcają im więcej czasu niż ich rówieśnicy z innych krajów, także europejskich. W badaniu PISA w 2012 r. piętnastoletni uczniowie deklarowali, że odrabianie prac domowych ze wszystkich przedmiotów łącznie zajmuje im prawie pięć godzin tygodniowo (średnia międzynarodowa), zaś w Polsce między sześć a siedem godzin, co przekracza o prawie dwie godziny średnią dla badanych krajów (PISA, 2012). Obciążenie polskich uczniów pracami domowymi wynika także z nowszych badań OECD w raporcie *Education at a Glance* (2018). W ostatnich badaniach PISA 2022, również możemy porównać wyniki polskich i fińskich piętnastolatków. Fińscy uczniowie spędzają mniej czasu w szkole i na odrabianiu prac domowych w porównaniu z polskimi uczniami, ale ich efektywność edukacyjna jest zdecydowanie wyższa. Wyniki badań wskazują na fakt, że zwłaszcza na poziomie szkół podstawowych, prace domowe i czas poświęcony na ich wykonanie nie mają wpływu na osiągnięte rezultaty edukacyjne. Wspominany wyżej Cooper, badacz zajmujący się problematyką prac domowych, na podstawie wieloletnich analiz badań z całego świata, obejmujących ćwierć wieku szkolnej kariery tysięcy uczniów, doszedł do wniosku, że ilość czasu poświęcana na odrabianie zadań domowych nie przynosi rezultatów w postaci lepszych wyników osiągniętych w szkole i na egzaminach (Cooper, 2001).

Wyniki badań OECD PISA z roku 2015, czy 2022 również przeczą tezie, że im więcej uczniowie pracują w domu, tym lepsze są ich rezultaty w nauce. Dzieci i młodzież poświęcający dużo czasu na odrabianie prac domowych nie osiągają wyższych wyników w obszarach językowych czy matematycznych. Co więcej, związek ten bywa negatywny (PISA, 2015; PISA, 2022). Brak związku między częstotliwością zadawania prac domowych a osiągnięciami uczniów w zakresie umiejętności matematycznych i przyrodniczych uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej stwierdzono także w polskiej części badań TIMSS 2019 (TIMSS, 2019).

Badania przeprowadzone w naszym kraju również zdają się potwierdzać powyższe rezultaty. Paweł Grygiel i Ewelina Jarnutowska na podstawie analizy wyników standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych w zakresie świadomości językowej, czytania i matematyki, wskazują na to, że im więcej czasu poświęca się na odrabianie prac domowych, tym odnotowuje się niższy przyrost wiedzy uczniów. Bardziej negatywny wpływ zaobserwowano w przypadku matematyki u uczniów z wyższymi osiągnięciami po ukończeniu klasy trzeciej szkoły podstawowej. W przypadku umiejętności językowych, uczniowie zarówno z wyższymi, jak i niższymi wynikami, po skończeniu edukacji wczesnoszkolnej dużo czasu poświęcający na odrabianie prac domowych osiągnęli niższe wyniki (Jarnutowska, Grygiel, 2015). Wyniki analiz dokonane w badaniach zespołu Dolaty również pokazują, że – uwzględniając zróżnicowanie uczniów ze względu na płeć, wiek, wcześniejsze osiągnięcia, poziom inteligencji, samoocenę, motywację do nauki, status społeczno-ekonomiczny rodziny – im więcej czasu uczniowie inwestują w odrabianie zadań domowych, tym gorsze ich efekty edukacyjne (mniejszy przyrost wiedzy) (Dolata i in., 2015). Wyniki badań Coopera potwierdzone zostały więc również na gruncie polskim „W przypadku uczniów szkół podstawowych, szczególnie młodszych klas, efekt odrabiania prac domowych jest znikomy lub zerowy” (Jasińska-Maciążek, Stelmach 2023). Dodatkowo wiemy już również, że uczniowie, którym rodzice pomagają w odrabianiu zadań (co jest bardzo częstym zjawiskiem), nie tylko spędzają nad nimi więcej czasu, ale także osiągają gorsze efekty edukacyjne (mniejszy przyrost wiedzy).

Zaangażowanie rodziców w odrabianie zadań domowych dzieci wydłuża czas, jaki poświęca się na ich wykonanie i nie przynosi pozytywnego rezultatu. Wyniki badań wskazują, że współcześni rodzice coraz bardziej angażują się w prace domowe podopiecznych (szczególnie na wcześniejszych etapach). Aż 82,4% rodziców – udziela doraźnej pomocy swoim dzieciom w nauce oraz monitoruje ich prace domowe. Z kolei 9,6% rodziców, w źle pojętym interesie swoich dzieci, dając im zły przykład, stawiając je w niezręcznej i niejasnej sytuacji, wykonuje za nie wiele zadań domowych (Puślecki, 2005, s.55–56). Są też rodzice pozostawiający dzieci same sobie, dla których praca domowa staje się źródłem niepowodzeń szkolnych, obniżenia poczucia własnej wartości, zniechęcenia, braku wiary w siebie. Ostatecz-

nie jednak możemy mówić o prostej zależności – im bardziej rodzice pomagają dzieciom w nauce, tym większe napięcie i zwrótnie gorsze wyniki uzyskują uczniowie (Dolata in., 2015). Krótszy czas spędzany na odrabianiu prac domowych (bez udziału rodziców) wpływa pozytywnie na osiągnięcia uczniów.

Jak się okazuje rodzice sami stresują się efektami prac domowych uczniów, w których uczestniczą, przez co proces uczenia się przebiega na niższym poziomie i przynosi gorsze rezultaty. Uwidacznia się to w wynikach badań, w których rodzice razem z dziećmi uczyli się wierszyków. Uprzedzeni o fakcie, że nauczyciel będzie weryfikował opanowanie materiału przez podopiecznych, okazywali się bardziej kontrolujący w interakcjach, a ich dzieci osiągały ostatecznie słabsze rezultaty w testach (Grolnic, 2022). Jak wskazują wyniki badań, presja wywierana przez rodziców podczas odrabiania prac domowych na swoich podopiecznych, odwoływanie się do rozwiązań sprzecznych ze współczesną metodyką nauczania i wiedzą na temat procesów uczenia się, mogą przynieść więcej szkód niż pożytku (Dolata i in. 2015, s. 99).

Dotychczasowe badania pokazują, że efektywne zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny powinno polegać raczej na kształtowaniu motywacji do nauki, tworzeniu odpowiedniego dla niej środowiska (materialnego, ale także emocjonalnego) niż na bezpośredniej pomocy w odrabianiu zadań z dzieckiem lub za dziecko (Dolata i in. 2015, s.108).

Jeżeli prace domowe mają mieć jakikolwiek sens, odrabiane muszą być samodzielnie. Jak stwierdza Penszko:

Zapewne z tych powodów w niektórych krajach, np. w Austrii i Belgii, wprowadzono przepisy stanowiące, że nauczyciel może zadawać jedynie takie prace domowe, które nie wymagają od ucznia sięgania po pomoc innych osób. Nie wiadomo jednak, czy wprowadzenie tego rodzaju regulacji przynosi lepsze czy gorsze rezultaty niż „miękkie” rozwiązania w postaci wskazówek lub poradników dotyczących zadawania prac domowych i innych form w ramach kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Penszko i in., 2024, s. 7).

Oprócz samodzielności wykonywania zadań domowych bardzo istotna jest również sumienność i dokładność. To właśnie te dwa czynniki mogą być kluczowe w osiągnięciu pozytywnych rezultatów (Gollner i in., 2017). Sumienność zależna jest nie tylko od stanu zaangażowania i zainwestowanego wysiłku, ale i od wieku. Pośpieszne odrabianie prac domowych, odpisywanie ich od rówieśników, korzystanie z nadmiernej pomocy rodziców, ściąganie z internetu, permanentna rezygnacja z odrabiania lekcji przez młodzież, może być właśnie rezultatem spadku sumienności wykonywania zadań charakterystycznym dla okresu dojrzewania (Iluk, 2020).

Nauczyciele weryfikujący poprawność wykonania pracy domowej, nie mają wglądu w to, czy zrealizowana została ona samodzielnie, z pomocą innych, czy z wykorzystaniem cudzej własności intelektualnej. „W związku z tym nie są w sta-

nie kontrolować tego, czy uczniowie w ogóle zmierzili się z danym zadaniem, jak radzą sobie z jego wykonaniem, gdzie popełniają błędy i czy ktoś z domowników je koryguje” (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 97). Nierzadko więc oceniają pracę rodziców, a nie dzieci.

Przeciwnicy prac domowych w edukacji nie tylko powołują się na wyniki powyższych badań, stwierdzających brak jednoznacznego związku między pracami domowymi uczniów a wynikami edukacyjnymi, ale wskazują także na fakt, że w niektórych okolicznościach mogą one wywołać skutek odwrotny od zamierzonego, przynosząc bardzo niekorzystne, a często nawet szkodliwe rezultaty.

Przytoczone wyniki badań potwierdzają znaczne przeciążenie polskich uczniów pracami domowymi. Dysponujemy też wynikami, które wskazują na to, że prace domowe są dla dzieci przykrym obowiązkiem. Traktuje je tak już połowa badanych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Jedynie 12,5% uczniów czerpie przyjemność z ich odrabiania (Dudel, 2007, s. 156–165). W ocenie uczniów zadania domowe są mało atrakcyjną formą działań edukacyjnych, kojarzone są z czymś nudnym, nieinteresującym, nieprzyjemnym i uciążliwym, zabierającym cenny czas, powodującym irytację. Te wszystkie negatywne emocje powodują, że wykonywane są one niechętnie lub z emocjonalnym oporem, stąd nie przynoszą zamierzonych korzyści.

Przeciążenie pracami domowymi, brak przyjemności z ich wykonywania, nieprawidłowa ich forma, rodzaj, niepowiązanie z tematem lekcji, odtwórczość, wszystko to powoduje zamianę motywacji w demotywację, zabrana jest radość z uczenia się, słabnie ciekawość poznawcza, zainteresowanie nauką (także na skutek wywołanej nudy, powtarzalności treści), rośnie lęk przed szkołą, utrwalają się postawy unikowe, bierność (Iluk, 2020). Na miejsce poczucia obowiązku wkracza lekceważenie, minimalizacja wysiłków, nacisk na wynik, nie na proces, „bylejakość”. Spiętrzenie prac domowych w jednym dniu pochodzących z różnych przedmiotów zmusza uczniów do uciekania się do nieetycznych strategii, niewykonywania pracy samodzielnie, co zwrótnie pozbawia ją jakiegokolwiek edukacyjnego znaczenia. Co więcej, na skutek przeciążenia organizmu, niemożności odrobienia wszystkich prac na najwyższym poziomie, rośnie niepokój, złość, frustracja i poziom stresu. Pojawiają się zaburzenia nastroju, depresja (na które narażone są przede wszystkim nastolatki), konflikty i napięcia oraz zaburzone funkcjonowanie całych rodzin, wywołane przeciążeniem uczniowskimi pracami domowymi jej członków.

Jak dowiedli badacze z Université de Montréal, dzieci, którym zadania domowe zajmują więcej niż pół godziny dziennie, wykazują symptomy nasilonego stresu. Uczniowie, a także ich rodzice postrzegają prace domowe jako jedno z głównych, niepożądanych i uciążliwych jego źródeł. W badaniach wykazano negatywną korelację wysokiego poziomu stresu, z motywacją wewnętrzną, a pozytywną – z motywacją zewnętrzną ucznia (za: Burda, 2017). Stres, który generuje praca domowa,

przekłada się także na niższe osiągnięcia szkolne uczniów (Katz, Buzukashvili i in., 2012). Nasilony stres nie pozostaje też bez wpływu na zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci. Wysoki poziom stresu wpływa bowiem na gospodarkę hormonalną i przyczynia się do łatwiejszego odkładania się tkanki tłuszczowej w dziecięcych organizmach, co grozi otyłością (za: Burda, 2017). W przypadku uczniów szkół podstawowych możemy mówić również o bardzo intensywnych zmianach w zakresie rozwoju fizycznego i psychicznego. Kluczowe staje się tu racjonalne zagospodarowanie czasu, z miejscem na odpoczynek, rozrywkę, rozwijanie zainteresowań, poszerzanie więzi z rówieśnikami. Zbyt duża liczba prac domowych ogranicza powyższe możliwości, skutecznie niweczy szansę na zaspokojenie podstawowych potrzeb, realizowanie własnych pasji, aktywności pozaszkolnych, spotkań ze znajomymi i rodziną. Paradoksalnie, rodzice oczekujący od nauczycieli zadawania prac domowych sami narzekają na fakt, że powodują one narzucanie przez placówkę edukacyjną sposobu spędzania czasu popołudniami i wieczorami. Pracom domowym podporządkowane są często wszystkie inne aktywności po szkole. Stąd pierwsze pytanie, jakie rodzice zadają własnemu dziecku po skończonych lekcjach często brzmi: „Co masz zadane?”.

Na koniec rozważań w tej części artykułu, warto zasygnalizować jeszcze jeden problem. Prace domowe stanowią wyzwanie nie tylko dla młodszych uczniów (wrażliwych na obecność dystraktorów, u których uwaga dowolna dopiero się kształtuje), dla młodzieży (u których wzrasta tendencja do niesumienności przy wykonywaniu zadań), ale również, a może przede wszystkim, dla uczniów w każdym wieku mających trudności w nauce lub pochodzących z rodzin, obciążonych dodatkowymi obowiązkami domowymi, nieposiadających własnego miejsca do odrabiania lekcji oraz wystarczającej ilości czasu na ich wykonanie. Braki w wykształceniu rodziców, brak zainteresowania nauką dzieci, brak możliwości finansowych pozwalających na zapewnienie potrzebnych zasobów, może nasilać w przypadku dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym niepokój, poczucie niekompetencji, a w konsekwencji przypadki niestarannego odrabiania prac domowych lub całkowitej rezygnacji z ich wykonywania. Zwrotnie pogłębia to różnice między dziećmi pochodzącymi z rodzin o różnym statusie ekonomiczno-społecznym [SES], nie pozwala na wyrównywanie szans. Co więcej w przypadku uczniów z trudnościami w uczeniu się [SPE, specjalne potrzeby edukacyjne], praca domowa może przynosić szczególnie niekorzystne efekty. „Możliwe, że zmuszanie tych dzieci do jeszcze częstszego robienia, tego czego nie potrafią, to najgorsze wyjście z sytuacji” (DeVries, Kohlberg, 1990). Brak zrozumienia sensu wykonywanych zadań, niemożność ukończenia ich z poprawnym rezultatem, może utrwalić błędy i dać poczucie bezradności. Zdaniem Kohna takie działania wzmacniają też błędne strategie, przyzwyczajają uczniów do robienia czegoś za wszelką cenę, bez względu

na poprawność realizacji zadania. Odbierają poczucie własnej wartości, wiarę we własne możliwości. Nie uczą odpowiedzialności, ale oszukiwania. Pozwalają na przyjęcie założenia, że nauka ze zrozumieniem nie ma znaczenia (Kohn, 2018). Przyczyniają się do powstania nowego pokolenia podporządkowanych konformistów. Co więcej, u dzieci gorzej radzących sobie z nauką, stres w rodzinie i negatywne relacje spowodowane nagminnym odrabianiem prac domowych mogą być szczególnie nasilone. To właśnie oni odrabiają zadania domowe pod silną presją rodziców, często zbyt ambitnych lub niecierpliwych. „Nie dziwi więc, że w takich warunkach efektywność odrabianych zadań domowych jest niska lub żadna” (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 103). Dla dzieci z trudnościami w uczeniu się niezwykle ważna jest obecność wrażliwego, mądrego nauczyciela. Szczególnie w ich przypadku większe korzyści przyniesie uczęszczanie na zajęcia dodatkowe niż odrabianie prac domowych.

### **Wokół pozytywnych zmian w organizacji prac domowych uczniów**

Dotychczasowe rozważania pozwalają na stwierdzenie, że we współczesnym systemie edukacyjnym, rodzaj prac domowych, ich częstotliwość, sposób organizacji, nie pozwala uczniom na osiągnięcie wyższych wyników edukacyjnych, samorozwój, doskonalenie strategii uczenia się. Uzyskane wyniki badań nie muszą skutkować całkowitą rezygnacją ze stosowania prac domowych. Powinny jednak zainspirować nauczycieli do namysłu nad wypracowaniem nowych strategii organizacji przemysłanych, celowych, rozwojowych, zindywidualizowanych, okazjonalnych, zadań domowych oraz organizacji samej nauki szkolnej.

Jak więc zadawać prace domowe, aby przynosiły wymierne rezultaty? Materiału do namysłu nad ich organizacją, dostarczają wyniki badań mówiące o rodzajach zleczanych uczniom zadań przez nauczycieli oraz praktykach przyjmowanych w tym zakresie. Większość prac domowych koncentruje się na treningu pamięciowym, umiejętności powtarzania informacji, a nie nauce krytycznego myślenia, na której najbardziej powinno nam zależeć. Zdecydowana większość prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej (87%) to zadania utrwalające wiedzę, rozwijające umiejętności i nawyki, dotyczące tego, za co powinien być odpowiedzialny nauczyciel i co powinno stanowić dużą część lekcji na tym etapie – czytanie, pisanie, obliczanie. Zadania transgresyjne i praktyczne, najważniejsze z punktu widzenia samodzielnego uczenia się stosowane są najrzadziej (ponad 9% zadań domowych). Prace domowe rzadko mają również charakter twórczy, a prace praktyczno-techniczne często wykonywane są mechanicznie lub z braku czasu, w obliczu zmęczenia dziecka, braku możliwości fizycznych, realizowane przez rodzica, co totalnie pozbawia

je sensu. Wśród prac domowych brakuje też prac badawczych. Razem z pracami praktycznymi stanowią one 7% wszystkich zadań (Puślecki, 2005, s. 46). Przynoszą zaś najlepsze pod względem poznawczym i wychowawczym rezultaty. Wpisują się w zainteresowania dzieci, motywują do zdobywania wiedzy, poszukiwań, samodzielnego uczenia się. Rozmowa z rodzicem, wywiad, kontynuacja eksperymentu lub sprawdzenie go w innych warunkach, wspólne gotowanie, projekty, mogą być dobrymi przykładami zadań, które niezłeczone dzieciom jako obligatoryjne i tak zostaną przez nie wykonane z ogromnym zaangażowaniem. Wspierają one również samoregulację poznawczą, budują poczucie kompetencji, zachęcają do brania odpowiedzialności (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023).

Jak wynika z badań, nauczyciele nie potrafią planować, przygotowywać i zadawać prac domowych. Są one często zlecane bez namysłu, bez związku rzeczowego z lekcją, przed dzwonkiem lub na przerwie. Tymczasem, aby przynosiły wymierne rezultaty, angażowały, motywowały do działania, muszą być dogłębnie przemyślane, nieprzypadkowe, powiązane z zajęciami edukacyjnymi. A co najważniejsze – celowe. Jak podkreśla Deborah i Kelley dokładność i poziom wykonania pracy domowej wzrasta przy rozsądnie wyznaczonych celach, które są łatwe do osiągnięcia i ewaluacji (Miller, Deborah i in., 1994).

Warto wspomnieć tu także o wpływie uczniów na rodzaj, charakter prac domowych. W przeprowadzonych przez Puśleckiego badaniach, tylko około 31% uczniów klas 1–3 stwierdziło, że mieli wpływ na wybór zadania domowego. W zdecydowanej większości (69,2% badanych) były one narzucane przez nauczyciela (Puślecki, 2005, s. 64). Dobrze zorganizowane prace domowe, nawet te nieobligatoryjne, wymagałyby pełnomocności uczniów, wpływu na wybór zadań. Badania naukowe jasno wskazują na fakt, że na efektywność wykonania zadań domowych, wpływa możliwość ich wyboru przez ucznia (Reclick, 2004). Z badań prowadzonych wśród dzieci wynika, że w momencie, gdy w jakikolwiek sposób uczestniczą oni w przygotowaniu i współdecydują o zadawaniu danej pracy domowej, chętniej i rzetelniej ją realizują. Niestety niewielu nauczycieli ma odwagę, aby zapytać uczniów, czy zaplanowana przez nich praca domowa wydaje im się sensowna, czy wolą wykonać ją na lekcji czy poza placówką (Puślecki, 2005).

Obserwujemy również istotny brak zróżnicowania prac domowych, co zaprzecza indywidualizacji pracy. Dopasowanie zadań do możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów to obowiązek każdego nauczyciela. Część dzieci w ogóle nie potrzebuje ćwiczeń w danym zakresie, część nie skorzysta z nich ze względu na niezrozumienie zadania. Prace domowe są skuteczne o tyle, o ile są rozwiązywane przez ucznia samodzielnie, stąd powinny być dla niego intelektualnym wyzwaniem, wpisując się jednocześnie w strefę najbliższego rozwoju, aby miał szansę sam poradzić sobie z ich wykonaniem. Badania naukowe wskazują na fakt, że na

efektywność wykonania zadań domowych, wpływa możliwość ich wyboru przez ucznia (Reclik 2004).

Jak wskazuje Reclik, indywidualizacja zadań domowych oraz ich samodzielny wybór zgodny z możliwościami uczniów wpływają na wyższy poziom realizacji zadania i motywację do dalszej pracy (Reclik, 2004, s. 165–171). Wyniki badań są jednak niepokojące. Szpiter stwierdza, że nauczyciele sporadycznie różnicują zadania domowe ze względu na ich trudność. Spośród 603 zadanych prac domowych tylko 22 uwzględniały potrzebę indywidualizacji (Szpiter, 1992, s. 64). Podobne wyniki uzyskała (Reclik, 2004) stwierdzając, że nieliczni nauczyciele dostosowują pracę domową do potrzeb i możliwości uczniów. Jeśli nawet okazjonalnie różnicują zadania, to decyzja o rodzaju i trudności zadania zawsze pozostaje po stronie nauczyciela, co zaprzecza wpływowi ucznia. Co więcej, zadania proponowane uczniom nie wpisują się nie tylko w ich możliwości (34% zadań za łatwych lub za trudnych), ale także potrzeby i zainteresowania (Puślecki, 2005, s. 43). W rezultacie zmierzamy się ze zniechęceniem, zniecierpliwieniem i nudą. Wyniki badań Dolaty również potwierdzają, że na drugim etapie edukacyjnym indywidualizacja zadań domowych w praktyce nie funkcjonuje (Dolata, 2015).

Do rejestru błędów popełnianych przez nauczycieli Tadeusz Mróz (1999) dodaje niedostateczne przygotowanie uczniów do odrabiania prac domowych oraz braki w zakresie ich kontroli i oceny (tamże, s. 144–163). Zgodnie z nowym rozporządzeniem, każda praca domowa musi być sprawdzona przez nauczyciela i dawać uczniowi informację zwrotną. Zadania domowe, które nie są obowiązkowe, nie podlegają ocenie stopniem, nie stanowią w klasie elementu etykietującego. W takich okolicznościach zwiększa się również prawdopodobieństwo samodzielnego ich wykonania (Liljedahl, 2023). Niesprawdzona praca traci sens i skuteczność, a uczeń zaangażowanie. Bez oceny poprawności wykonania zadania nie działa zasada profilaktyki, uczeń powtarza i utrwała błędy. Bez pochylenia się nauczyciela nad sposobami dojścia do rozwiązania przez ucznia niemożliwe staje się również dalsze wsparcie wychowanków w procesie zdobywania nowych umiejętności, pogłębiania wiedzy. Tym samym zaprzecza się również indywidualizacji pracy, która nie jest dziś wyborem, a obowiązkiem każdego nauczyciela. Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej (zawierającej mocne i słabe strony, wskazówki do pracy) pomaga uzyskać prawidłowy obraz własnych możliwości, pogłębia proces refleksyjnego uczenia się, ma duży wpływ na jakość pracy ucznia (Abramowicz, 2019; Iluk 2020; Jakubowski, Wiśniewski, 2017; Schimmer, 2016; Taranowicz-Karcz, 2019). Oprócz nauczycielskiej informacji zwrotnej warto pamiętać też o ocenie koleżeńskiej oraz samoocenie.

Dobrowolnie podjęta i samodzielnie wykonywana praca domowa zakończona informacją zwrotną może więc zwiększać szanse kształtowania pozytywnego po-

dejęcia do uczenia się, wzmacniać wytrwałość, samodzielność w uczeniu się. Co więcej, wyniki badań pokazują, że uczniowie, którzy poświęcają czas na wykonanie zadań nieobowiązkowych osiągają lepsze wyniki w testach wiedzy (Dolata i in., 2015). Fakultatywność prac domowych (choć szkoda, że narzucona a nie proponowana) może być pierwszym krokiem w powolnym wprowadzeniu nowych tendencji, ograniczaniu liczby zleczanych dzieciom zadań dodatkowych, na rzecz namysłu nad ich jakością. Mniejsza ilość prac domowych lub rzadsze, bardziej okazjonalne, a nie systematyczne, ale dogłębnie przemyślane ich zadawanie, może przyczynić się do zwiększenia ich efektywności w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów. Wpływa również na „uwolnienie czasu” dzieci, stwarza możliwość przeznaczenia go na rozwijanie własnych zdolności, pasji i zainteresowań. Pozostawia przestrzeń na szerszy udział w różnych formach aktywności pozaszkolnej – kulturalnej, sportowej lub społecznej, co pozwala na budowanie wspomnianej już samodzielności, odpowiedzialność za siebie, swoją naukę i wszechstronny rozwój.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, aby praca domowa była efektywna, powinna być przemyślana, celowa, sensowna, łącząca się z procesem nauczania i uczenia się, który odbywa się na lekcji, fakultatywna, ustalona z uczniem lub przez niego wybrana, niezasochłonna, niezadawana zbyt często, wykonywana samodzielnie, zindywidualizowana, związana z zainteresowaniem dziecka, jego potrzebami, możliwościami, angażująca, twórcza, zwieńczona informacją zwrotną. Jak wskazują wyniki badań jej znaczenie może być wyższe, im starsi są uczniowie.

## Konkluzje

Decyzja Ministerstwa Edukacji dotycząca centralnego regulowania pracami domowymi, mimo słusznych stojących za nią przesłanek, wydaje się bardzo radykalna. Wprowadzenie tak poważnych reform wymaga czasu, niezwykle przemyślanego działania. O ile sama potrzeba zmiany w funkcjonowaniu prac domowych polskich uczniów jest konieczna, o tyle wprowadzenie centralnych uwarunkowań w tym zakresie i ograniczanie autonomii pracującym na co dzień z dziećmi nauczycielom, jest już kontrowersyjne. Praca domowa jest jednym z elementów układanki, jaką tworzy system edukacyjny. Nie można wyjąć jej z budowli, bez wprowadzenia powiązanych i koniecznych modyfikacji w całej konstrukcji. Zmiana w postaci centralnego systemu zarządzania pracami domowymi musi być częścią całego, szerszego, stopniowo wprowadzanego projektu, wiązać się z modyfikacją dotychczasowego myślenia o szkole, miejscu edukacji, roli ucznia i nauczyciela. Zminimalizowanie podstawy programowej w klasach starszych, rekonstrukcja zawartych w niej treści, zaproponowanie innej siatki godzin, integracja treści i umiejętności, przeobraże-

nia w konstrukcji programów, to tylko niektóre działania, które należałoby rozważyć wraz z jakimikolwiek reformami związanymi z regulacją prac domowych. Bez tego możemy mówić o braku konceptualizacji zmian na poziomie systemowym, z którym niestety właśnie się zmagamy.

Z całą pewnością potrzebna jest dogłębna refleksja na podstawie danych z badań, czerpanie z doświadczeń innych krajów europejskich, gdzie decyzja o zadaniu prac domowych w większości pozostaje po stronie nauczyciela. Centralna regulacja pracami domowymi w Polsce, dość „oryginalna” na arenie europejskiej, sprzeczna jest z licznymi postulatami demokratyzacji pracy szkoły. Zaprzecza decyzyjności nauczyciela, ale i partycypacji ucznia. Każdy pedagog sam powinien wiedzieć w uzgodnieniu z dziećmi, jakie zadania podejmowane w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych będą dla nich interesujące, prorozwojowe. Być może wzorem innych państw europejskich, należałoby wypracować szeroki katalog rekomendacji, wytycznych, a nie kolejnych narzucanych odgórnie regulacji pracy nauczyciela. Prace domowe, jak i sposób ich wykorzystania, podlegający regulacjom wewnętrznym, pozwalają bowiem na indywidualizację pracy, dopasowanie sposobów oddziaływań, stosowanych metod, form, rozwiązań do potrzeb danej jednostki, środowiska edukacyjnego.

Wprowadzone rozporządzenie z całą pewnością nasiliło społeczną, merytoryczną dyskusję związaną z problematyką pracy międzylekcyjnej uczniów, częstotliwością, efektywnością, celowością jej zlecenia. Zmusiło również wielu badaczy, naukowców, teoretyków i praktyków do przyjrzenia się najnowszym wynikom badań związanych z omawianym zagadnieniem. W dłuższej perspektywie przyczynić się to powinno do wypracowania nowych rozwiązań w zakresie sposobów zadawania, organizacji pracy domowej uczniów oraz zmiany samego procesu uczenia i nauczania się mającego miejsce w murach szkolnych.

Wyniki przedstawionych w tym artykule analiz, wskazują na głęboką potrzebę upowszechniania wśród nauczycieli szkół podstawowych wiedzy na temat pozytywnych, i jak i negatywnych konsekwencji odrabiania prac domowych oraz dobrych praktyk, które pomogą im lepiej zorganizować ten ważny, ale w polskiej szkole podstawowej w większości już fakultatywny, element procesu kształcenia. Przemysłane, kreatywne, rozwijające, badawcze, twórcze, wyzwalające krytyczne myślenie, wpisujące się w zainteresowania, możliwości uczniów, dobrze przygotowane, krótkie i nie zadawane codziennie, zindywidualizowane zadania domowe, mogłyby okazać się bardzo korzystne dla ucznia. Nie mogą jednak być panaceum na zbyt przeładowaną podstawę programową, nadrabianie braków i zaległości wynikających z nieprawidłowo przeprowadzonego przez nauczyciela procesu kształcenia w szkole. Ostateczna decyzja o organizacji prac międzylekcyjnych uczniów nie powinna jednak należeć do państwa, ale do – autonomicznego, refleksyjnego,

profesjonalnego, znającego wyniki najnowszych badań, rekomendacje – nauczyciela i wynikać z podjętej przez niego diagnozy środowiska edukacyjnego, w którym przyszło mu pracować.

## References

- Abramowicz, D. (2019). Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografia. *Studia Edukacyjne*, 55, 244–257.
- Bałachowicz, J. (2006). Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka. W: J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby* (s. 5–15). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bednarska, N. (2020). Budowanie strategii szkoły wobec prac domowych uczniów. *Kultura i Wychowanie*, 17(1), 91–101.
- Burda, K. (2017). *Wyrobnicy z Ilc*, <https://www.newsweek.pl/zdrowie-i-nauka/nauka/wyrobnicy-z-ii-c/p3vyktr> [otwarte 7.08.24].
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks California: Corwin Press
- Czerkawska, B., Dwojak-Matras, A., Leśniewska, K., Nawrat-Wyraz, D., Rostworowski, M., Staszewicz, M., Walczak, D., Okuniewska, J., Ostrowska, M., Stojak, J., Żmijewska-Kwirąg, S. (2024). *Jak wspierać uczniów w samodzielnym uczeniu się? Informator dla nauczycieli klas I–III oraz IV–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- DeVries, R., Kohlberg, R. (1990). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. National Association for the Education of Young Children. Washington: Uniwersytet Wisconsin – Madison.
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania: Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dudel, B. (2007). Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III. W: R. Piwowarski (red.). *Dziecko sukcesy i porażki* (s. 155–166). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Düwell, H. (2002). Motivation, emotion und motivierung im kontext des lehrens und lernens fremder sprachen. *Französisch Heute*, 2, 166–181.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Filipczuk, U. (1985). *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Glasman, D., Besson L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Sociétés Religions Politiques, 2. Bretagne: Editions de Université de Savoie.
- Gollner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B., Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*, 71(1–12).
- Grolnic, W., Gurland, S.T., DeCoursey, W., Jacob, K. (2022). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support. *Developmental Psychology*, 38, 143–155.
- Hallam, S. (2006). *Homework: its uses and abuses*. London: Institute of Education.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Iluk, J. (2020). Obraz nauczania języków obcych na podstawie autobiografii językowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 81–89.
- Jakubowski, M., Wiśniewski, J. (2017). *Zadawać czy nie? Prace domowe w świetle badań*. Policy Note 3. Pobrane z <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/policy-notes/EIPolicy-Note-3-I-1.pdf>
- Jarnutowska, E., Grygiel, P. (2015). O pracach domowych – czy więcej znaczy lepiej? W: R. Dolata, P. Grygiel, D. M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciążek, M. Karwowski, J. Pisarek (red.), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV – VI* (s. 85–95). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jasińska-Maciążek, A., Stelmach, J. (2023). *Pomóż mi zrobić to samodzielnie – czyli o pracach domowych*. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2022/23. [Broszura]. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jull, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Katz, I., Buzukashvili T., Faingold L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405–421.
- Kohn, A. (2018). *Mit pracy domowej*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kołodziej, A., Niesporek-Szamburska, B. (2009). *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych*. II część cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kowolik, P. (2006). Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych: rekonesans badawczy. *Nauczyciel i Szkoła*, 32–33(3–4), 183–203.
- Kozak, H. (1984). *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kujawiński, J. (1990). *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Liljedahl, P. (2023). *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki: 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się: dla szkół podstawowych i średnich*. Warszawa: Fundacja Dobrej Edukacji.
- Łukawska, A., (2004). Nauka domowa uczniów: uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, 22–23(1–2), 11–18.
- Miller, D. L., Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 73–84.
- Miódek, E. (1988). O problemach pracy domowej ucznia klas I–III. *Chowanna*, 1, 48–54.
- Mról, T. (1999). *Wybrane problemy dydaktyki na progu reformy edukacji*. Zielona Góra: Wydawnictwo Organon.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful*, t. 4: *Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results*, t. 1: *Excellence and equity in education, PIS*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results, t.1: The state of learning and equity in education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Penszko, P., Sitek, M., Wasilewska, O. (2024). *Prace domowe: Wyniki badań dotyczących prac domowych i ich efektywności edukacyjnej. Analizy IBE dla polityki publicznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Puślecki, W. (2005). *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reclik, R. (2004). Samodzielny wybór pracy domowej przejawem pełnomocności uczniów w kształceniu zintegrowanym. W: W. Puślecki (red.), *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reclik, R. (2005). Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym. W: Z. Ratajek, (red.), *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej* (s. 137–141). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Rudman, A. (2014). Review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education, 91*, 12–29.
- Schimmer, T. (2016). *Grading from the inside out. Bringing accuracy to student assessment through a standards-based mindset*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stańczyk, M. (2014). Dodatkowe zajęcia – zabawa czy obowiązek? *Dyrektor Szkoły, 9*, 62–65.
- Szpiter, M. (1992). *Doskonalenie nauki domowej uczniów klas początkowych*. Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Taranowicz-Karcz, E. (2019). Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 20*, 39–48.
- Zborowski, J. (1995). Praca domowa ucznia – problem niepokojący. *Życie Szkoły, 10*, 10–14.



**Andrzej Bogdański**

*Akademia Sztuki Wojennej\**

E-mail: [a.bogdanski@akademia.mil.pl](mailto:a.bogdanski@akademia.mil.pl)

ORCID: 0000-0002-3443-0741

## **Kształcenie i doskonalenie żołnierzy w zakresie cyberbezpieczeństwa w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej: analiza wpływu rozwoju technologii informatycznych\*\***

### **Summary**

SOLDIER TRAINING AND DEVELOPMENT IN CYBERSECURITY IN THE POLISH ARMED FORCES:  
ANALYSIS OF THE IMPACT OF TECHNOLOGICAL ADVANCEMENTS\*\*

This research investigates how the increasing number of basic and specialised IT services, along with technical-organisational solutions and command support systems, influences the training and development of soldiers in the Signal and IT troops regarding cybersecurity. Conducted during exercises such as Brama Mazowska, Świder, Twierdza, Brama, and major drills like Dragon and Anakonda, the study includes observations and interviews from workshops codenamed Aster. The practical aim was to identify potential changes in training methods due to the implementation and expansion of ICT systems. The study highlights how converging telecommunication and computer networks onto a unified IP platform impacts training processes. It discusses the skills required for military IT specialists and examines the determinants affecting training in Signal and IT units. The research question addressed was: What are the differences between civilian and military IT training? Findings suggest integrating specialised commercial courses into training programmes, emphasising practical aspects such as attack simulations. Recommendations include establishing help desk and service desk units and enhancing integration between stationary and mobile transmission segments. These findings are crucial for strengthening national cybersecurity resilience amid growing hybrid threats.

---

\* Adres: Aleja Generała Antoniego Chruściela „Montera” 103, 00-910 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

**Keywords:** training of military IT specialists, development of military IT specialists; training and development in cybersecurity; signal; help desk; service desk

## Wstęp

Wieloletnie obserwacje, wywiady z ekspertami, przeprowadzone przeze mnie badania podczas największych ćwiczeń z wojskami (w latach 2015–2018) są źródłem prezentowanych tu refleksji i wniosków na temat kształcenia żołnierzy w zakresie cyberbezpieczeństwa. W czasie ćwiczeń zrealizowałem obserwację bez interwencji, nie brałem udziału w eksploatacji usługi teleinformatycznych, natomiast przygotowywałem wdrożenie i monitorowałem system teleinformatyczny w zakresie bezpieczeństwa. Proces obserwacji okazał się przydatny w zakresie określenia stopnia wykorzystania usług teleinformatycznych oraz wpływu ich rozwoju na kształcenie i doskonalenie żołnierzy w omawianym tu zakresie. Obserwacje pozwoliły mi pozyskać materiał badawczy i realizowałem je w ramach ćwiczeń pod kryptonimem: Dragon-15, Anakonda-16, Dragon-17, Anakonda-18. Natomiast wywiady z ekspertami przeprowadziłem w ramach ćwiczeń studyjnych organizowanych przez Akademię Sztuki Wojennej w latach 2022–2024. Mowa o ćwiczeniach pod kryptonimem: Świder-22, Brama Mazwowska-22, Twierdza-23, Świder-23, Brama-23, Twierdza-24. Wywiady z ekspertami pozwoliły mi dokonać korekty programów kształcenie i doskonalenie w zakresie cyberbezpieczeństwa kierowniczej kadry dowódczej Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Ponieważ zmieniały się okoliczności wywiadu posługiwałem się wywiadem niestandardyzowanymi, zadając tylko jedno lub kilka pytań wcześniej niezaplanowanych, a wynikających z przebiegu sytuacji badawczych (Kwieciński, Śliwerski, 2006, s. 40).

W przywołanych już tu ćwiczeniach brali udział słuchacze oficerowie starsi w stopniu majora, którzy w ramach Kursów Dowódców Batalionów i Wyższych Kursów Sztabowych zostali przygotowani do stanowisk zaszeregowanych do stopnia podpułkownik. Wywiady z ekspertami były realizowane w sposób jawny z pełną świadomością celu zadawanych pytań przez udzielających odpowiedzi. Zakres pytań dotyczył sposobu przygotowania przyszłych podwładnych, żołnierzy informatyków do realizacji postawionych zadań. Badania od 2022 r. miały charakter uczestniczący. Podczas ćwiczeń studyjnych byłem opiekunem doradcą słuchaczy w zakresie łączności informatyki oraz cyberbezpieczeństwa. Doświadczona kadra oficerska zwłaszcza oficerowie pełniący służbę na stanowiskach szefów sekcji dowodzenia i łączności pułków i brygad oraz na stanowiskach zastępców dowódców batalionów dowodzenia posiada szereg doświadczeń, na bazie których sformułowano poniższe wnioski. Wywiady były realizowane indywidualnie oraz w małych grupach 3–4 osobowych, co pozwoliło mi dokonać konfrontacji poglądów

ekspertów. Podczas prowadzenia badań w latach 2015–2018 zgodnie z decyzją nr 68/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 marca 2014 r., zmieniającą decyzję w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej, posiadałem upoważnienie/zgodę Ministra Obrony Narodowej (Decyzja..., 2014, s. 2), Dowódcy Generalnego Rodzajów Sił Zbrojnych oraz organizatora systemów teleinformatycznych Komendanta Centrum Wsparcia Systemów Dowodzenia Dowództwa Generalnego Rodzajów Sił Zbrojnych. Natomiast prowadzenie badań naukowych w tym wywiadów przez nauczycieli akademickich w ramach ćwiczeń studyjnych organizowanych przez Akademię Sztuki Wojennej nie wymagało specjalnej zgody.

Prezentowana przez mnie problematyka wymagała zapoznania się z już istniejącymi publikacjami z zakresu kształcenia i doskonalenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. Zagadnienia zawarte w tym artykule były wcześniej poruszane w literaturze przedmiotu m.in. przez Zbigniewa Leśniewskiego (zob. 2020, 2021) oraz Mirosława Laskowskiego (2016) w tekście *Treści szkolenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, który ukazał się w monografii *Edukacja jutra. Oferta edukacyjna odpowiedzią na problemy współczesności* (Leśniewski, 2020, s. 179), a także w rozdziale *Kierunki rozwoju Sił Zbrojnych i ich implikacje szkoleniowe*, wydanym w monografii *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (Leśniewski, 2021, s. 145–166), tego samego autora. Obszerne dzieło dotyczące systemu kształcenia *Modele kształcenia a przystosowanie zawodowe młodych oficerów Wojska Polskiego* opracował Mirosław Laskowski (2016, s. 13).

Wymienione tu publikacje przedstawiają ogólny program kształcenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej oraz wpływ kierunków rozwoju SZRP na kształcenie żołnierzy w odniesieniu do wszystkich korpusów i grup osobowych. Jednak nie odnoszą się do systemu kształcenia i doskonalenia żołnierzy wojsk łączności i informatyki. Ten artykuł jest w pewnym stopniu próbą wypełnienia tej luki.

Nieodzwonne stało się więc zadanie sobie pytania: czym jest kształcenie żołnierzy? *Nowy słownik pedagogiczny* Wincentego Okonia definiuje kształcenie jako system działań zmierzający do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowej jednostce umożliwić poznanie świata włącznie z nauką, sztuką i techniką; przygotowanie do zmieniania świata poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień; kształtowanie indywidualnej osobowości (Okoń, 1998, s. 382). Według internetowej encyklopedii PWN kształcenie to ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie. Proces kształcenia opiera się na nauczaniu i uczeniu się (encyklopedia.pwn.pl, 2024).

W odniesieniu do szkolenia żołnierzy warto przytoczyć definicję kształcenia obronnego Bogdana Szulca. Zakłada on, że kształcenie obronne to proces obejmujący ogół czynności nauczających (nauczycieli, instruktorów, dowódców itp.) i uczących się (uczniów, studentów, pracowników, żołnierzy, policjantów itp.), prowa-

dzących do opanowania przez tych drugich określonego zasobu wiedzy obronnej oraz nabycia umiejętności i nawyków w zakresie określonej działalności obronnej, a także rozwinięcia i nich zdolności, zainteresowań, postaw, przekonań i poglądów związanych z szeroko rozumianą obronnością w celu czynnego uczestnictwa w państwowym oraz w regionalnych systemach obronnych (Huzarski, Wołęjszo, 2014, s. 195). Mamy definicję kształcenia obronnego. Czym zatem jest kształcenie żołnierzy czy też dydaktyka wojskowa? Współcześnie pod pojęciem dydaktyka rozumieć można kształcenie i samokształcenie (Pilch, 2003, s. 797). Przyjmuję więc, że: kształcenie w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej to zespół czynności i proces początkowy, prowadzący do opanowania wiedzy. Doksztalcenie zaś, także w ramach samokształcenia, to doskonalenie żołnierzy, w procesie czy też poprzez cykl procesów, pozwalających pogłębić i pozyskać dalszą wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktyczne z określonej dziedziny. Tematyka kształcenia kandydatów i żołnierzy zawodowych w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej regulowana jest przez odpowiednie przepisy, w tym przede wszystkim przez Ustawę z 11 marca 2022 r. o obronie ojczyzny, która wyróżniała kształcenie kandydatów do zawodowej służby wojskowej i doskonalenie żołnierzy w różnych formach realizowane w centrach i ośrodkach szkolenia. Kształcenie kandydatów do zawodowej służby wojskowej oraz żołnierzy zawodowych odbywa się w:

- uczelniach wojskowych w przypadku kształcenia na potrzeby korpusu oficerów zawodowych;
- centrach szkolenia w przypadku kształcenia na potrzeby korpusu oficerów zawodowych absolwentów studiów wyższych posiadających tytuł zawodowy magistra lub równorzędny, w ramach kursu oficerskiego;
- szkołach podoficerskich w przypadku kształcenia na potrzeby korpusu podoficerów zawodowych;
- ośrodkach szkolenia lub centrach szkolenia w przypadku kształcenia na potrzeby korpusu szeregowych zawodowych (Ustawa..., 2024, s. 82). Niemniej jednak przedmiotowa ustawa stwierdza, że kształcenie może odbywać się również w uczelniach wyższych, szkołach i ośrodkach szkolenia innych niż wojskowe.

Zasadniczym celem kształcenia jest przygotowanie kandydatów na oficerów do dowodzenia (kierowania) i realizacji zadań na pierwszym stanowisku służbowym w warunkach pokojowego funkcjonowania Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (SZ RP), kryzysu i wojny. Powyższy akt prawny stanowi ogólny zarys podstaw prawnych kształcenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (Decyzja..., 2020, s. 2).

Wiedza i umiejętności z zakresu cyberbezpieczeństwa powinny być, moim zdaniem, wymagane u wszystkich żołnierzy, a zwłaszcza tych służących w batalionach dowodzenia, co wielokrotnie podkreślałem w czasie zajęć z kandydatami na dowódców batalionów. Z badań realizowanych przeze mnie podczas największych ćwiczeń

wojskowych wynika, że głównym zadaniem specjalistycznego batalionu dowodzenia jest osiągnięcie, a także doskonalenie zdolności do zabezpieczenia funkcjonowania stanowiska dowodzenia oraz rozwinięcie i eksploatacja teleinformatycznych systemów wsparcia dowodzenia. Na podstawie analizy dokumentów, wywiadów oraz obserwacji, stwierdziłem, że w batalionach dowodzenia nie występowały żołnierze specjaliści korpusu osobowego kryptologii czy cyberbezpieczeństwa (Rozporządzenie..., 2022, s. 22), a jedynie żołnierze korpusu osobowego łączności i informatyki. Byli to żołnierze wyznaczeni na etaty w Zespołach Wsparcia Teleinformatycznego oraz wybrani żołnierze obsługujący aparatownie: Węzły Teleinformatyczne, Zintegrowane Węzły Teleinformatyczne, Ruchome Węzły Łączności Cyfrowej, Przenośno-przewoźne Terminale Satelitarne, obsługi radiostacji, ponadto etaty specjalistyczne administratorów występowały w wybranych batalionach dowodzenia w nowo powstałych drużynach administratorów. Warunkiem bezpieczniejszej eksploatacji teleinformatycznych systemów wsparcia dowodzenia jest odpowiednie przygotowanie żołnierzy wojsk łączności i informatyki, także w zakresie cyberbezpieczeństwa. Rzetelna wiedza teoretyczna oraz umiejętności praktyczne specjalistów łączności czy informatyki pozwalały także zdobyć kompetencje w zakresie cyberbezpieczeństwa.

Celem artykułu było określenie wpływu zwiększającej się liczby informatycznych usług podstawowych i dedykowanych, a także rozwiązań techniczno-organizacyjnych systemów wsparcia dowodzenia na proces kształcenia i doskonalenie żołnierzy wojsk łączności i informatyki w zakresie cyberbezpieczeństwa.

Jako cel praktyczny (Pelc, 2012, s. 15) przyjąłem określenie prawdopodobnego kierunku zmiany w sposobie kształcenia i doskonalenie w aspekcie wdrażania i rozbudowy systemów teleinformatycznych oraz eksploatowanych usług. Przedstawiłem umiejętności jakie powinni osiągnąć specjaliści informatycy wojskowi w celu skutecznej realizacji zadań, scharakteryzowałem dobre praktyki wykorzystywane w systemie wsparcia teleinformatycznego helpdesk i service desk.

Celem poznawczym było zidentyfikowanie determinantów wpływających na procesy kształcenia i doskonalenie specjalistycznego wojsk łączności i informatyki w jednostkach liniowych.

Problem badawczy zawarłem w pytaniu: Jakie były różnice między kształceniem i doskonaleniem informatyków w środowisku cywilnym, a wojskowych?

## **Środowisko wojskowe a środowisko cywilne**

Według opinii ekspertów kształcenie i doskonalenie specjalistów informatyków w środowisku wojskowym i cywilnym różni się głównie kontekstem i specyficznymi wymaganiami, wynikającymi z charakteru realizowanych zadań. To, co odróżnia śro-

dowisko wojskowe to dobór kandydatów, który jest pierwszym etapem (Laskowski, 2018, s. 50). W środowisku wojskowym priorytetem jest bezpieczeństwo narodowe. Kształcenie informatyków w wojsku obejmuje specjalistyczne zagadnienia z zakresu cyberbezpieczeństwa, obrony przed atakami cybernetycznymi oraz bezpiecznej wymiany informacji. Z moich badań wynika, że zagadnienia te nie są realizowane systemowo, a jedynie w ramach doskonalenia. Informatycy w wojsku mogą być zaangażowani w specjalistyczne dziedziny, takie jak komunikacja satelitarna, analiza danych wywiadowczych, czy też projektowanie systemów wspierających operacje wojskowe. Wojskowi specjaliści informatycy muszą przestrzegać surowych zasad etycznych i prawnych, zwłaszcza w kontekście bezpieczeństwa. Służba w siłach zbrojnych jest ściśle regulowana przepisami dotyczącymi tajemnicy państwowej. Wojskowi informatycy przygotowani są do pracy w warunkach polowych i gotowi są do szybkiej reakcji na zmieniające się sytuacje. To wymaga umiejętności dostosowania się do różnych środowisk pracy. Kształcenie i doskonalenie wojskowych informatyków obejmuje często korzystanie z wysoko specjalizowanych narzędzi i technologii, które są dostosowane do unikalnych wymagań wojskowych. Wojskowi informatycy muszą rozumieć strukturę organizacyjną i procesy decyzyjne w ramach sił zbrojnych, co jest kluczowe dla efektywnej integracji technologii z celami operacyjnymi. Wojskowi informatycy mogą uczestniczyć w doskonaleniu w warunkach bojowych i symulacjach, tak aby przetestować ich umiejętności w warunkach zbliżonych do rzeczywistych. W opinii autora kształcenie należy rozpocząć od solidnych podstaw w dziedzinie informatyki, w tym systemów operacyjnych, sieci komputerowych, baz danych. Specjaliści informatycy powinni być zaznajomieni z najnowszymi technologiami i trendami w dziedzinie informatyki.

### **Formy kształcenia i doskonalenia**

Kształcenie i doskonalenia specjalistów wojsk łączności i informatyki na potrzeby poprawy bezpieczeństwa cyberprzestrzeni SZ RP realizowane jest systemowo w odniesieniu do specjalności wojskowej w korpusie łączności i informatyki. Bardzo ważnym czynnikiem powinien być dobór właściwych kandydatów. Mowa tu o absolwentach techników elektroniczno-informatycznych w specjalnościach: programista, informatyk, teleinformatyk, mechatronik, automatyk czy elektronik. W mojej ocenie tak wyselekcjonowani kandydaci powinni zostać poddani kształceniu w wojskowych ośrodkach kształcenia.

Uczelnia wojskowa przygotowuje oficerów do objęcia pierwszego stanowiska służbowego oraz daje podwaliny do dalszego rozwoju i awansu na kolejne stopnie wojskowe. Jednak przygotowanie do pełnienia bardziej odpowiedzialnych funk-

cji wymaga niezbędnego doświadczenia, które każdy oficer może nabyć dopiero podczas praktycznego wykonywania obowiązków na kolejnych stanowiskach służbowych. Należy przy tym pamiętać, że wysoka specjalizacja pracy, różnorodność sprzętu, pełne uzawodowienie oraz wielokierunkowość działań dowódców czynią proces przygotowania kadry oficerskiej bardziej skomplikowanym, rozciągniętym w czasie i realizowanym coraz częściej w zmieniających się warunkach. W czasie rekrutacji oraz selekcji kandydatów na żołnierzy zawodowych stosowane są reguły określone przez resort, a sam proces kształcenia przyszłych oficerów stara się nadążyć za aktualnymi potrzebami polskich sił zbrojnych usiłując sprostać nowym wyzwaniom własnej oraz sojuszniczej strategii bezpieczeństwa (Gutt, 2011, s. 98).

Od młodego oficera wymaga się także zdolności do samokształcenia, pogłębiania wiedzy specjalistycznej oraz umiejętności niezbędnych na zajmowanym stanowisku. Powinien on też wyróżniać się niezbędną wiedzą specjalistyczną w zakresie pozwalającym na wykorzystanie możliwości bojowych powierzonego sprzętu oraz prowadzenie bieżącej obsługi technicznej tego sprzętu. Widać zatem, że sylwetka osobowo-zawodowa absolwenta uczelni wojskowej, obejmuje wzajemnie uzupełniające się wiedzę i umiejętności, kwalifikacje oraz kompetencje zawodowe i społeczne, umożliwiające funkcjonowanie w przestrzeni różnych kultur (Sikora, 2015, s. 455).

Główną rolę w kształceniu i doskonaleniu przyszłych i obecnych kadr, według mnie, powinny odgrywać ośrodki wojskowe, które można podzielić na uczelnie wyższe, szkoły podoficerskie, centra i ośrodki kształcenia. Do uczelni wyższych zaliczono: Akademię Sztuki Wojennej, Wojskową Akademię Techniczną, Akademię Marynarki Wojennej, Lotniczą Akademię Wojskową i Akademię Wojsk Lądowych. Podczas prowadzenia badań w zakresie kształcenia i doskonalenia z obszaru cyberbezpieczeństwa poddałem analizie kształcenie i doskonalenie w wybranych szkołach podoficerskich: Szkoła Podoficerska Wojsk Lądowych w Poznaniu, Szkoła Podoficerska Sił Powietrznych w Dęblinie, Szkoła Podoficerska Marynarki Wojennej w Ustce, Szkoła Podoficerska Żandarmerii Wojskowej w Mińsku Mazowieckim, Szkoła Podoficerska Wojsk Specjalnych i Szkoła Podoficerska Sonda w Zegrzu i Toruniu. Ponadto w czasie prowadzenia badań funkcjonowały: Centrum Szkolenia Wojsk Lądowych w Poznaniu, Centrum Szkolenia Wojsk Inżynieryjnych i Chemicznych we Wrocławiu, Centrum Szkolenia Artylerii i Uzbrojenia w Toruniu, Centrum Szkolenia Sił Powietrznych w Koszalinie, Centrum Szkolenia Inżynieryjno-Lotniczego w Dęblinie, Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Gdyni, Centrum Szkolenia Wojsk Specjalnych w Krakowie, Wojskowe Centrum Kształcenia Medycznego w Łodzi, Centrum Szkolenia Artylerii i Uzbrojenia w Toruniu i Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu.

W związku z wysoką specjalizacją ośrodków wojskowych charakteryzując jedynie wybrane studia i kursy w Wydziale Wojskowym Akademii Sztuki Wojennej

w Warszawie, Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie i Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu.

### **Kształcenie i doskonalenie kadry oficerskiej**

Akademia Sztuki Wojennej kształciła studentów cywilnych oraz doskonaliła żołnierzy słuchaczy studiów podyplomowych i słuchaczy kursów kwalifikacyjnych. Wyższy Kurs Sztabowy przeznaczony był dla kandydatów na stanowisko oficera sztabowego szczebla taktycznego oraz operacyjnego – strategicznego o stopniu etatowym podpułkownika. Celem kursu było przygotowanie oficerów do objęcia stanowisk służbowych w strukturach dowództw i sztabów SZ RP, natomiast celem Kursu Dowódców Batalionów było przygotowanie oficerów do objęcia stanowisk dowódców batalionów, równorzędnych (Joniak, 2022, s. 5). Słuchacze Wyższego Kursu Sztabowego oraz Kursu Dowódców Batalionów w ciągu czteromiesięcznego cyklu doskonalenia realizowali dziesięć godzin zajęć z cyberbezpieczeństwa, w tym cztery godziny wykładów i sześć godzin ćwiczeń. Tematyka cyberbezpieczeństwa poruszana była także na zajęciach z łączności i informatyki, a specjaliści korpusów osobowych łączności i informatyki oraz kryptologii i cyberbezpieczeństwa w obrębie przedmiotu dowodzenie rodzajami wojsk dodatkowo realizowali tematykę cyberbezpieczeństwa w wymiarze dodatkowych 30 godzin ćwiczeń. W ramach badań poddałem analizie specjalistyczną ofertę Wydziału Wojskowego, który kształcił także studentów cywilnych na poziomie studiów I i II stopnia na kierunkach: dowodzenie i obronność oraz doskonalenie na studiach podyplomowych ochrona i bezpieczeństwo cyberprzestrzeni. W toku specjalistycznego kształcenia na studiach pierwszego stopnia na kierunku dowodzenie, studenci przyswajali wiedzę z zakresu cyberbezpieczeństwa w ramach przedmioty elementy wsparcia teleinformatycznego w dowodzeniu, realizowanym w wymiarze łącznym 40 godzin: 10 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń (Pilarski, 2023, s. 2). Natomiast w zakresie specjalistycznego kształcenia na studiach pierwszego stopnia na kierunku obronność, studenci przyswajali wiedzę dotyczącą cyberbezpieczeństwa na przedmiotach: podstawy bezpieczeństwa architektury systemów teleinformatycznych oraz podstawy sieci i systemów teleinformatycznych łącznie w wymiarze 60 godzin, w tym: 20 godzin wykładów i 40 godzin ćwiczeń, także w trybie niestacjonarnym (Zawadzki, 2020, s. 2). Natomiast celem kształcenia na studiach podyplomowych na kierunku ochrona i bezpieczeństwo cyberprzestrzeni było przygotowanie:

[...] wojskowych, cywilnych kadr z obszaru cyberbezpieczeństwa do rozwiązywania problemów w dziedzinie bezpieczeństwa przetwarzanej informacji na poszczególnych poziomach dowodzenia, jak również kierowania państwa. Na specjalistycznych studiach podyplomowych

w ramach modułu podstawowego słuchacze realizują zajęcia z przedmiotów: systemy i sieci teleinformatyczne, informatyczne wspomaganie procesów decyzyjnych, działania hybrydowe w cyberprzestrzeni (Stolarz, 2023, s. 15).

Ponadto w zestawieniu studiów podyplomowych i kursów realizowanych w Akademii Sztuki Wojennej można było odnaleźć tygodniowy kurs dla operatorów systemu symulacyjnego JTLS<sup>1</sup> oraz 5-dniowy specjalistyczny kurs administratorów technicznych i scenariusza ćwiczenia w module wspomagającym zarządzanie ćwiczeniem JEMM<sup>2</sup>.

Wojskowa Akademia Techniczna (WAT) kształciła w ramach studiów cywilnych, wojskowych i podyplomowych. W obrębie studiów cywilnych I stopnia najwięcej zagadnień związanych z cyberbezpieczeństwem zawierały programy studiów na kierunku informatyka następujące specjalności: informatyczne systemy zarządzania, internetowe technologie multimedialne, kryptologia, mobilne systemy komputerowe, sieci teleinformatyczne i systemy informatyczne. W programie studiów wojskowych o kierunku informatyka występowały trzy specjalności: kryptologia, sieci teleinformatyczne i systemy informatyczne. Warto wspomnieć o studiach na poziomie I i II stopnia w pokrewnym kierunku elektronika i telekomunikacja o specjalności systemy informatyczne.

W ofercie studiów podyplomowych sugerowanych oficerom młodszym przez Wojskową Akademię Techniczną najwięcej zagadnień związanych z cyberbezpieczeństwem zawierały programy studiów z zakresu organizacji i eksploatacji systemów informacyjnych dla oficerów przewidzianych do objęcia stanowisk specjalistycznych w zakresie eksploatacji systemów informacyjnych.

Natomiast w toku kursów organizowanych przez Wojskową Akademię Techniczną najwięcej zagadnień związanych z cyberbezpieczeństwem zawierał program kursu eksploatacja systemów łączności i informatyki. Kurs był przeznaczony dla oficerów zajmujących stanowiska w Sekcji Wsparcia Dowodzenia i łączności w sztabie brygady. Godny zainteresowania był miesięczny kurs administracja sieciami teleinformatycznymi i zarządzanie bazami danych, przeznaczony dla żołnierzy zawodowych korpusu osobowego łączności i informatyki, którzy zajmowali stanowiska w pionie szczególnym. Przydatny w zakresie cyberbezpieczeństwa był także kurs z zakresu eksploatacji systemów teleinformatycznych i administrowania sieciami dla żołnierzy korpusu osobowego łączności i informatyki zajmujących stanowiska administratorów. Wartościowy w zakresie cyberbezpieczeństwa był także kurs Systemy łączności i informatyki Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej przeznaczony dla oficerów młodszych korpusu osobowego łączności i informatyki

<sup>1</sup> Mowa o systemie symulacji pola walki JTLS – Joint Theatre Level Simulation.

<sup>2</sup> Mowa o usłudze podawania wiadomości JEMM – Joint Exercise Management Module.

zajmujących stanowiska w pionie sztabowym i zabezpieczenia. Cenny w kontekście cyberbezpieczeństwa był miesięczny kurs kwalifikacyjny z zakresu budowy wojskowych systemów łączności i informatyki, przeznaczony dla oficerów z wykształceniem II stopnia, którzy byli planowani do objęcia stanowisk zaszeregowanych do stopnia etatowego majora w korpusie osobowym łączności i informatyki w grupie osobowej technicznej.

### **Kształcenie i doskonalenie kadry podoficerskiej**

Równie istotne jak szkolenie oficerów było kształcenie i doskonalenie kadry podoficerskiej. Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że prym w kształceniu i doskonaleniu podoficerów w zakresie cyberbezpieczeństwa wiodło Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu. Głównym zadaniem Centrum było kształcenie i doskonalenie kadr łączności na potrzeby Sił Zbrojnych RP:

- żołnierzy zawodowych i pracowników wojska na kursach doskonalenia zawodowego;
- żołnierzy służby przygotowawczej;
- słuchaczy studium oficerskiego;
- słuchaczy szkoły podoficerskiej;
- studentów Wydziału Elektroniki i Cybernetyki WAT – udział w kształceniu;
- studentów Wydziału Mechatroniki Akademii Marynarki Wojennej – udział w kształceniu.

Najbardziej wartościowe pod względem wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych z obszaru cyberbezpieczeństwa były kursy doskonalące z zakresu administracji sieciami teleinformatycznymi dla administratorów sieci teleinformatycznych oraz kursy doskonalące, dotyczące podstaw administracji systemami operacyjnymi Windows. Z moich obserwacji wynika, że kursy podstawowe powinny być realizowane dla wszystkich specjalistów informatyki, a kolejne kursy specjalistyczne, dla konkretnej, wyselekcjonowanej grupy. Zakres wiedzy powinien być ściśle powiązany z konkretną specjalnością.

### **Doskonalenie żołnierzy na kursach komercyjnych**

W trakcie prowadzenia badań Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu w znacznej części zmodyfikowało swoją propozycję kształcenia. Nie miało jednak wystarczającej kompleksowej oferty kursów specjalistycznych, dlatego doskonalenie żołnierzy odbywało się także w ramach kursów komercyjnych. Priorytetem stały się kursy z zakresu rozwiązań opartych o technologie firmy Cisco oraz

kursy oparte o technologie firmy Microsoft, ukierunkowane na eksploatację usług oferowanych w wojskowych systemach teleinformatycznych (Bogdański, Zelichowski, 2013, s. 5). W zakresie technologii Cisco Centrum oferowało szereg certyfikacji skoncentrowanych na różnych obszarach sieci komputerowych. Wybór właściwego kursu zależał od konkretnych zadań żołnierzy. Oto kilka popularnych certyfikacji.

Cisco Certified Network Associate to podstawowa certyfikacja, która była skierowana głównie do osób na początku kariery w dziedzinie sieci komputerowych. Kurs obejmował podstawy konfiguracji, obsługi i utrzymania sieci Cisco. Zaawansowane kursy są realizowane nie tylko w oparciu o ośrodki komercyjne, ale także o Eksperckie Centrum Szkolenia Cyberbezpieczeństwa.

Cisco Certified Network Professional – Certyfikacja dla średniozaawansowanych specjalistów sieciowych.

Dostępne były także kursy, takie jak Routing and Switching, Security, Data Center itp. Cisco Certified Internetwork Expert (CCIE) to jedna z najbardziej zaawansowanych certyfikacji Cisco. CCIE koncentrował się na zaawansowanych umiejętnościach projektowania, implementacji i utrzymania rozległych sieci Cisco.

Natomiast najbardziej zaawansowany kurs z zakresu cyberbezpieczeństwa Cisco Certified CyberOps Associate potwierdzał wiedzę i umiejętności potrzebne zespołom Security Operations Center do wykrywania zagrożeń cyberbezpieczeństwa i reagowania na nie. Egzamin z CyberOps Associate obejmował wiedzę i umiejętności związane z koncepcjami bezpieczeństwa, monitorowaniem bezpieczeństwa, analizą opartą na hostach, analizą włamań do sieci oraz politykami i procedurami bezpieczeństwa.

Badania własne pokazały niewystarczalność ofert kształcenia. Na przykład w Centrum Szkolenia Łączności i Informatyki w Zegrzu propozycja kończyła się na kursach podstawowych. W ograniczonym także zakresie Centrum realizowało kursy z technologii Microsoft. Na rynku komercyjnym ośrodki doskonalenia oferowały różnorodne kursy, zarówno online, jak i w formie tradycyjnych kursów, obejmujące obszar zarządzania systemami, chmurą, aplikacjami oraz rozwoju oprogramowania. Oto kilka podstawowych kursów i certyfikacji Microsoft, które mogłyby być interesujące dla różnych profesjonalistów cyberbezpieczeństwa: Microsoft Certified Azure Fundamentals – certyfikacja dla osób, które chcą zdobyć podstawową wiedzę na temat platformy chmurowej Microsoft Azure. Modern Desktop Administrator Associate – certyfikacja dla specjalistów zajmujących się administracją systemów Windows w środowisku korporacyjnym. Microsoft Certified Azure Administrator Associate to pogłębienie wiedzy dla administratorów chmury, obejmuje umiejętności z zakresu konfiguracji, zarządzania i monitorowania usług w Azure. Na kurs Microsoft 365 Certified Modern Desktop Administrator Associate powinni być skierowani specjaliści Cyber zajmujący się konfiguracją, zarządzaniem

i zabezpieczaniem środowiska Microsoft 365. Ponadto kluczowa jest wiedza z zakresu bezpieczeństwa cybernetycznego, skupiająca się na detekcji i reagowaniu na incydenty.

Biorąc pod uwagę szeroki wachlarz form kształcenia na początek drogi, rekomenduję kursy w dwóch podstawowych obszarach: rozwiązań sieciowych i systemowych w oparciu o produkty Cisco oraz kursy z systemów serwerowych i usług Microsoft. Uzupełnieniem powinny być rozwiązania z zakresu wirtualizacji, jeśli nie są oparte na rozwiązaniach Microsoft (Bogdański, Barański, 2014, s. 167). W każdym z tych obszarów można wyróżnić podobszary technologii i poziomy.

Budowana przez ostatnie dziesięciolecie sieć łączności i informacji Sił Zbrojnych RP składa się z różnych elementów oferujących alternatywne usługi i wykorzystujących różne rodzaje transmisji. W ostatnich latach czas poświęcony na misje stabilizacyjne i budowania pokoju pokazał, jak ważne jest posiadanie zintegrowanego systemu łączności, który oferowałby wysoki poziom funkcjonalności, a także opierałby się na niewielkiej ilości sprzętu, a tym samym wymagałby mniejszej liczby personelu operacyjnego do jego obsługi. Na współczesnych polach walki spotykamy się z coraz nowocześniejszymi technologiami, które pozwalają nam świadczyć usługi informacyjno-komunikacyjne na najwyższym poziomie, np. technologia transmisji oparta na podejściu połączeniowym – Multiprotocol Label Switching Transport Profile. Umożliwia tworzenie inteligentnych połączeń punkt-punkt, wprowadza zarządzanie jakością usług, ochronę procesu etykietowania oraz kompleksową administrację i zarządzanie (Bogdański, Sielwanowski, 2014, s. 86).

Ponadto badania wykazały, że potrzeby szkoleń były nieporównywalnie większe niż możliwości wojskowych ośrodków kształcenia i doskonalenia kadr. Z moich badań wynika, że nie wszyscy żołnierze spełniają minimalne wymagania w zakresie podstawowej wiedzy technicznej. Wydajnym i skutecznym rozwiązaniem może być pozyskanie kandydatów z korpusu szeregowych zawodowych. Jak pokazały badania, ograniczeniem w doskonaleniu była ścieżka kariery w korpusie oficerów dowódcy plutonów dowodzenia po trzyletniej kadencji na stanowisku musieli uzupełnić wiedzę pozyskaną podczas studiów, ponieważ realizowane obowiązki służbowe spowodowały, że ich wiedza była mocno nieaktualna, a umiejętności nabyte w procesie kształcenia wymagały praktyki. W przypadku korpusu podoficerów zaobserwowałem inne przyczyny. W mojej ocenie powodem słabego wykształcenia podoficerów był krótki 12-miesięczny okres przygotowania podoficera. W trakcie badań realizowanych podczas ćwiczeń i certyfikacji oraz warsztatów spotkałem bardzo małą grupę absolwentów dwuletniej Szkoły Chorążych Wojsk Łączności i Informatyki w Zegrzu oraz dwu- i trzyletniej Szkoły Chorążych Wojsk Łączności z Legnicy. Niemniej jednak porównanie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych obecnych absolwentów szkół podoficerskich z wiedzą i doświadczeniem

oraz umiejętnościami absolwentów dwu- i trzyletnich szkół chorążych okazało się korzystne dla absolwentów zlikwidowanych szkół chorążych.

### **Wnioski z ćwiczeń**

Cennym źródłem obserwacji w zakresie umiejętności praktycznych był dla mnie proces przygotowań do największych ćwiczeń w Wojsku Polskim w latach 2016–2023 oraz ich realizacja w zakresie wsparcia teleinformatycznego. Żołnierze specjaliści informatycy w ramach ćwiczeń pod kryptonimami Anakonda-16, Dragon-17, Anakonda-18 pełnili rolę Service desk i Sieciowego Centrum Operacyjnego Network Operations Center. Powołano Organizację Zarządzania Usługami. Ćwiczenia pod kryptonimem Anakonda-16 i Anakonda-18 pozwoliły zaobserwować relacje administratorów poziomu organizatora systemu z administratorami lokalnymi. Współpraca wymagała szczegółowego instruowania tych ostatnich. Przełożeni zauważyli potrzebę kursów zarówno podstawowych, jak i specjalistycznych oraz zgrywających w zakresie cyberbezpieczeństwa. Jak wynika z badań, w pierwszym etapie należy w ramach batalionów dowodzenia brygad powołać komórki helpdesk, a w batalionach dowodzenia dywizji także service desk, które powinny realizować zadania z zakresu zarządzania incydentami, zarządzania problemami oraz zarządzania zmianą i konfiguracją. W ramach service desk u działającego na rzecz stanowiska dowodzenia dywizji należy stworzyć punkt kontaktowy.

W kolejnym etapie w zależności od charakteru i zadań jednostki wojskowej należy rozważyć powołanie kolejne komórki odpowiedzialnej za zarządzanie poziomem usług, zarządzanie dostępnością i zarządzanie przepustowością. W mojej opinii podjęcie do budowy komórek wsparcia teleinformatycznego zgodnie z Information Technology Infrastructure Library (ITIL) pozwoli w dalszej perspektywie osiągnąć znaczącą poprawę wydajności i efektywności w realizacji postawionych zadań.

### **Dobre praktyki**

Systemy teleinformatyczne eksploatowane w ramach misji oraz na ćwiczeniach dostarczały usługi zgodnie z ideą Federated Mission Networking, wspieraną przez Technology for Information, Decision and Execution Superiority. Idea Federated Mission Networking (Bogdański, 2022, s. 49–67) opierała się na kodeksie postępowania dla działów informatyki, tj. Information Technology Infrastructure Library (ITIL). Zgodnie z ITIL możliwa była:

- automatyzacja procesów obsługi zgłoszeń;
- przetwarzanie wsadowe, które umożliwiałoby wykonanie pewnych obciążeń w zaplanowanym czasie;

- planowanie zadań IT wykonywanych we właściwym czasie, uwzględniające potrzeby związane z obsługą procesów, automatyzacja systemów otwartych, serwerów i baz danych;
- zagadnienia związane z redukcją ilości zadań wykonywanych ręcznie, aby usprawnić obsługę procesów;
- monitorowanie proaktywne w perspektywie usług;
- przeniesienie zadań zarządzanych centralnie z helpdesk pierwszego poziomu do service desk oraz wykorzystanie możliwości lepszej współpracy żołnierzy.

Rzetelna wiedza teoretyczna oraz umiejętności praktyczne żołnierzy powinny być wspierane przez specjalistyczne oprogramowanie, czego przykładem jest oprogramowanie IT Service Management Software.

### Podsumowanie

Badania były realizowane podczas procesów kształcenia i doskonalenia kandydatów i czynnych żołnierzy zawodowych w ramach ćwiczeń studyjnych Brama Mazowska, Świder, Twierdza, Brama oraz podczas największych – w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej – ćwiczeń z wojskami pod kryptonimami Dragon i Anakonda. Realizowane przez mnie obserwacje oraz wywiady, także podczas warsztatów wojsk łączności i informatyki pod kryptonimem Aster, bezpośrednio poprzedzały największe ćwiczenia prowadzone przez Dowództwo Generalnie i Dowództwo Operacyjne Rodzajów Sił Zbrojnych.

Celem badań było określenie wpływu zwiększającej się liczby informatycznych usług podstawowych i dedykowanych, a także rozwiązań techniczno-organizacyjnych systemów wsparcia dowodzenia na proces kształcenia i doskonalenia żołnierzy wojsk łączności i informatyki w zakresie cyberbezpieczeństwa. Zwiększone wykorzystywanie technologii informatycznych w działaniach bojowych było naturalnym krokiem ewolucji. Wcześniej niezależne, galwanicznie oddzielone sieci telekomunikacyjne i komputerowe obecnie dzięki platformie IP konvergują do jednej wspólnej sieci teleinformatycznej. Coraz bardziej zyskuje na znaczeniu problematyka wsparcia procesu dowodzenia. Zwiększająca się liczba usług teleinformatycznych i technologii miała kluczowy wpływ na ewolucję procesów kształcenia i doskonalenia. Jako cel praktyczny artykułu przyjąłem określenie prawdopodobnego kierunku zmiany w sposobie kształcenia i doskonalenia w aspekcie wdrażania i rozbudowy systemów teleinformatycznych oraz eksploatowanych usług.

Na podstawie przeprowadzonych badań nasuwa się wniosek, że uzupełnieniem form kształcenia i doskonalenia w ramach resortu obrony narodowej powinny być kursy i doskonalenia komercyjne. W związku z tym przedstawiłem umiejęt-

ności, jakie powinni osiągnąć specjaliści informatycy wojskowi w celu skutecznej realizacji zadań, scharakteryzowałem dobre praktyki wykorzystywane w systemie wsparcia teleinformatycznego helpdesk i service desk. Celem poznawczym było zidentyfikowanie determinantów wpływających na procesy kształcenia i doskonalenia specjalistycznego wojsk łączności i informatyki w jednostkach liniowych. Problem badawczy sprecyzowałem formułując następujące pytanie: Jakie były różnice między kształceniem i doskonaleniem wojskowych a informatyków w środowisku cywilnym? Z przeprowadzonej analizy wynika, że kształcenie i doskonalenie informatyków w środowisku cywilnym i wojskowym różniło się specyficznymi wymaganiami wynikającymi z charakteru zadań, jakie były stawiane żołnierzom. W środowisku wojskowym priorytetem jest bezpieczeństwo.

Na podstawie badań doszedłem do wniosku, że kształcenie i doskonalenie informatyków na potrzeby resortu obrony narodowej powinno obejmować specjalistyczne zagadnienia z zakresu cyberbezpieczeństwa, obrony przed atakami cybernetycznymi oraz bezpiecznej wymiany informacji. Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, te zagadnienia nie były realizowane systemowo, a jedynie w ramach doskonalenia. Wojskowi informatycy często muszą przestrzegać surowych zasad etycznych i prawnych, szczególnie w kontekście bezpieczeństwa, a zwłaszcza obronności. Służba w siłach zbrojnych jest ściśle regulowana przepisami dotyczącymi tajemnicy państwowej. Kształcenie i doskonalenie wojskowych informatyków obejmuje często korzystanie z wysoko specjalizowanych narzędzi i technologii, które są dostosowane do wyjątkowych wymagań wojskowych. Według mnie kształcenie należy rozpoczynać od dostarczenia solidnych podstaw w dziedzinie informatyki, w tym systemów operacyjnych, sieci komputerowych, baz danych. Specjaliści informatycy powinni być zaznajomieni z najnowszymi technologiami i trendami w dziedzinie informatyki. W ramach badań dokonałem analizy kształcenia i doskonalenia kandydatów na żołnierzy w kontekście administrowania eksploatacją usług informatycznych podczas ćwiczeń, z naciskiem na zagadnienia związane z cyberbezpieczeństwem. Wynikające z badań wnioski wskazują na konieczność zorganizowania kursów specjalistycznych, prowadzonych przez ekspertów w zakresie cyberbezpieczeństwa, a w pierwszej kolejności przeprowadzenia kursów obejmujących podstawowe zagadnienia cyberbezpieczeństwa, takie jak identyfikacja zagrożeń, analiza ryzyka, zabezpieczenia sieciowe.

Następny etap to wprowadzenie w zagadnienia związane z bezpieczeństwem informacji i ochroną danych. W dalszej kolejności rekomenduję przeprowadzenie kursów specjalistycznych, obejmujących obszary, takie jak penetrowanie systemów, detekcja intruzów, analiza malware'u, zarządzanie zdarzeniami bezpieczeństwa. Jak również poszerzenie oferty o elementy praktyczne, takie jak symulacje ataków, laboratoria praktyczne i scenariusze, aby umożliwić specjalistom zdobycie praktycznego doświadczenia.

W wymiarze praktycznym, w pierwszym etapie należałoby w ramach batalionów dowodzenia brygad powołać komórki helpdesk, a w batalionach dowodzenia dywizji, także service desk, które powinny realizować zadania z zakresu zarządzania incydentami, zarządzania problemami oraz zarządzania zmianą i konfiguracją. W ramach service desk u działającego na rzecz stanowiska dowodzenia dywizji należy stworzyć punkt kontaktowy. W kolejnym etapie w zależności od charakteru i zadań jednostki wojskowej należałoby rozważyć powołanie kolejne komórki odpowiedzialnej za zarządzanie poziomem usług, zarządzanie dostępnością i zarządzanie przepustowością. W mojej opinii podejście do budowy komórek wsparcia teleinformatycznego zgodnie z ITIL, pozwoli w dalszej perspektywie osiągnąć znaczącą poprawę wydajności i efektywności w realizacji postawionych zadań. W zakresie cyberbezpieczeństwa kluczowym dla specjalistów wojsk łączności i informatyki będzie rozwijanie zdolności do efektywnego wykorzystania bezpiecznego dzierżawionego stacjonarnego potencjału zarządzanego przez Dowództwo Komponentu Wojsk Obrony Cyberprzestrzeni. Osiągnięcie zdolności do integracji stacjonarnego i mobilnego segmentu transmisyjnego poprzez budowę punktów dostępowych na węzłach łączności. Rozwijanie zdolności umożliwiających współpracę komórek wsparcia teleinformatycznego jednostek liniowych z organizatorami eksploatowanych systemów teleinformatycznych. Zaprezentowane tu wyniki badań są według mnie szczególnie istotne dla podnoszenia odporności państwa w zakresie cyberbezpieczeństwa, ze względu na nowe wyzwania stawiane przed Siłami Zbrojnymi Rzeczypospolitej Polskiej w zakresie zagrożeń hybrydowych, zwłaszcza w domenie cyberprzestrzennej.

## References

- Bogdański, A. (2022). Federated Mission Networking w ujęciu narodowych dokumentów doktrynalnych: aspekt bezpieczeństwa teleinformatycznego. W: M. Marczyk, M. Stolarz, B. Terebiński (red.), *Bezpieczeństwo działań w cyberprzestrzeni: wybrane aspekty*, t. 2. *Techniczne aspekty cyberprzestrzeni* (s. 49–68). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Bogdański, A., Sielwanowski, M. (2014). Information and Communication Networks of Modern Battlefield, Security Forum 2014 (s. 86–96). Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystricy,
- Bogdański, A., Barański, Ł. (2014). Wybrane rozwiązania oraz usługi wdrożone w sieciach teleinformatycznych Wojsk Lądowych. *Bezpieczeństwo i Administracja – Zeszyty Naukowe Wydziału Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Obrony Narodowej*, 1(1), 167–180.
- Bogdański, A., Zelichowski, A. (2013). Możliwości wykorzystania wojskowych sieci informatycznych w celu prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia*, 2, 5–19.

- Decyzja nr 68/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 6 marca 2014 r. zmieniająca decyzję w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej. Dziennik Urzędowy Ministra Obrony Narodowej, 2014 poz. 78.
- Decyzja nr 88/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 30 czerwca 2020 r. w sprawie Standardu Kształcenia Wojskowego dla kandydatów na oficerów – minimalne wymagania programowe. Dziennik Urzędowy Ministra Obrony Narodowej, 2020 poz. 107.
- Gutt, P. (2011). Dobór kadr oficerskich w Wojskach Lądowych SZRP jako przykład realizacji wybranego elementu funkcji personalnej w organizacji publicznej. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 97–105.
- Huzarski, M., Wołęjszo, J. (red.). (2014). *Leksykon obronności Polska i Europa*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
- Joniak, J. (red.). (2022). *Program szkolenia Wyższy Kurs Sztabowy (WKS)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). (2006). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laskowski, M. (2016). *Modele kształcenia, a przystosowanie zawodowe młodych oficerów Wojska Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Laskowski, M. (2018). *System kształcenia oficerów Siłach Zbrojnych RP*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Leśniewski, Z. (2020). Treści szkolenia w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. W: A. Kamińska-Małek, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Oferta edukacyjna odpowiedzią na problemy współczesności*, t. 1 (s. 169–181). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Leśniewski, Z. (2021). Kierunki rozwoju Sił Zbrojnych i ich implikacje szkoleniowe. W: A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (s. 145–166). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pelc, M. (2012). *Elementy metodologii badań naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Pilarski, G. (2023). *Karta przedmiotu Elementy wsparcia teleinformatycznego w dowodzeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Pilch, T. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 13 czerwca 2022 r. w sprawie korpusów osobowych, grup osobowych i specjalności wojskowych. Dz. U. 2022 poz.1333 (2020) (Polska).
- Sikora, K. (2016). *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych*. Warszawa: Wydawnictwo Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Stolarz, M. (2023). *Program studiów 'Ochrona i bezpieczeństwo cyberprzestrzeni'*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.
- Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny. Dz. U. 2024 poz. 248.
- Zawadzki, T. (2020). *Karty przedmiotów Podstawy bezpieczeństwa architektury systemów teleinformatycznych i Podstawy sieci i systemów teleinformatycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej.



**Anna Delekta**

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie\**

E-mail: [anna.delekta@uken.krakow.pl](mailto:anna.delekta@uken.krakow.pl)

ORCID: 0000-0002-1480-3029

## **Turystyka rodzinna – wyzwania dla zarządzających obszarami recepcji turystycznej\*\***

### **Summary**

FAMILY TOURISM – CHALLENGES FOR MANAGERS OF TOURIST RECEPTION AREAS\*\*

An increasing number of families take up tourist trips, looking for unique experiences and attractions tailored to their needs. Often the places where visitors go, the so-called tourist reception areas do not meet the expectations of families with children. The aim of the article is to diagnose and analyse the most common problems of this type of families travelling to areas attractive in terms of culture and nature. The next step is to compare the results of own research with the latest global trends in family tourism. The application goal of the work is to provide entities managing tourist reception areas with the most important proposals for changes and necessary improvements in these areas to make them more “friendly” to families with children. Qualitative research was conducted on a purposefully selected sample of wealthy families with children from the Krakow Metropolitan Area. The analysis, based on grounded theory, made it possible to generate and name the main categories that raise key issues resulting from the specific needs of families with children: adapting the educational offer to the requirements of families, deficiencies in tourist infrastructure, the need for a specialised, including pedagogical, approach to children in facilities located in tourist reception areas. The behaviour of surveyed families with children on the tourism market turned out to be mostly consistent with global trends for this segment over the last two years. The respondents’ recommendations for managers of tourist reception areas focus, among others, on: increasing ecological solutions in tourism, providing

---

\* Adres: Katedra Turystyki i Badań Regionalnych, Instytut Zarządzania i Spraw Społecznych, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

\*\*\* Artykuł powstał na podstawie przeprowadzonych przeze mnie w 2024 r. badań dotyczących problemów rodzin w miejscach recepcji turystycznej.

education tailored to the level of knowledge and skills of children, investing in green areas in city centres, preparing more places for rest and outdoor education, and tourist accessibility.

**Keywords:** family tourism, trends in family tourism, tourist accessibility, families with children, education and upbringing while travelling, tourist reception areas, ecological education

## Wprowadzenie

Turystyka rodzinna jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Stanowi przedmiot zainteresowania zarówno geografii społeczno-ekonomicznej, pedagogiki, socjologii, psychologii, jak i nauk o zarządzaniu czy ekonomii. Każda z tych dyscyplin dostarcza odmiennych perspektyw i narzędzi do badania turystyki rodzinnej, co pozwala na kompleksowe zrozumienie tego zjawiska. Z uwagi na wieloaspektowość podejść badawczych, w literaturze można spotkać się z różnym rozumieniem turystyki rodzinnej. Jedne z najbardziej popularnych definicji określają turystykę rodzinną jako podróże podejmowane przez rodziny, które mają na celu wspólne spędzanie czasu wolnego, rekreację, wypoczynek i zacieśnianie więzi rodzinnych (Kurek, 2003; Schänzel, Yeoman, Backer, 2012). Wymienieni autorzy w swoich doświadczeniach uwzględniają zarówno podróże rodziców z dziećmi, jak i wyjazdy wielopokoleniowe, w których biorą udział różne pokolenia tej samej rodziny. Obecnie należy tu również dodać wyjazdy z pominięciem jednego pokolenia, czyli tzw. *Skip-gen travel*. Skrót ten pochodzi od angielskiej nazwy trendu podróżniczego, wedle którego dziadkowie zabierają wnuki na wakacje bez rodziców (*skip-a-generation*). Wydłużanie się średniej długości życia i rozwój społeczny sprawiają, że relacje międzypokoleniowe między dziadkami i wnukami stają się coraz ważniejsze w życiu rodzinnym, a „grandtravel” coraz bardziej się rozwija (Gram i in., 2019). Wśród polskich badaczy tego zjawiska, na uwagę zasługuje podejście Kowalczyk-Anioł i Włodarczyka (2011). Autorzy zaproponowali rozumienie turystyki rodzinnej w wąskim i szerokim ujęciu. Turystyka rodzinna *sensu stricte*, to jedynie wyjazdy z rodziną, np. rodziców z dziećmi czy dziadków z wnukami. Turystyka rodzinna *sensu largo*, obejmuje nie tylko podróże rodzinne. „To także inne wyjazdy, w których szeroko rozumiane pokrewieństwo jest podstawą (motywem) do podejmowania podróży turystycznych” (Kowalczyk-Anioł, Włodarczyk, 2011, s. 20). Do turystyki rodzinnej w szerokim znaczeniu, autorzy zaliczają również wyjazdy do rodziny (odwiedziny krewnych) i turystykę w poszukiwaniu rodziny, czyli turystykę genealogiczną.

Z perspektywy rynku, turystyka rodzinna, to segment usług turystycznych, które oferują produkty i rozwiązania dostosowane do potrzeb rodzin z dziećmi. Głównie chodzi o dostosowanie obiektów noclegowych, infrastruktury turystycznej i atrakcji turystycznych do potrzeb dzieci i ich rodziców, np. badania Siwek i in.

(2022). Z analiz rynkowych jasno wynika, że turystyka rodzinna ma znaczący udział w gospodarce turystycznej (Carr, 2011).

Turystykę rodzinną uznaje się również za formę turystyki edukacyjnej, w której rodzice skupiają się na edukacyjnych aspektach wyjazdów, na rozwijaniu zainteresowań i pasji dzieci oraz na poznawaniu przez nie innych kultur, języków i historii (Small, 2008). W tym ujęciu, turystyka rodzinna, spełnia funkcję wspomagającą rozwój społeczny i poznawczy dziecka.

Z punktu widzenia psychologii, turystyka rodzinna koncentruje się na wspólnych przeżyciach oraz na możliwości spędzania niezapomnianego czasu w odezwaniu od codziennej rzeczywistości, co istotnie wzmacnia więzi rodzinne (Carr, 2011; Lehto i in., 2009). Według tych autorów, turystyka dla rodzin z dziećmi jest koniecznością a nie luksusem. Pomaga rodzinom redukować stres i wzmacnia relacje a niejednokrotnie daje możliwość ich odbudowania. Również Shaw i Dawson (2001) udowadniają, że rodziny wykorzystują wyjazdy turystyczne do wspólnego budowania relacji i poprawy jakości życia.

W opracowaniach socjologicznych, turystyka rodzinna bywa traktowana jako sposób na pielęgnowanie i poprawę wartości rodzinnych i tradycji kulturowych, który wzmacnia integrację społeczną (Przeclawski, 2004; Schänzel, Smith, 2014). Wu i Wall (2016) rozpatrują wyjazdy rodzinne jako zjawisko społeczne, zwłaszcza w kontekście odwiedzania rodziny i przyjaciół i zbliżają ten rodzaj turystyki do turystyki sentymentalnej.

W literaturze pedagogicznej, turystyka rodzinna jest rozumiana jako istotny element wychowawczy i edukacyjny, który wspomaga rozwój dzieci i integrację rodzinną. Ten rodzaj turystyki jest rozważany, zarówno w kontekście edukacji turystycznej, ale również jako narzędzie wychowawcze w procesie kształtowania postaw społecznych i kulturowych u dzieci i młodzieży, m.in. Szmigielska (2009), Sierżant (2013), Tomaszewska (2017).

Podsumowując rozumienie turystyki rodzinnej przez różne dyscypliny naukowe, należy stwierdzić, że bez względu na podejście, badacze uważają, że zadowolenie z wyjazdów turystycznych i refleksje na temat podróży mają wpływ na poziom zadowolenia z życia. Zagadnienia te są szczególnie istotne w warunkach zmiany i szybkiego rozwoju społecznego, w których rodziny starają się ustabilizować swoją rolę i zwiększyć spójność (Charles, Davies, Harris, 2008; Hill, 2011). Jak podkreślają Delektka i Stecko (2020) trudno znaleźć sytuacje, w których rodzina jest ze sobą tak blisko jak podczas podróży. To wtedy zmniejsza się dystans między członkami rodziny. Przestrzeń osobista zostaje ograniczona na rzecz wspólnych działań w tym samym czasie, tj. zwiedzanie, relaks na plaży, wędrówki, uprawianie sportu, wspólne posiłki, zabawy, edukacja w terenie itp. Również wspólne przeżywanie niepowodzeń i rozwiązywanie pojawiających się w czasie wypoczynku

problemów buduje spójność rodziny. To wszystko może pomóc w wychowaniu i kształceniu jednostki, której życie będzie jawiło się jako wartościowe i satysfakcjonujące. Dlatego, aby uzyskiwać jak największe korzyści dla członków rodziny podczas wspólnej podróży, należy poznać ich stanowisko na temat najistotniejszych z ich punktu widzenia barier utrudniających jak najlepsze wykorzystanie walorów przestrzeni turystycznej, którą eksplorują. Warto też sprawdzić, dlaczego rodziny wracają w niektóre miejsca, a inne omijają.

Aby mówić o zachowaniach turystycznych występujących w obrębie życia rodzinnego, warto przybliżyć podstawowe sposoby rozumienia rodziny. W literaturze przedmiotu pojęcie to jest definiowane w różnorodny sposób, zależnie od perspektywy badawczej i dziedziny nauki, w której jest analizowane. W literaturze pedagogicznej i socjologicznej, jedną z najpopularniejszych jest definicja Jana J. Szczepańskiego, który ujmuje ją, jako pierwotną grupę społeczną złożoną z niewielkiej ilości jednostek, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski. Zazwyczaj członkowie rodziny mieszkają razem i tworzą jedno gospodarstwo domowe (Szczepański, 1970). Socjologowie w definiowaniu rodziny zwracają uwagę na więzi łączące członków rodziny i jednocześnie oddzielające ich od innych członków społeczeństwa (Szlendak, 2010; Tyszką, 1998). Dla pedagogów rodzina jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym kształtującym osobowość członków, którego najistotniejszym zadaniem jest wychowanie potomstwa (Kawula, Brągiel, Janke, 2007).

We współczesnym świecie najlepiej byłoby przyjąć relacyjną definicję rodziny, która podkreśla, że jest ona siecią więzi emocjonalnych między ludźmi, którzy mogą, ale nie muszą, być powiązani ze sobą w sposób biologiczny lub prawny. W takim ujęciu rodzina, to grupa społeczna, która zapewnia poczucie tożsamości i zaspokaja potrzebę przynależności oraz buduje system opieki i wsparcia niezależnie od formalnie przyjętych definicji (Weston, 1991).

Z uwagi na krytykę takiego rozumienia rodziny (zob. Coontz, 1992; Popenoe, 1996; Sienkiewicz, 2010), w niniejszych badaniach ostatecznie przyjęto definicję rodziny, którą posługuje się Główny Urząd Statystyczny (GUS) w Narodowym Spisie Powszechnym Ludności i Mieszkań (NSP) w 2021 r. Rodzina jest tam definiowana jako grupa społeczna składająca się z pary małżeńskiej lub związku partnerskiego, z dziećmi lub bez dzieci, bądź z jednego rodzica z dziećmi. Do grupy tej zaliczone zostały rodziny niepełne i osoby samotnie wychowujące dzieci (Główny Urząd Statystyczny, 2023). Zgodnie z wynikami NSP w Polsce w 2021 r. było 10 618 535 rodzin, w tym 4 663 677 małżeństw z dziećmi, 565 455 niesformalizowanych związków z dziećmi oraz 2 195 529 matek z dziećmi i 371 370 ojców z dziećmi. W sumie rodziny z dziećmi stanowiły 73% ogółu rodzin w Polsce.

Dokonując przeglądu literatury odnosi się wrażenie, że coraz więcej badaczy na świecie zwraca uwagę na turystykę rodzinną. Jednak, jak dowodzą Qiao i in. (2022),

ogólna liczba badań pozostaje niewielka w stosunku do rozległości problematyki, a skala i pole przyszłych badań są niewykorzystane i bardzo szerokie. Wskazania rodzin z dziećmi, kierowane do zarządzających obszarami recepcji turystycznej są na gruncie naukowym zagadnieniem mało rozpoznany. Niniejsze badania mogą przyczynić się do rozwoju i wzmocnienia działań nakierowanych na turystykę rodzinną, a tym samym na kwestie świadomego wychowania młodego pokolenia.

Mając na uwadze możliwe korzyści edukacyjne i aplikacyjne wynikające z podjętych badań, przystąpiono do zebrania i analizy opinii rodzin podróżujących z dziećmi, w zakresie postrzegania obszarów recepcji turystycznej pod kątem zaspokajania potrzeb rodziny, która zdecydowała się na podróż. Celem opracowania jest wskazanie przez najistotniejszych, z ich punktu widzenia, spotykanych problemów, mankamentów, ale również rozwiązań wynikających z ich doświadczenia i dużej aktywności turystycznej. Kolejnym krokiem jest omówienie najnowszych trendów, które kształtują rozwój turystyki rodzinnej i zestawienie ich z wynikami badań własnych. Założono, że analiza ta powinna doprowadzić do szeregu wniosków, które będą zaleceniami dla decydentów odpowiadających za obszary przyjmujące ruch turystyczny.

### Material i metody badań

Do osiągnięcia tak postawionych celów zdecydowano się zastosować metody badań jakościowych oraz metodę *desk research*. Badania zostały przeprowadzone w Krakowskim Obszarze Metropolitalnym (KOM), który zgodnie z definicją Urzędu Statystycznego, obejmuje miasto Kraków z krakowskim powiatem ziemskim oraz sąsiadującymi z nim powiatami ([www.krakow.gov.stat.pl](http://www.krakow.gov.stat.pl)).

Do badań zostały wybrane rodziny, które składają się z rodziców wraz z dziećmi. Dobór rodzin do próby badawczej był celowy i opierał się na następujących kryteriach:

- rodziny musiały posiadać minimum jedno dziecko;
- przynajmniej jedno z dzieci w badanych rodzinach było niepełnoletnie;
- rodziny musiały charakteryzować się dużą aktywnością turystyczną, czyli musiały odbywać regularne podróże wraz ze swoimi dziećmi (minimum cztery podróże w roku);
- wymaganie ilościowe: minimum dziesięć podróży odbytych po Polsce i minimum dziesięć podróży zagranicznych;
- obydwój rodzice powinni posiadać wyższe wykształcenie;
- wysoki dochód na jedną osobę w rodzinie charakteryzowany subiektywnym odczuciem rodziny – „dobrze sytuowana”, „niczego nam nie brakuje”, „możemy sobie pozwolić na zaspokojenie wszystkich naszych potrzeb”.

Taki zestaw kryteriów pozwolił na dobranie dosyć jednorodnej grupy badanych, która jest aktywna turystycznie, wykształcona i dobrze sytuowana. W doborze respondentów zadbano o to, aby opinie i wnioski badanych o odwiedzanych obszarach były podyktowane potrzebami rodziny i jej dużym doświadczeniem w turystyce, a nie ograniczeniami finansowymi.

Proces rekrutacji rodzin do badań przebiegał w dwojaki sposób:

- poprzez współpracę z krakowskimi szkołami, głównie z nauczycielami geografii, którzy potrafili wskazać rodziny o dużym poziomie aktywności turystycznej;
- poprzez wskazania wstępnie zakwalifikowanych rodzin, innych rodzin o bogatym doświadczeniu turystycznym i wysokim statusie ekonomicznym.

Następnie z każdą ze wskazanych rodzin nawiązano kontakt osobisty (telefoniczny lub mailowy), aby upewnić się czy kandydaci na uczestników badań spełniają wyżej wymienione kryteria. Do badań wybrano 18 rodzin. Ostatecznie przebadano dziesięć rodzin z dziećmi w okresie od 1 kwietnia 2024 r. do 31 sierpnia 2024 r. Badanym została zagwarantowana anonimowość oraz możliwość wycofania się w każdej chwili z badań. Dużą wagę przywiązano do tego, aby uczestnicy badań znali cel badania oraz wyrazili zgodę na udział w wywiadzie. Poszukując rodzin do próby spotkano się z pewnymi problemami. Najczęściej była to odmowa argumentowana m.in. brakiem wystarczającej ilości czasu na przeprowadzenie rozmowy, brak zainteresowania udziałem w badaniu przez jednego z rodziców lub wycofanie się z badań w ich trakcie.

Tabela 1. Charakterystyka badanych rodzin

Kod rodziny	Wykonywany zawód matki (w dniu badania)	Wykonywany zawód ojca (w dniu badania)	Liczba dzieci w rodzinie	Liczba spotkań z rodziną	Miejsce badania
R1	architektka	architekt	2	2	Kraków, mieszkanie
R2	lekarka	manager wyższego szczebla	3	2	Brzoskwinia, dom rodzinny
R3	działalność gospodarcza	działalność gospodarcza	3	2	Kraków, dom rodzinny
R4	działalność gospodarcza	działalność gospodarcza	1	1	Michałowice, dom rodzinny
R5	nauczycielka	informatyk	1	1	Kraków, dom rodzinny

Kod rodziny	Wykonywany zawód matki (w dniu badania)	Wykonywany zawód ojca (w dniu badania)	Liczba dzieci w rodzinie	Liczba spotkań z rodziną	Miejsce badania
R6	prawniczka	prawnik	2	1	Podolany, dom rodzinny
R7	manager wyższego szczebla	informatyk	1	1	Kraków, mieszkanie
R8	opieka nad dzieckiem	lekarz	2	2	Kraków, dom rodzinny
R9	tłumaczka	działalność gospodarcza	1	1	Skawina, dom rodzinny
R10	opieka nad dziećmi, edukacja domowa dzieci	manager wyższego szczebla	2	2	Zabierzów, dom rodzinny

Źródło: Opracowanie własne

Badania pierwotne odbyły się w naturalnym środowisku badanych z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego i obserwacji, która miała charakter uzupełniający. Wywiady trwały od 1,5 do 2,5 godzin. Kwestionariusz wywiadu składał się z pięciu części uwzględniających podstawowe informacje o rodzinie, opinie w związku z zagospodarowaniem przestrzeni miast dla celów turystycznych, opinie odnośnie do rozwiązań stosowanych na obszarach przyrodniczo cennych i chronionych udostępnionych dla zwiedzających, opinie o parkach rozrywki oraz swobodne sprostowanie badanych w zakresie turystyki rodzinnej. W rozmowach z dziećmi, które miały charakter uzupełniający, i uwidocznily pełniejszy obraz badanego problemu, zastosowano metodę *storytelling* (Riessman, 2008). Z uwagi na ograniczenia objętościowe artykułu, w tej publikacji pominię analizę tej części badań, która zawiera wypowiedzi dzieci.

Wywiady pogłębione pozwoliły na uzyskanie głębokich i szczegółowych wypowiedzi, które umożliwiły mi uchwycenie subiektywnych doświadczeń i percepcji rodzin w zakresie turystyki rodzinnej. W ten sposób uzyskano obszerny materiał, który poddano analizie jakościowej. Do analizy danych zastosowano podejście oparte na teorii ugruntowanej Straussa i Corbin (1990). W związku z tym w badaniach zastosowano kodowanie otwarte i osiowe. Kodowanie otwarte obejmowało definiowanie, nazywanie, kategoryzowanie i opisywanie zjawisk i zagadnień w zbiorze danych. Stosowano zasadę przyjmującą, że „dany tekst jest tylko przykładem bardziej ogólnego zjawiska, dlatego kategoria kodowa powinna odsyłać do

jakiegoś bardziej ogólnego pojęcia” (Gibbs, 2011, s. 98). Drugim etapem po kodowaniu pierwotnym było kodowanie osiowe, które miało na celu zorganizowanie kategorii kodów w taki sposób, aby ukazać relacje między nimi. Kodowanie osiowe pozwoliło także na wskazanie, które kategorie są bardziej centralne.

Po każdym wywiadzie prowadzono porównanie ciągłe, którego celem było poszukiwanie wzorców, podobieństw i różnic w danych, co pozwalało na doskonalenie i rozwój kategorii i przede wszystkim sprawdzanie czy uczestnicy badania opisują podobnie badane zjawisko.

## Wyniki badań

Przeprowadzona analiza pozwoliła na wygenerowanie i nazwanie głównych kategorii, które poruszają kluczowe kwestie wynikające ze specyficznych potrzeb rodzin z dziećmi a odnoszące się do zadań i wyzwań, przed którymi stoją decydenci odpowiadający za obszary recepcji turystycznej. Zostaną one wskazane i opisane w tym miejscu.

**W zakresie oferty edukacyjnej dla rodzin z dziećmi**, badane rodziny podkreślają jako istotną, możliwość korzystania w miastach z oznaczonych szlaków, umiejętnie wtopionych w architekturę miasta, co zachęcałoby dzieci do podążania zaproponowanym tropem tematycznym. Tutaj badani wymieniali takie przykłady, jak: ślady stóp Hansa Christiana Andersena w Odense, trasa literacka w Dublinie, krasnoludki we Wrocławiu czy nutki w Lipawie jako sposób na zwiedzanie miasta, który angażuje całe rodziny.

Dużym problemem, zgłaszanym przez badanych (R1, R3, R4, R5, R7, R8, R9, R10), jest nieadekwatne do wieku dzieci tłumaczenie zjawisk np. przyrodniczych w postaci tablic edukacyjnych czy obszernych, encyklopedycznych opisów. Rodzice oczekują języka zrozumiałego dla dzieci zarówno w mowie, jak i piśmie, na obszarach promowanych jako przyjazne dzieciom i rodzinom z dziećmi, albo wszędzie tam, gdzie znajdują się ścieżki edukacyjne.

Rodzice zwracają uwagę na atrakcyjność i potrzebę zwiększenia liczby miejsc, w których organizowane są warsztaty dla dzieci lub zajęcia, które pozwalają im doświadczyć i lepiej zrozumieć zjawisko, które jest eksponowane (R1-R10), np. „geostanowiska, w których prowadzone są warsztaty geologiczne, gdzie skały można dotknąć” (R3), „zajęcia kulinarne związane z przygotowaniem potraw charakterystycznych dla odwiedzanego regionu czy warsztaty rękodzieła regionalnego” (R5). Do takich miejsc badani zaliczali m. in. „Żywą Pracownię” w Krakowie czy Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego w Woli Sękowej. Rodzicom i dzieciom zależy na edukacji przez zabawę:

[...] w Szwecji trafiliśmy do skansenu, który miał tak szeroką ofertę dla dzieci, że mogły one wykorzystywać całą przestrzeń zabytkowych stodół, drewnitni i warsztatów, w których odbywały się zajęcia charakterystyczne dla pracy na wsi – stolarskie, młynarskie, garncarskie, związane z opieką nad zwierzętami czy przechowywaniem pożywienia a także zajęcia na świeżym powietrzu – budowanie kopców siana, ogrodzenia, strachów na wróble czy uprawa ziemi. Nie chcieliśmy stamtąd wychodzić (R2).

Wykorzystanie skansenów dla turystyki rodzinnej spotyka się z dużym uznaniem badanej grupy rodziców (R1, R2, R3, R5, R6, R8, R10), większym niż parki rozrywki, które są:

[...] zbyt głośne, zatłoczone i plastikowe, bardzo męczące – wszędzie kolejki (R8);

Dzieci lubią parki rozrywki. I my też czasem do jakiegoś zagłębniemy z dziećmi, ale staramy się szukać takich, w których nie ma tego kiczu, plastiku i blichtru (R1);

Czasem się udaje znaleźć takie perełki jak park rozrywki – Świat Muminków w Finlandii (R10).

Z dezaprobatą badanych spotykało się tworzenie nieprzemyślanych, często niskiej jakości parków rozrywki dla dzieci:

[...] z masą plastiku, dmuchanych zjeżdżalni, mini ZOO, parków miniatur i innych dziwnych pomysłów nastawionych tylko na wyciąganie pieniędzy z kieszeni rodzica – w okolicy uznanych atrakcji turystycznych o wysokich walorach kulturowych czy historycznych. Nie wspominając już o tym jak takie „ustrojstwa” psują krajobraz, który przyjechaliśmy podziwiać. Wystarczy popatrzeć na Zamek w Ogrodzieńcu. Gdzie byli władarze gminy, gdy wydawane były pozwolenia na to tandetne zagospodarowanie w takiej bliskości zamku? Nie chcemy dzieciom pokazywać takich miejsc, choć same ruiny zamku są niezwykle. Nie chcemy wspierać takich pomysłów (R9);

Nie powinno się zabudowywać tak wyjątkowego terenu jak okolice Willi Decjusza, zjeżdżalniami i dmuchańcami dla dzieci. To psuje odczucia estetyczne (R4).

Łączenie zabytków z nowoczesną infrastrukturą rozrywkową było przedmiotem szerokiej dyskusji i dużej krytyki badanych rodziców (R1, R2, R4, R5, R6, R7, R9, R10).

**W zakresie braków w infrastrukturze turystycznej** rodzice podkreślają niewystarczającą ofertę hoteli z rozwiązaniami ekologicznymi (R2, R3, R8, R9) lub certyfikatem Green Key (R1, R6, R7), który jest przyznawany hotelom i innym obiektom noclegowym spełniającym wysokie standardy w zakresie ochrony środowiska. „Często wybieramy camping, nie ze względu na niższe koszty, ale ze względu na zastosowane rozwiązania samoobsługowe i zero waste oraz ich wpływ na nasze dzieci” (R8).

Zarówno w miastach, jak i na obszarach chronionych badani ciągle spotykają się z nieustającym problemem braku toalet, lub z ciasnymi toaletami przenośnymi,

niedostosowanymi do wieku i wzrostu młodych odwiedzających (R1–R10). Podróżując z dzieckiem, jest to niezwykle istotny element. „O ile w miastach można zapłacić za toaletę w restauracji, to na obszarach atrakcyjnych przyrodniczo znalezienie toalety, w której zmieści się rodzic z dzieckiem jest dużym kłopotem” (R2). Rodzice wskazują również, że wiele toalet miejskich nie spełnia podstawowych wymagań higienicznych. Chwalone i w wielu przykładach wymieniane są tutaj rozwiązania europejskie, szczególnie te z Europy Północnej, np. „Park Soomaa w Estonii, który posiada drewniane dosyć obszerne toalety, gdzie zmieści się rodzic z dzieckiem i wózkiem a dodatkowo są ekologiczne” (R5).

W wielu miastach problematyczne okazują się wybrukowane starówki, pozbawione zieleni, która w takich miejscach mogłaby sprzyjać odpoczynkowi, szczególnie w gorące wakacyjne dni (R1, R2, R3, R5, R8, R9, R10). Zaniedbane i źle zagospodarowane tereny zielone, skwery i parki miejskie, jak również problemy wynikające ze złego stanu roślin, nieprawidłowego zagospodarowania są często zgłaszanymi uwagami ze strony rodzin, które w tych miejscach upatrują przestrzeni do wspólnego spędzania czasu wolnego (R1–R10).

Zakładam, że park będzie miejscem służącym aktywnemu wypoczynkowi, że znajdą się tam przestrzenie i stanowiska do gier z dziećmi np. w bule, tak jak chociażby w Walencji, Paryżu czy Berlinie (R6);

Czasem parki są jedynie miejscem spacerów. Brakuje przestrzeni, w której można rozłożyć koc piknikowy albo usiąść w celu przeprowadzenia krótkich zajęć edukacyjno-zabawowych czy relaksacyjnych (R8);

[...] trawa bywa ogrodzona, z zakazem wstępu, a trudno z dzieckiem usiąść w alejce spacerowej (R9); Nasze dzieci były zachwycone rozwiązaniami fińskimi w tym zakresie – parki, to były miejsca nauki przez zabawę, no i rekreacji oczywiście (R1).

Temat ten okazał się niezwykle ważny dla badanych rodzin, stąd postanowiono przeanalizować dostępne w tym zakresie materiały i raporty, aby zweryfikować dane, na które wskazywali badani.

Z raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) za lata 2015–2020 wynika, że:

[...] obowiązujące w okresie objętym kontrolą przepisy prawa, zamiast wspierać zachowanie i zwiększanie terenów zielonych, wciąż umożliwiały ich zabudowę na podstawie decyzji lokalizacyjnych, wbrew zasadom zagospodarowania tych terenów wynikającym z polityk przestrzennych przyjętych przez organy stanowiące miast. Nie zabezpieczało to miejskich systemów przyrodniczych przed postępującą i nieodwracalną degradacją w aspekcie klimatycznym, hydrologicznym i rekreacyjnym (Raport NIK, 2021, s. 8).

Dodatkowo kontrola wykazała, że „organy większości miast objętych kontrolą nie dysponowały kompleksową inwentaryzacją zieleni, która ułatwiałaby zarządza-

nie jej zasobami” (Raport NIK, 2021, s. 47). Ponadto „miasta objęte kontrolą nie posiadały odrębnych planów inwestycji dotyczących tworzenia nowych terenów zielonych bądź rewitalizacji już istniejących” (Raport NIK, 2021, s. 50). Ustawa COVID-19 również dopuszczała zabudowę terenów (w tym zielonych) z pominięciem prawa budowlanego i przepisów dotyczących planowania i zagospodarowania przestrzennego (Dz. U. 2020 poz. 374).

Wbrew pozorom drzewa i obecność innej zieleni ma charakter nie tylko funkcjonalny i odpowiadający potrzebom rodzin, ale również ekonomiczny. Ich obecność daje korzyści biznesowe, np. wzrost sprzedaży w dzielnicach handlowych i mieszkaniowych, w których rosną drzewa, nie wspominając już o estetyce przestrzeni miejskiej (R1–R10).

Obszary przestrzeni publicznej często nie są dostosowane do przebywania na nich rodziców z dziećmi. Rodzice podkreślają brak w wielu miejscach rozwiązań architektonicznych czy ograniczony dostęp do infrastruktury rowerowej i wózkowej a także brak przestrzeni do interaktywnej zabawy (R1, R3, R5, R8, R10).

**W zakresie traktowania dzieci na obszarach recepcji turystycznej,** rodziny zwracały uwagę na odpowiednie przygotowanie kadry zatrudnianej w miejscach obsługi turystów (R2, R3, R4, R6, R7, R8, R10). Chodzi głównie o centra edukacyjne, muzea, zabytki, zamki, pałace.

Personel powinien posiadać odpowiednie kompetencje do kontaktu i ewentualnej pracy z dziećmi (R8);

Na ile to możliwe, w miejscach o znaczeniu historycznym, powinny odbywać się eventy, warsztaty, inscenizacje, angażujące dzieci, zachęcające do samodzielnych przemyśleń oraz nauki przez zabawę (R3).

Badani wielokrotnie wskazywali na różnice w traktowaniu dzieci w krajach Europy (szczególnie Europy południowej) w stosunku do podejścia do dzieci, z którym często spotykają się w Polsce. Oto ich przykładowe wypowiedzi:

Dziecko nie jest problemem dla restauratora. Wręcz budzi zachwyty i przynosi kolejne okazje do okazania sympatii i radości z wizyty rodziny w restauracji. Bardzo lubimy wyjeżdżać z naszym synem do Włoch (R7);

Nie mieliśmy nigdy problemu z podgrzaniem butelki z mlekiem, czy posiłku dla naszych dzieci w restauracjach w Hiszpanii czy we Włoszech, nawet jeśli sami nie byliśmy klientami danej restauracji. W Polsce taka prośba bywa bardzo różnie traktowana (R2);

Często słyszymy: obsługujemy tylko naszych klientów! Trzeba coś kupić, aby móc o cokolwiek poprosić. A gdzie jest miejsce dla człowieka? Czy liczą się tylko dutki? (R9).

Temat, który dominował podczas wywiadów i dotyczył wszystkich badanych rodzin, to kwestia troski o odwiedzane obszary, duża koncentracja na turystyce

przyjaznej środowisku, czyli wysoka świadomość ekologiczna. Rodzice podkreślali również wychowawczy aspekt swoich działań w tym zakresie.

Unikamy resortów z ofertą *all inclusive*. Chcemy, aby nasze dzieci czuły odpowiedzialność za swoje działania. W agroturystyce czy na kempingu muszą same za siebie sprzątać, wynosić i segregować śmieci, oszczędzać wodę i nie marnować jedzenia. Często sami je przygotowują (R1);

Wybieramy takie miejsca, w których nie ma codziennego sprzątania. Jeśli chcesz mieć suchy ręcznik, to musisz go rozwiesić na sznurku po kąpiel. Nikt rano nie przyniesie nowego (R5);

Zawsze podczas wyjazdów towarzyszą nam nasze rowery (R4);

Szukamy możliwości robienia zakupów produktów spożywczych u ludności lokalnej (R10).

Liczba zebranych tego typu wypowiedzi, zasługuje na oddzielne opracowanie.

Z przeprowadzonych rozmów i obserwacji można wywnioskować, że badani rodzice mieli wysoki poziom świadomości tego, że ich działania i nawet samo przebywanie w rodzinie, są ważnym czynnikiem kształtującym osobowość ich dzieci. Czas wolny, w którym mają miejsce zachowania turystyczne, jest postrzegany przez nich jako czas szczególnie sprzyjający procesowi wychowania w rodzinie.

## Dyskusja

Przyglądając się światowym trendom w turystyce rodzinnej w 2023 i 2024 r., można zaobserwować kilka istotnych kierunków (m.in. Pope, 2023). Poniżej zestawiono uzyskane w procesie badań jakościowych wyniki z tymi trendami oraz z wcześniej opublikowanymi wynikami badań dostępnymi w literaturze.

Po pierwsze **coraz więcej rodzin decyduje się na wyjazdy w kontakcie z przyrodą** z elementami przygody (Lim i Weaver, 2022). Dominują wędrówki, sporty na świeżym powietrzu, pobyty na kempingach i *set-jetting*, czyli podróżowanie do miejsc, w których były nagrywane znane filmy i seriale. Prace Buckley (2012) oraz Towner i Milne (2017) pokazują, że podróże przygodowe, w tym trekking czy spływy kajakowe, zyskują na popularności i przynoszą korzyści psychologiczne i zdrowotne zarówno dzieciom, jak i ich opiekunom. Do podobnych wniosków doszły Łobożewicz i Wolańska (1994), które pisały o korzyściach wynikających z organizowania działań rekreacyjnych i turystycznych dla członków rodziny. Niemiejsze badania również wskazują na coraz większą świadomość rodzin w zakresie spędzania czasu wolnego na łonie natury ze skupieniem na wspólnych przeżyciach i doświadczeniach i ograniczeniem udziału technologii.

W swojej przełomowej pracy Pine i Gilmore (1999) przekonywali, że w nowej gospodarce doświadczeń, firmy muszą zdać sobie sprawę, iż tworzą wspomnienia, a nie towary. Dzisiaj ten przekaz wydaje się być jeszcze bardziej aktualny. Turystyka,

należy do tych aktywności, które pozwalają zachować rodzinne wspomnienia. Poprzez ich pielęgnowanie buduje się historia i spójność rodziny. Turystyka rodzinna przyczynia się do budowania relacji poprzez wspólne spędzanie czasu przez dłuższy okres i może być postrzegana jako sposób na tworzenie kapitału rodzinnego i obowiązek społeczny (Schänzel, Yeoman, 2014). Podobne wyniki uzyskali Hudson i Hudson (2013) w swoich badaniach nad wpływem turystyki rodzinnej o charakterze przygodowym na budowanie i wzmocnienie więzi rodzinnych, głównie przez grupowe podejmowanie wyzwań i rozwiązywanie problemów pojawiających się w terenie. Większość badanych rodzin podkreślała zalety spędzania czasu wolnego w kontakcie z przyrodą. Wskazywali na poprawę stanu zdrowia i samopoczucia psychicznego całej rodzin. Tak o tym pisali:

Regeneracja fizyczna i psychiczna jest dla nas dużą wartością. Częste wyjazdy na łono natury dają nam prawdziwy reset i pozwalają dobrze funkcjonować w okresach wysiłku związanego z pracą i nauką (R3);

Jestem przekonana, że nasze dzieci rzadko chorują, ponieważ kilka razy w roku zabieramy je nad morze a regularnie do lasu. Nawet kosztem nieobecności w szkole, bo inaczej się nie da przy polskiej organizacji roku szkolnego. Uznajemy jednak, że zyski wynikające z takiego rozwiązania, znacznie przewyższają ewentualne straty, jeśli o takich w ogóle można mówić (R2).

Po drugie **motyw edukacyjny wyjazdów rodzinnych staje się coraz istotniejszy**. Wiele rodzin wybiera lokalizacje, które oferują zajęcia kulturalne i kulinarne. Przykładowo, popularne są zajęcia z gotowania lokalnych dań czy tworzenia rękodzieła regionalnego, co pozwala na głębsze zrozumienie kultury danego regionu oraz budowanie wzajemnych relacji poprzez wspólną naukę nowych umiejętności. Badania Lee i Kim (2023) wskazują, że podróże rodzinne o charakterze edukacyjnym mają ogromny wpływ na wiedzę o dziedzictwie kulturowym i historycznym poprzez odkrywanie i doświadczanie miejsc historycznych oraz udział w aktywnościach o charakterze kulturowym. Autorzy zwracają uwagę na to, że rodziny z dziećmi poszukują korzyści edukacyjnych, które wspierają samorozwój i uczą dzieci o różnorodności kulturowej oraz wzmacniają relacje rodzinne przez wspólne odkrywanie historii. Takie podejście jest charakterystyczne również dla badanej grupy rodzin, co uwidoczniło się w następujących wypowiedziach:

W Centrum Słowian i Wikingów dzieci mogły poznać kulturę i zwyczaje ludów, które zamieszkiwały Polskę. W wielu warsztatach mogliśmy uczestniczyć wspólnie z dziećmi (R6);

Niezwykłym czasem było szukanie wspólnie z moim 9 letnim synem śladów Imperium Rzymskiego. Lekcje szkolne nie są tego w stanie zastąpić tych przeżyć (R4).

Wyniki badań zaprezentowane przez Holdena (2009) wykazują, że turystyka edukacyjna zarówno wyposaża dzieci w nową wiedzę i umiejętności i zarazem, co

istotniejsze, wzmacnia więzi rodzinne i wspomaga rozwój społeczny dzieci. Podobnie Kowalczyk i Winiarski (2021) badają, w jaki sposób podróże edukacyjne przyczyniają się do rozwoju dzieci i wzmacniania więzi rodzinnych. Podają przykłady tematycznych parków edukacyjnych oraz zabytków kultury jako istotnego celu podróży rodzinnych.

Po trzecie **obserwuje się wzrost świadomości ekologicznej rodzin z dziećmi**. Coraz częściej przy planowaniu wyjazdu rodzinnego poszukują oni ofert ograniczających negatywny wpływ na środowisko (Mair, Laing, 2013). Przykładem jest rosnące znaczenie kempingów w tym eko-kempingów oraz miejsc oferujących zajęcia edukacyjne z zakresu ochrony przyrody, np. parków narodowych. Cohen, Higham i Peeters (2014) podkreślają znaczenie rozwoju turystyki zrównoważonej oraz edukacji środowiskowej, która wprowadza dzieci w proekologiczne wartości i postawy. Wyniki niniejszych badań dokładnie potwierdzają takie podejście rodzin, które charakteryzuje wysokie wyczulenie na potrzeby środowiska.

Tabela 2. Przykłady rozwiązań ekologicznych dla turystyki rodzinnej w opinii badanych

Rozwiązanie	Opis	Przykłady lokalizacji
Kempingi i eko-kempingi	Kempingi położone daleko od ośrodków miejskich, oferujące biodegradowalne materiały, recykling odpadów, ograniczenie zużycia wody	Kanada, Norwegia, Włochy
Edukacyjne programy przyrodnicze, ogrody dydaktyczne i ścieżki edukacyjne	Warsztaty i spacer tematyczne. Wykorzystanie pomocy outdoorowych.	Parki Narodowe USA, Francja, Estonia, Polska
Transport ekologiczny	Elektromobilność w obrębie atrakcji turystycznych. Wypożyczalnie rowerów.	Austria, Niemcy
Zrównoważone parki rozrywki. Ekologiczne place zabaw.	Infrastruktura wykonana z materiałów naturalnych, np. drewna. Wykorzystywanie odnawialnych źródeł energii.	Finlandia, Szwecja, Dania, Francja

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań

Po czwarte duża grupa naukowców dowodzi, że **coraz częściej w podejmowaniu decyzji o miejscu wypoczynku oraz jego charakterze uczestniczą dzieci** (Blichfeldt i in., 2011; Decrop, 2006; Delekta i in., 2018; Gram 2007; Rhoden i in., 2016; Therkelsen, 2010). Nickerson i Jurowski (2001) analizują, jak obecność dzieci wpływa na wybór destynacji turystycznej oraz palny wyjazdowe rodzin. Podkreślają

oni, że taki rodzaj partycypacji przyczynia się do silniejszych więzi rodzinnych. Kho-Lattimore (2015) zachęca do uwzględniania opinii dzieci przy badaniach w zakresie turystyki rodzinnej. Autorka podkreśla też metodologiczne trudności, jakie pojawiają się podczas badania doświadczeń i preferencji turystycznych najmłodszych uczestników podróży. podczas badania doświadczeń i preferencji turystycznych najmłodszych uczestników podróży. W niniejszych badaniach zdecydowano się również na oddanie głosu dzieciom, które mogły uczestniczyć w wywiadzie i udzielać swobodnych wypowiedzi. Można było zaobserwować różnice w percepcji świata dzieci i rodziców i spontaniczne dopowiadanie do wypowiedzi rodziców swoich odczuć, szczególnie w zakresie ich osobistych przeżyć i doświadczeń. Uzyskano w ten sposób obszerny materiał, który będzie stanowił osnowę osobnej pracy.

Piątym trendem jest **personalizacja oferty turystycznej**. Z badań Tatar i Kozak (2022) oraz Sorensen i Jen (2015) wynika, że personalizacja jest kluczowym aspektem turystyki rodzinnej, zwłaszcza w kontekście pakietów dostosowanych do różnych grup wiekowych dzieci oraz aktywności rodzinnych. Autorzy analizują wpływ personalizacji na lojalność i satysfakcję klientów oraz na wybory rodzinne. Badani również podkreślali znaczenie dopasowania oferty do ich indywidualnych potrzeb, jednak z uwagi na to, że większość badanych rodzin podróżuje według własnego pomysłu i samodzielnie realizuje wyjazdy oraz indywidualnie dobiera usługi, ten trend nie należał do najszerzej omawianych.

Ostatnim, zauważonym podczas przeglądu literatury, trendem ostatnich lat jest **cyfryzacja**. W literaturze przedmiotu oraz w raportach ekonomicznych dla branży turystycznej można zauważyć duży nacisk na instagramizację sektora i wskazania na niedostateczne ucyfrowienie branży w naszym kraju, m.in. raport Polskiego Instytutu Ekonomicznego (2020). Badani nie dostrzegali jednak tego problemu. W ich wypowiedziach pojawiały się wzmianki o wykorzystaniu aplikacji ułatwiających rezerwacje usług turystycznych, tj. hoteli, samolotów, muzeów, ale bez uwag odnośnie niedostatecznej ilości tego typu rozwiązań. Z wypowiedzi badanych można wywnioskować, że sprawnie posługują się oni rozwiązaniami informatycznymi ułatwiającymi podróże z dziećmi. Korzystają również z blogów prowadzonych przez rodziców i serwisów podróżniczych w celu wyszukania jak najlepszych miejsc i rozwiązań spełniających potrzeby ich rodzin.

## Wnioski

Rodzina jest centrum działań społecznych. To w niej tworzą się najważniejsze i najbardziej intymne więzi emocjonalne i społeczne. Turystyka rodzinna wspomaga ten rozwój, a tym samym wspiera prawidłowy rozwój społeczeństwa (Schänzel

i Smith, 2014; Yeoman, 2008). Odgrywa też istotną rolę na rynku turystycznym. Szacuje się, że turystyka rodzinna stanowi znaczącą część światowego rynku turystycznego, szczególnie w sektorach związanych z turystyką wypoczynkową, edukacyjną i przygodową. Chociaż dokładny udział tej formy turystyki nie jest jednoznacznie określony, z uwagi na różne definicje turystyki rodzinnej stosowane w analizach, według Schänzel i Yeoman (2015) turystyka rodzinna obejmuje około jedną trzecią całego rynku podróży rekreacyjnych. O wzroście w obszarze turystyki rodzinnej świadczy m.in. raport z corocznych badań turystyki rodzinnej przeprowadzanych w USA przez Stowarzyszenie Podróży Rodzinnych i Uniwersytet Nowojorski na 1000 respondentach (Family Travel Association, 2022). Z raportu wynika, że 85% ankietowanych planowała podróż z dziećmi w 2022 r., co stanowiło 15% więcej badanych niż przed wybuchem pandemii. Z uwagi na znaczący (73%) udział rodzin z dziećmi w stosunku do wszystkich rodzin w Polsce oraz coraz większą rangę turystyki rodzinnej, celowe jest zaprezentowanie ich opinii w zakresie propozycji zmian w obszarach przyjmujących grupy turystów o szczególnych potrzebach, jakimi są rodziny z dziećmi.

Zestawiając ze sobą wyniki badań oraz trendy w turystyce rodzinnej, można sformułować następujące zalecenia i konieczne działania dla osób zarządzających obszarami recepcji turystycznej:

1. Należy zwrócić szczególną uwagę na obecność terenów zielonych w przestrzeni miast, szczególnie w ich centrach i innych miejscach atrakcyjnych turystycznie. Warto „zazielenić” starówki, dążąc do tworzenia miejsc zacienionych oraz wyposażonych np. w ławki do odpoczynku. Przywracanie zieleni do miast jest nie tylko potrzebą rodzin podróżujących z dziećmi, ale również ważnym trendem w urbanistyce krajobrazu podnoszącym jakość życia mieszkańców i turystów.
2. Modernizacja istniejących przestrzeni w kierunku kreowania parków miejskich. Nawet niewielkich rozmiarów parki tworzą przestrzeń i klimat sprzyjający spotkaniom, odpoczynkowi, rozrywce, edukacji, wychowaniu i nawiązywaniu relacji międzyludzkich.
3. Ożywienie i uatrakcyjnienie pieszych traktów w elementy infrastruktury, które są przyjazne dzieciom i młodzieży, sprzyjają wychowaniu i edukacji w podróży, a jednocześnie pozostającą w zgodzie z otoczeniem, np. pomysły na wzór stóp Andersena w Odense czy nutek w płytkach chodnikowych w Lipawie.
4. Zwiększenie dostępności turystycznej. Atrakcyjna przestrzeń publiczna powinna być dostosowana do potrzeb ludzi w różnym wieku i o zróżnicowanej kondycji fizycznej oraz o niejednakowym poziomie zamożności.
5. Większa dostępność dyskretnie oznakowanych oraz nieoznakowanych szlaków i ścieżek edukacyjnych o tematyce dziecięcej i młodzieżowej na obszarach miast.

6. Zwiększenie liczby rozwiązań ekologicznych w miastach i parkach rozrywki, np. drewniane place zabaw w miejsce plastikowych, obiekty infrastruktury wykonane z naturalnych materiałów.
7. Uwzględnienie w planach zagospodarowania miejsc do realizacji gier i zabaw integrujących rodzinę w czasie wypoczynku czy w przerwach pomiędzy zwiedzaniem.
8. Zapewnienie czystych i zadbanych miejsc odpoczynku na trasach turystycznych.
9. Unikanie niekontrolowanego rozwoju urbanistycznego, doprowadzającego do izolacji przestrzennej obszarów chronionych.
10. Dbanie o taki sposób udostępniania swoich zbiorów przez muzea, centra nauki i inne obiekty, który będzie dostosowany dla osób o niższym wzroście oraz dzieci (również w wózkach).
11. Zwrócenie uwagi na personel zatrudniany w obiektach turystycznych. Ważne są predyspozycje do pracy i kontaktu z osobami nieletnimi, a nie tylko kierunkowe wykształcenie i doświadczenie zawodowe.
12. Możliwość tworzenia tematycznych parków rozrywki, wpisujących się w zrównoważony rozwój oraz odpowiadających potrzebom edukacyjnym i wychowawczym rodzin z dziećmi.
13. Kreowanie miejsc w przestrzeni publicznej, w których możliwe jest wychowanie i edukacja przez zabawę, tj. interaktywne wystawy, warsztaty czy inscenizacje.
14. Umożliwianie kontaktów między społecznościami lokalnymi a turystami z dziećmi, w celu poznawania kultury odwiedzanego miejsca i rozwijania szacunku dla odmienności w tym zakresie.

Zalecenia te wynikają z potrzeb i z coraz większej świadomości rodzin w zakresie kształcenia i wychowania dzieci podczas przebywania w miejscach atrakcyjnych turystycznie, ekologicznego nastawienia rodzin do odwiedzanych miejsc oraz ich oczekiwań edukacyjnych i rekreacyjnych w czasie wolnym. Wspólne spędzanie czasu wolnego jest natomiast elementem spajającym rodziny (Lehto i in., 2012) i wspomagającym proces wychowania dzieci.

Dzieje się to szczególnie w sferze turystyki, gdzie doświadczenie wspólnych podróży czy razem przeżytego czasu rekreacji, sprzyjają kształtowaniu i rozwijaniu zdrowych relacji społecznych i więzi emocjonalnych między członkami rodziny (np. Gram, 2005; Zabriskie, McCormick 2001). Wskazane korzyści wypływające z turystyki rodzinnej są ogromne i nie do przecenienia. Warto, chociażby z tego powodu, wysłuchać apelu rodzin z dziećmi skierowanego do osób zarządzających obszarami atrakcyjnymi turystycznie.

## References

- Blichfeldt, B. S., Pedersen, B. M., Johansen, A., Hansen, L. (2011). Tweens on holidays: In-situ decision-making from children's perspectives. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 11(2), 135–149.
- Buckley, R. (2012). Sustainable adventure tourism: Matching tourists, business, and destinations. *Tourism Management*, 33(3), 527–540.
- Carr, N. (2011). *Children's and families' holiday experiences*. London; New York: Routledge.
- Charles, N., Davies, C. A., Harris, C. C. (2008). *Families in transition: Social change, family formation and kin relationships*. Bristol, United Kingdom: Policy Press.
- Cohen, S. A., Higham, J. E. S., Peeters, P. (2014). Understanding how tourism air travel has become a contested practice. *Journal of Sustainable Tourism*, 22(6), 951–967.
- Coontz, S. (1992). *The way we never were: American families and the nostalgia trap*. New York: Basic Books.
- Decrop, A. (2006). *Vacation decision making*. CABI Publishing.
- Delekta, A., Kurek, S., Mróz, F., Rettinger, R., Ziółkowska-Waiss, K., Żemła, M. (2018). Rodziny z dziećmi jako konsumenci na rynku turystycznym – wyzwania badawcze. *Folia Turistica*, 48, 123–141.
- Delekta, A., Stecko, J. (2020). Family tourism and its influence on students' behaviours as tourists. *Humanities and Social Sciences*, 27(2), 53–65.
- Family Travel Association and Jonathan M. Tisch Center of Hospitality, NYU School of Professional Studies. (2022). *2022 Family Travel Survey*. Pobrane z: <https://www.familytravel.org/research> (otwarty 15.09.2024).
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. A. Kaczmarek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gram, M. (2005). Family holidays. A Qualitative analysis of family holiday experiences. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 5(1), 2–22.
- Gram, M. (2007). Children as co-decision makers in the family? the case of family holidays. *Young Consumers*, 8(1), 19–28.
- Gram, M., O'Donohoe, S., Schänzel, H., Marchant, C., Kastarinen, A. (2019). Fun time, finite time: temporal and emotional dimensions of grandtravel experiences. *Annals of Tourism Research*, 79, 102769.
- Holden, A. (2009). The environment-tourism nexus: Influence of environmental education. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(2), 123–144.
- Hudson, S., Hudson, R. (2013). Creating family memories through adventure tourism. *Journal of Vacation Marketing*, 19(3), 226–239.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2007). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Khoo-Lattimore, C. (2015). Kids on board: methodological challenges, concerns and clarifications when including young children's voices in tourism research. *Current Issues in Tourism*, 18, 845–858.
- Kowalczyk Anioł, J., Włodarczyk, B. (2011), Turystyka rodzinna – istota i zakres pojęcia. W: J. Śleodzińska, B. Włodarczyk (red.), *Turystyka rodzinna a zachowania prospołeczne* (s. 9–25). Warszawa: Wydawnictwo PTTK „Kraj”.

- Kowalczyk, M., Winiarski, M. (2021). Podróże edukacyjne jako element turystyki rodzinnej w Polsce. *Turystyka Kulturowa*, 19(2), 87–102.
- Kurek, A. K. (2003). *Turystyka rodzinna: Teoretyczne podstawy, charakterystyka, rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Lee, Y., Kim, S. (2023). Cultural and historical learning in family tourism. *Journal of Cultural Tourism*, 12(1), 95–108.
- Lehto, X. Y., Choi, S., Lin, Y. C., MacDermid, S. M. (2009). Vacation and family functioning. *Annals of Tourism Research* 36, 459–479.
- Lehto, X. Y., Lin, Y. C., Chen, Y., Choi, S. (2012). Family vacation activities and family cohesion. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 29(8), 835–850.
- Lim, C., Weaver, D. (2022). Post-pandemic shifts in family adventure tourism. *Annals of Leisure Research*, 25(3), 371–389.
- Łobożewicz, T., Wolańska, T. (1994). *Rekreacja i turystyka w rodzinie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej.
- Mair, J., Laing, J. H. (2013). Encouraging pro-environmental behaviour: The role of sustainability-focused events. *Journal of Sustainable Tourism*, 21(8), 1113–1128.
- Główny Urząd Statystyczny (2023). Główny Urząd Statystyczny Ludności i Mieszkań 2021. Rodziny w Polsce w świetle wyników NSP 2021. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Nickerson, N. P., Jurowski, C. (2001). The influence of children on vacation travel patterns. *Journal of Vacation Marketing*, 7(1), 19–30.
- Polski Instytut Ekonomiczny. (2020). *Turystyka w Polsce w 2020 roku: Analiza wpływu pandemii COVID-19 na branżę turystyczną*. Kraków: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Pine, B. J., Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy. Work is theatre and every business a Stage*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Pope, G. (2023). Comment: Five trends that will shape family travel in 2024. *Travel Weekly*. Pobrane z: <https://travelweekly.co.uk/in-depth/comment/comment-five-trends-that-will-shape-family-travel-in-2024> [otwarty 20.08.2024].
- Popenoe, D. (1996). *The decline of the family: The transformation of the American family*. New York: Free Press.
- Przeclawski, K. (2004). *Człowiek a turystyka. Zarys socjologii turystyki*. Kraków: Wydawnictwo ALBIS.
- Qiao, G., Cao, Y., Chen, Q., Jia, Q. (2022) Understanding family tourism: A perspective of bibliometric review. *Frontiers in Psychology* 13, 937312.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli, Zachowanie i zwiększanie terenów zielonych w miastach, Nr ewid. 172/2021/P/21/074/LLU.
- Rhoden, S., Hunter-Jones, P., Miller, A. (2016). Tourism experiences through the eyes of a child. *Annals of Leisure Research* 19(4), 424–443.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Schänzel, H., Smith, K. A. (2014). The socialization of families away from home: Group dynamics and family functioning on holiday. *Leisure Studies*, 33(2), 160–181.
- Schänzel, H., Yeoman, I., Backer, E. (2012). *Family tourism: Multidisciplinary perspectives*. Channel View Publications.
- Schänzel, H., Yeoman, I. (2015). Trends in family tourism. *Journal of Tourism Futures*, 1(2), 141–147.
- Shaw, S. M., Dawson, D. (2001). Purposeful leisure: Examining parental discourses on family activities. *Leisure Studies*, 20(2), 121–138.

- Sienkiewicz, K. (2010). *Rodzina w Polsce: przemiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sierżant, J. (2013). Turystyka jako czynnik integracji rodzinnej i wychowawczej. W: R. C. Wójto- wicz (red.), *Pedagogika turystyki* (s. 51–64). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UJ.
- Siwek, M., Kolasińska, A., Wrzeźniewski, K., Zmuda-Palka, M. (2022). Services and amenities offered by city hotels within family tourism as one of the factors guaranteeing satisfactory leisure time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8321.
- Small, J. (2008). The absence of childhood in tourism studies. *Annals of Tourism Research*, 35(3), 772–789.
- Sorensen, A., Jen, L. (2015). Tailoring experiences for families: A review of tourism personaliza- tion. *Tourism Management*, 46, 234–241.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and tech- niques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Na- ukowe.
- Szlendak, T. (2010). *Rodzina i jej przemiany w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmiągelska, B. (2009). Turystyka rodzinna jako czynnik wychowawczy w kontekście edukacji turystycznej dzieci i młodzieży. W: K. L. Dziuban, A. Wójcik (red.), *Edukacja turystyczna w kon- tekście przemian społecznych* (s. 124–133). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Tatar, C., Kozak, M. (2022). Family tourism experiences: Effects of customization on satisfaction and loyalty. *Tourism Management Perspectives*, 41, 100928.
- Therkelsen, A. (2010). Imagining places: Image formation of tourists and its consequences for destination promotion. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 10(2), 164–180.
- Tomaszewska, M. (2017). Rodzina jako główny element turystyki edukacyjnej dzieci i młodzieży. W: A. Walczak, M. Pawlak (red.), *Edukacja turystyczna dzieci i młodzieży w Polsce* (s. 104–113). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Towner, J., Milne, S. (2017). Adventure tourism and family engagement. *Leisure Studies*, 36(5), 590–604.
- Tyszka, T. (1998). *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, prze- ciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych. Dz. U. 2020 poz. 374.
- Weston, K. (1991). *Families we choose: Lesbians, gays, kinship*. New York: Columbia University Press.
- Wu, M. Y., Wall, G. (2016). Visiting friends and relatives tourism: A family life cycle perspective. *Journal of China Tourism Research*, 12(4), 474–490.
- Yeoman, I. (2008). *Tomorrow's tourist: Scenarios and trends*. Oxford, UK: Elsevier.
- Zabriskie, R. B., McCormick, B. P. (2001). The influence of family leisure patterns on family func- tioning. *Journal of Leisure Research*, 33(3), 281–295.

**Norbert G. Pikula**

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie\**

E-mail: [norbert.pikula@uken.krakow.pl](mailto:norbert.pikula@uken.krakow.pl)

ORCID: 0000-0001-7862-6300

## Managing the potential of academic staff from the perspective of job satisfaction\*\*

### Summary

The article focuses on some characteristics of academic staff management by managers of organisational units in a higher education institution. It was assumed that high self-esteem and job satisfaction are factors that promote effective management. To generate positive results, managers should know academic teachers – be aware of: how and in which development areas they evaluate themselves and how they perceive their workplace in the perspective of building high self-esteem. The above mentioned issues were studied in a unit of a university located in southern Poland. The study was conducted by means of an employee self-evaluation tool in a sample of 38 people. Self-evaluation included the following areas: development, strengths and hobbies/passions. The analysis of results enabled some conclusion to be drawn regarding further scientific explorations as well as solutions for managers of the research and didactic employees in the unit.

**Keywords:** human potential management, academic teacher, self-evaluation, job satisfaction

### Introduction

Managing the potential of academic staff is a challenge to university and academic unit authorities and managers. It does not refer only to macro-management of a university by rector management boards but mainly to the micro level in the

---

\* Address: Instytut Zarządzania i Spraw Społecznych Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, os. Stalowe 17, 31-922 Kraków, Poland.

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

university structure: faculties, institutes, departments (depending on institutional structure). Given that managing the potential of academic staff is treated as a highly qualified regulating activity aimed at acquiring and utilising this potential (cf. Poczowski, 2002), we should assume that the managing persons are aware that they work with a potential of highly diversified knowledge and skills in many areas of scientific expertise (disciplines, subdisciplines or fields). It requires from the managers (directors, heads of departments) to be well informed about their staff potential and resources regarding both the areas of their scientific research work and their personal traits, predispositions, skills, professional (promotions) and personal development goals, needs and expectations towards their workplace or supervisors. These areas are the managers' determinants when it comes to: designing and developing staff policy, supporting staff development, improving internal communication, etc.

Activities taken by a good institute director/head of department are critical for staff development and contribute to the employees' well-being in the workplace and job satisfaction, ensuring balance between professional and other activities.

The paper focuses on the possibilities to recognise personal potential of scientific and didactic staff members in a unit functioning as part of a university structure by using self-evaluation (staff members' self-knowledge of their personal potential) for effective people management, growth management in the spirit of positive interpersonal relations in the workplace and maintaining work-life balance as indicators of job satisfaction.

### **Employee self-evaluation and job satisfaction**

Self-evaluation is a regulating (Zdybek & Derbis, 2018) and subjective psychological construct. It is developed as a result of a balance made by a person and it includes both successes and failures. In case of academic staff, self-evaluation that follows identification of strengths and weaknesses, talents, passions and interests, life achievements or failures, is the main determinant of activities designed by institute directors/heads of departments as part of human potential management.

It is noteworthy that high self-evaluation enables employees to perceive themselves as competent persons who deserve happiness and are important to others (Lewicka 2021). Individuals with high self-esteem take on challenges and difficult tasks, confront problems and are flexible when solving them. Low self-esteem leads to discontent and low self-value, which in turn translates into lack of confidence, lack of belief in one's abilities, lack of trust to one's own decisions and struggling with building healthy interpersonal relations. Persons with low self-esteem look at

themselves and the world with hostility, which makes them even more vulnerable. Low self-esteem is also a source of struggle in the face of hardships and is accompanied by the sense of being unhappy (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, & Łaguna, 2008; Niemczyk, 2009). This translates into the sense of failure (in personal and professional life), lack of satisfaction from work in the light of evaluation of one's own competence, activities and achievements.

Thus, high self-esteem is some kind of motivator to pursue goals and increase efforts to achieve them (Wojciszke, 2010). The goal-oriented attitude is promoted by high mobilisation which, in turn, results from high self-esteem, whereas achieved goals elevate one's self-esteem. As an effective response to the self, self-evaluation determines self-perception, self-experience and carries assessing, valuing judgements about self, one's own characteristics and relations with the world (Skorny, 1989). Therefore, positive self-evaluation which is based on recognition of one's own potential and identification of opportunities to use it in different situations (everyday, personal, professional), and is confirmed by outcomes such as completed goals and successes, is an extremely important motivator for academic staff to advance their development in the field of science. It is also an important factor for those who supervise them. For the management process, both self-evaluation and development areas that constitute it will be important for the employees' professional development and their ability to maintain balance between different activities at work and outside of it. In this perspective, activities related to managing personal potential of individuals with low, lowered or inadequate self-esteem will pose a special challenge. It is so because self-evaluation will determine the attitude and relations between staff members with low self-esteem and their environment. It will also determine the level of satisfaction and contentment in all spheres of their social and personal functioning.

In regards to the problems discussed herein, it should be emphasised that employee self-evaluation will matter to managers oriented on scientific-research development and didactic activity of academic staff so that initiatives, goals and tasks implemented and completed lead to successes (individual and collective) and, consequently, to job satisfaction. Satisfaction and high self-esteem will indicate the effectiveness of not only academic teachers but also the whole organisational unit, they will also promote the development of specific disciplines/field of science represented by the academic team members. Thus, positive self-evaluation and job satisfaction will drive the development of individuals, communities and science itself. They will also determine people's positive attitude towards professional tasks (Jakimiuk, 2019).

In psychological literature, job satisfaction is understood as an emotional response which manifests itself as pleasant or unpleasant feelings experienced in

connection with the performance of certain tasks, functions and professional roles (cf. Bańka, 2000). It means that it can be viewed, like self-evaluation, as a positive or a negative experience. Viewed as positive, it means the level of satisfaction “at which work being done brings the sense of success and joy from professional development and realization of important values” (Jakimiuk, 2019, p. 73). It also means identification with one’s profession and workplace, and greater and better effectiveness in performing one’s tasks (cf. Sakanovič & Mayer, 2006).

The literature on the subject provides job satisfaction models which allow research that take into account satisfaction indicators and refer to activities managing persons should take to increase employees’ satisfaction with their jobs. Research into job satisfaction should be located within a specific model. Three main models are mentioned in psychological publications: 1. Herzberg’s (1996) two-factor theory; 2. Hackman and Oldham’s (1974) job characteristics model; 3. Katz and Van Maanen’s (1977) loci of work satisfaction model. For the purpose of this article, Herzberg’s two-factor theory was used in the empirical and implementation aspect (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959). The theory assumes that there are two sets of satisfaction determinants: extrinsic and intrinsic. The extrinsic determinants are called hygiene factors, whereas intrinsic determinants are called motivators.

According to Herzberg (1966), hygiene factors include “relationship with supervisors, interpersonal relations, salary, working conditions, company policies, and administration. Negative evaluation of hygiene factors leads to dissatisfaction and lowered motivation, it can also result in unpleasant emotions like fear or frustration” (Paliga, 2021, p. 23). However, the positive evaluation itself is not sufficient for employee satisfaction because it is connected with motivators “whose name comes from the belief that these factors contribute to employees’ increased effort and effectiveness” (Paliga, 2021, p. 23). Motivators include, among others, “achievement, recognition, the work itself, responsibility and advancement” (Paliga 2021, p. 23). According to Herzberg’s model “the highest level of satisfaction is the effect of high subjective evaluation of hygiene factors and motivators” (Paliga 2021, p. 23). So motivators will also include beliefs about oneself that result from one’s self-evaluation which allows to determine, for example, that something is satisfactory or not (apart from external criteria).

Analyses conducted by Białas and Litwin (2013) showed correlations between satisfaction and employees attitudes towards work and professional tasks. They concluded that greater satisfaction from work influences change in employees’ behaviour as they are more content and in consequence: they identify more with the institution/enterprise goals (staff members see an opportunity to achieve their own goals along the way, which is connected with positive self-evaluation and the sense of agency); they care more about the quality of their work; they are more loyal and

engaged; they are less resistant to change; they are more willing to collaborate with others.

The theoretical assumptions regarding self-evaluation and job satisfaction outlined above indicate that people evaluate their environment and changes that take place in it, actions taken and emotions that accompany these actions; they also evaluate other people and themselves (including changes and processes that take place within them) (cf. Lewicka 2021). In addition, as they function in the world of social relations and experiences, they often seek self-affirmation from others. In the context of a university, they will seek affirmation expressed as recognition of their achievements from the managing and teaching staff members but also, when lacking external recognition/appreciation, they will seek affirmation through completed projects, published research results, the path of scientific development and promotion. Individuals who value themselves highly will feel satisfaction and recognition based on their own achievements. It can be reinforced by recognition from others. They will feel satisfied with their work because their professional achievements will motivate them to continue their efforts, strengthen their high, positive self-evaluation and direct their next steps towards professional and personal advancement. In case of staff members with low self-esteem, the key actions to facilitate job satisfaction by the managers will include strengthening employees' self-esteem and creating situations where they can experience positive effects of their professional initiatives and satisfaction from realisation thereof. In some sense, the managing staff will support these persons in discovering in themselves the source of affirmation and positive emotions as a result of goals achieved (cf. Lewicka, 2021).

### **Methodological assumptions**

The object of the study presented in this article is personal potential of academic staff in one of the units of a higher education institution. The study aimed at determining the potential of academic staff hired in this unit in terms of personal development, personal traits and passions and interests. Another goal was to identify directions of actions of the institution director regarding development of individual and institutional work strategies for strengthening the potential, elevating self-evaluation and job satisfaction among the scientific and didactic staff members. Even though the problem is so important for individual development as well science promotion, there are no study reports in this area in the Polish literature. This allows to assume that the results presented herein are innovative and fill the gap in the research. The research was conducted as a qualitative study. The

main research problem was formulated as follows: How do staff members evaluate their own development? What personal characteristics and predispositions do they identify as growth facilitators? What are their passions and interests? Secondary data analysis using archival documents such as employee self-evaluation sheets was used in this study (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2001). Self-evaluation sheets were found to be a valuable source of data (just like a letter, a story) “for all those researchers who are interested in an individual point of view on certain situations or events” (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2001, p. 328), as they “focus on the personal experiences of the authors and are an expression of their personal reflections” (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2001, p. 328).

The self-evaluation form covered the following areas of self-awareness and self-evaluation: directions of development and activities, strengths, passions, hobbies, expectations and needs. The analysis included 38 forms and, for the purposes of the research, the authors focused on data referring to the first three areas.

The research was conducted in the second half of 2024 in one of the units of a higher education institution. Selection of the institution was purposeful. The sample consisted of scientific and teaching staff members of one unit of the institution. The institution hires more than 1,000 staff members, of whom 38 work in the analysed unit (24 women and 14 men) and filled in the self-evaluation forms analysed in the study.

### **Self-evaluation and personal potential of academic staff in the light of study results**

The following areas included in the self-evaluation forms were analysed: development, strengths (personal characteristics and competencies) and passions and hobbies. The results of the analysis are presented in Table 1 by area and respondents' gender. Additionally, categories within the areas, and their descriptions were identified directly by the respondents. For some categories and their descriptions, the number of indications found in the forms is given in brackets, e.g., (5).

An interesting picture of the academic staff emerges from the above presented categories grouped in the three areas. In case of the growth category (cf. Łukasik, 2018), it should be emphasised the all the respondents (both women and men) indicated development areas connected directly with their professional work. They mentioned development in the field of science, with a focus on expanding knowledge, implementing research projects and activities that contribute to professional advancement (further academic or scientific degrees). A similar mindset was observed regarding the respondents' activity as academic teachers. They listed participation in different forms of training to improve or strengthen their competencies

Table 1. Self-evaluation of academic teachers in the areas: development, personal characteristics, hobbies

	Women	Men
<b>Development categories</b>	<p><b>Scientific:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Expanding knowledge:</i> participation in seminars, conferences, literature studies</li> <li>• <i>Research projects:</i> conducting research, interdisciplinary character of investigations, international projects</li> <li>• <i>Professional promotion/assessment:</i> writing scientific papers, learning languages, learning research methodology, gathering experience to get promoted</li> </ul> <p><b>Didactic:</b> on-line courses, webinars, workshops, learning from good practices, trainings, work with students to support their self-development</p> <p><b>Education:</b> obtaining additional qualifications through postgraduate courses</p> <p><b>Popularisation:</b> implementation of prevention projects, work with children and young people, activities in associations</p> <p><b>Personal:</b> widely understood individual growth (1)</p>	<p><b>Scientific:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Expanding knowledge:</i> participation in seminars, conferences</li> <li>• <i>Research projects:</i> scientific studies</li> <li>• <i>Professional promotion/assessment:</i> scientific publications</li> </ul> <p><b>Didactic:</b> focus on the quality of learning, developing skills in the area of public speaking</p> <p><b>Education:</b> obtaining additional qualifications through postgraduate courses, learning languages</p> <p><b>Organisational:</b> organising conferences and international cooperation</p>
<b>Strengths</b>	<p><b>Characteristics:</b></p> <p>Commitment (9)  Openness (5)  Patience (3)  Reliability (2)  Self-control (2)  Peace (2)  Diligence (2)  Dependability (2)  Perseverance (2)  Consistency  Punctuality  Courage  Energy  Kindness  Drive for development  Curiosity  Mindfulness  Regularity  Strive for development  Positive attitude  Conscientiousness  Understanding</p>	<p><b>Characteristics:</b></p> <p>Diligence (5)  Discipline  Precision  Conscientiousness  Reliability  Loyalty  Accountability  Punctuality  Truthfulness  Sense of humor  Empathy  Focus on relations  Integrity  Credibility</p>

Table 1. Cont.

	Women	Men
	<p>Integrity Accountability Empathy Kindness Persistence Tenacity (not to be mistaken with stubbornness)</p> <p><b>Competencies:</b> Communication skills (10) Team worker (5) Well-organised (5) People skills (5) Growth-oriented (4) Creative (4) Ability to work under stress (3) Fluency in a foreign language (2) Problem-solving attitude (2) Self-discipline (2) Taking new challenges Multitasking Listening skills Adaptation to changes Effectiveness Individual work Combining theory and practice Task-oriented Friendliness Didactics</p>	<p><b>Competencies:</b> Team worker (5) Management (3) Public speaking (2) Experience (2) Professional competencies Communication skills Task coordination Friendliness People skills Openness to cooperation Teamwork Fast learner Event organisation Engaging students in initiatives Contact with students Professional improvement Contact with people</p>
<b>Passions and hobbies</b>	<p><b>Work:</b> related to professional activities</p> <p><b>Recreation:</b> travelling (8), mountain hiking (2), walks, mountains, trips, forest, water</p> <p><b>Sport:</b> sport (3), horse riding, swimming, yachting, skiing, cycling, running, soccer, unicycle</p> <p><b>Culture:</b> music (4), literature – biographies (2), photography (2), playing an instrument in an orchestra, dance, singing, historical and adventure books, good books, crime scene TV series, good movies, theatre</p> <p><b>Cooking:</b> cooking (2), healthy diet, world cuisine, baking</p>	<p><b>Work:</b> science</p> <p><b>Recreation:</b> travelling (4), tourism (2), travelling around Poland, mountain trips, mountains, qualified tourism</p> <p><b>Sport:</b> sport (5), soccer</p> <p><b>Culture:</b> music (3), books (2), movies, literature, folklore</p> <p><b>Cooking:</b> good cuisine</p>

	Women	Men
	<p><b>History:</b> history of art</p> <p><b>Other:</b> fashion, furniture upcycling, modern technologies, work with people, dogs, gardening, psychotherapy, learning languages</p>	<p><b>History:</b> Polish history, history of automotive industry in Poland, history, social history of Poland in the interwar period</p> <p><b>Other:</b> automotive (2), culture management, problem solving</p>

Source: Authors' own compilation

in teaching certain subjects. Several respondents (women and men) also identified their growth with improving the effectiveness of their teaching. Women also pointed out to the area connected with popularisation of science, while men with administrative activities. Only one person (a woman) mentioned a personal growth area outside of work, that does not result from their research or teaching activity. It can be assumed that absence of some of the categories in the self-evaluations may be due to the fact that the forms were filled in at the request of the unit management (even though this category was named “development” in general and not described as referring to professional sphere only). The respondents might have assumed that their answers should refer to work (the self-evaluation forms were filled in the workplace). Another explanation of the lack of other development areas in the forms may be that the respondents are so focused on their professional activity that in the context of growth, they do not view themselves outside of work (they do not focus on development outside work, for example on developing passions or hobbies) (cf. Łukasik, 2022). This information is important for the managing staff and it requires further exploration and actions supporting employees' satisfaction from life and activities outside of work. Enjoying life and drawing energy to act from personal growth is the basis of other motivation and attitude towards work, as well as the basis to experience satisfaction from professional activity (ability to distance oneself from work and restore one's energy).

The second self-evaluation area was the respondents' strengths. During the analysis, a catalogue of traits and competencies of the academic staff members was created. It is noticeable that commitment to work is a dominating characteristics in women, whereas diligence prevails among the male respondents. Other characteristics in the group of women are: openness, patience and many other, single traits (similar to the men's group) which confirm that individuals working in this unit are kind, empathetic, responsible, loyal etc. Women most often declared the following competencies as their strengths: communication skills (10 indications), ability to

work in a team, good organisation, ability to work with people (5 indications each), as well as many others such as creativity or ability to work under stress. Among men, the most often declared competencies were: teamwork (5 indications), management skills (3 indications) as well as experience, professional and other competencies. Awareness of the employees' strengths is extremely important for the managers as it not only allows to identify personal potential of staff members but also facilitates implementation of different scientific, educational, project, organisational or popularisation activities in the unit (including, for example, assigning people to tasks, identifying formal leaders or cooperation with informal leaders to create friendly working atmosphere). Of course, knowledge about individual strengths is used not only to reinforce these qualities but also to design activities for certain persons so that they can use their strengths and competencies for their personal development and to achieve new goals (cf. Łukasik, 2024). Thus, the catalogue of employees' characteristics enables coaching and support in change and development of: individual staff members, academic unit and science itself (scientific disciplines represented by each staff member) (cf. Herzberg, 1966).

The third area of self-evaluation was passions and hobbies of the academic staff members. Both women and men declared fairly similar activities in this area. It can be noticed that the respondents engage in typical leisure activities like recreation, sport, culture, cooking. In addition, men indicated interest in history (several of them further specified which period in history or what kind of historical events they were interested in), which was also declared by one female respondent (history of art). Some less popular passions or hobbies listed by women were: fashion, furniture upcycling, philosophy, learning foreign languages. The respondents most often described their passions and hobbies in general terms, e.g., sport and only few of them specified what sport discipline they had in mind. It was similar in the culture category. The respondents mentioned music, films, theatre, photography without further explanations and yet, people who have passions and hobbies can easily identify what kind of movies, music or photographs they are into (whether they take photographs themselves and what technique they use, or whether they love the works of specific artists, certain themes, if they visit exhibitions in Poland or abroad). As for the recreation category, the respondents who declared they enjoyed travelling or trips, did not specify where and why. Thus, it can be assumed that when writing about their passions and hobbies, they meant different forms of spending free time, leisure activities but not necessarily focused on the goals such as development of knowledge and skills. Perhaps this is one of the focus areas for the managing staff when designing activities supporting employees' personal development. Perhaps this kind of thinking and action is absent among

the respondents and that is why they do not have passions and hobbies, so they substitute them with leisure activities.

The above presented analyses suggest that the academic staff members employed in the academic unit in question focus on their scientific and research development as well as development in the area of teaching. They have traits and competencies that let them achieve it and, additionally, help them form research teams and the team of workers as a learning community (cf. Lysokon, Vasyliuk, Barulina, Razmolodchykova, & Zakharova, 2024; Mora, 2001; Mosyakova, 2022). The managing staff can use it when designing growth-oriented activities for this group (Pikuła, 2024; Sołtys, 2023; Sporn, 2003). It can also be assumed that the scientific and personal potential of the staff is conducive to activities which are in line with the statutory tasks of the academic institution (Sołtys, 2023; Sporn, 2003). The area which should be further explored and/or strengthened is the area of personal growth which can be identified with passions and hobbies. It is not the advantage of the investigated team. Therefore, the managers can encourage employees in individual conversations to start or refresh their hobbies. Such activities will help them recharge after work, gain a different perspective on everyday or professional life situations (distance) and be more efficient at their workplace (cf. Łukasik, 2024). This, in turn, is one of the conditions of being satisfied with tasks and goals realised at work as well as with the successes achieved (Moysakova, 2023; Pikuła, Jagielska & Łukasik, 2024; Sołtys, 2023).

### Summary and conclusions

Information about staff members obtained through self-evaluation is an important tool for those who manage employee personal potential development. In the context of academic institutions, it is important in terms of implementing personal development strategies and using individual potential to empower employees and teams and advance in scientific disciplines (research, publications, implementations). It is also crucial when it comes to assigning people to tasks and working teams, as well as for their assessment, motivation and support (cf. Purcell, Kinnie, Swart, Rayton, & Hutchinson, 2009). Recognising employees' potential and managing thereof is also an important element of integration considered externally (integration of activities in the area of human potential management with the university strategy) and internally (integration of people management activities) (Lysokon et al., 2024). Thus, it can be concluded that it is important that the management of human potential of academic teachers is fully integrated with the unit's and university's strategy and strategic needs, and that management activities are

consistent with the teachers' needs and potential and focused on creating work environment that facilitates growth and job satisfaction (cf. Mora, 2001; Sołtys, 2023). Experiencing success is only possible when those who manage academic units and human potential within them are able to recognise, awake and sustain this potential and motivate academic teachers to develop it (cf. Łukasik, 2024; Pi-kuła, 2024). Such conditions can only be created by persons who are greatly aware of and responsible for both completion of goals and activities introduced to the university and among the academic staff members, while taking their needs and expectations into account (Mora, 2001; Sołtys, 2023; Sporn, 2003).

Therefore, in order to facilitate growth, positive self-evaluation and job satisfaction through people management the unit managers should:

- identify individual goals and directions of development of academic teachers based on their personal potential, goals and directions of development;
- motivate people to pursue individual and institutional goals;
- build relations with and between staff members by implementing interpersonal communication strategies;
- organise working environment (premises, physical space, equipment and access to modern devices, library etc.) that favours growth;
- evaluate and provide feedback (formative assessment) to staff members regarding their areas of activity (research, teaching, administrative);
- initiate self-improvement, learning and growth-oriented activities among the staff members (Lysokon et al., 2023; Łukasik, 2024; Mora, 2001; Mosyakowa, 2023; Pi-kuła, 2024; Pi-kuła, Jagielska, & Łukasik, 2024; Sołtys, 2023; Sporn, 2003).

Through implementation of the above listed solutions, managers of organisational units and teams will contribute to the improvement of employees' self-evaluation, growth and job satisfaction (Pi-kuła, Jagielska, & Łukasik, 2024; Urlich 2001).

### Limitations

On the basis of the analyses carried out, identify areas for strengthening the implementation of this type of project. Namely, it is worthwhile, in terms of the selection of institutions and respondents, to refer to several institutions and their employees and to compare the management strategies of the identified personal potential of academic staff, to determine the effectiveness of management strategies in the context of staff self-evaluation and satisfaction. The results presented in the article, due to the limitations indicated, make it impossible to formulate generalised conclusions from the analyses and require further in-depth analysis. On the other hand, they can certainly become an inspiration and a basis for further scientific research explorations.

## References

- Biały, S., & Litwin, J. (2013). Kierunki badań nad satysfakcją z pracy. *Organizacja i Kierowanie*, 156(3), 161–172.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., & Łąguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Zysk i S-ka.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1974). *The job diagnostic survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*. Department of Administrative Sciences: Yale University.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Jakimiuk, B. (2019). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 73–79.
- Katz, R., & Van Maanen, J. (1977). The loci of work satisfaction: Job, interaction, and policy. *Human relations*, 30(5), 469–486.
- Lewicka, M. (2021). Samoocena i satysfakcja z życia współczesnych matek. In M. Lewicka (red.). *Rodzina i rodzicielstwo. Trudności – zagrożenia – wyzwania – priorytety* (pp. 207–224). Bydgoszcz: UKW.
- Lysokon, I., Vasyliuk, T., Barulina, Y., Razmolodchikova, I., & Zakharova, H. (2024). Educational Management in Higher Education Institutions: Strategies for Quality and Competitiveness Management. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, 17(se1), 73–84.
- Łukasik, J. M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–37.
- Łukasik, J. M. (2022). *Rozwój osobisty nauczyciela*. In K. Jagielska (Ed.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (pp. 43–53). Kraków: Wydawnictwo Sciptum.
- Łukasik J. M. (2024). Wstęp. In J. M. Łukasik and Ch. Firlej, *Rozwój osobisty. Efektywne zarządzanie sobą* (pp. 7–11). Kraków: Wydawnictwo Sciptum.
- Mora, J. G. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, 7, 95–110.
- Mosyakova, I. (2022). Educational management: tendencies of effective using of management technology of a out-of-school education multiprofessional institution. *New Pedagogical Thought*, 112(4), 38–42.
- Niemczyk, E. (2009). Przewidywanie efektywności własnych działań u osób z wysoką i niską samooceną w zadaniach o różnym stopniu kontrolowalności. *Polskie Forum Psychologiczne*, 14(1), 110–125.
- Paliga, M. (2021). *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników. Relacja (nie)oczekiwana*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pikuła, N. G. (2024). Talent management in educational institutions. *International Journal of Contemporary Management*, 60(1), 162–169.
- Pikuła, N. G., Jagielska, K., & Łukasik, J. M. (2024). *Satysfakcja z pracy. Implikacje do zarządzania zasobami ludzkimi*. Kraków: Impuls.
- Pocztowski, A. (Ed.) 2002. *Międzynarodowe zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Purcell, J., Kinnie, N., Swart, J., Rayton, B., & Hutchinson, S. (2009). *People management and performance*. London: Routledge.
- Sakanovič, Z., & Mayer, J. (2006). Nekateri vidiki vodenja in njihov vpliv na organizacijsko klimo in zadovoljstvo zaposlenih v slovenski policiji. *Organizacija*, 39(4), 254–264.
- Skorny, Z. (1989). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Soltys, D. (2023). The concepts of quality and accountability in general and higher education. *Pedagogy and Education Management Review*, 14(4), 4–12.
- Sporn, B. (2003). *Management in higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities*. In R. Begg (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice* (pp. 97–107). Dordrecht: Springer.
- Ulrich, D. (2001). *Liderzy zarządzania zasobami ludzkimi: nowe wyzwania, nowe role*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Wojciszke, B. (2010). Funkcje samooceny. In A. Kolańczyk and B. Wojciszke (Eds.), *Motywacje umysłu* (pp. 111–126). Sopot: Smak Słowa.

## Noty o Autorach

**Andrzej Bogdański** – dr, adiunkt w Zakładzie Operacji w Domenie Cybernetycznej, Instytut Operacji Wielodomenowych, Wydział Wojskowy Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie. Współpracuje z Instytutem Nauk Informatyczno-Technicznych w Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego w Skierniewicach. Ekspert w Sektorowej Radzie ds. Kompetencji w Telekomunikacji i Cyberbezpieczeństwa oraz w Radzie Sektorowej ds. Kompetencji IT przy Polskim Towarzystwie Informatycznym, Oddział Łódź. Zainteresowania naukowe: Cyberbezpieczeństwo, bezpieczeństwo sieci teleinformatycznej, bezpieczeństwo systemów i usług IT, zarządzanie sieciami, technologie sieciowe, monitorowanie sieci, technologie informacyjno-komunikacyjne Cisco, usługi Microsoft. Redaktor monografii: *Działania z wykorzystaniem cyberprzestrzeni*. Tom 1: *Współczesne bezpieczeństwo informacyjne w organizacji* (2024).

**Neusa Branco** – PhD in Education, is a professor of mathematics education and teacher training at the Polytechnic University of Santarém (Portugal) – School of Education. Her main research interests are teaching and learning of Algebra, didactics of mathematics, connections between science and mathematics, and curricular integration of ICT. In 2023, she published the book *Handbook of research on interdisciplinarity between science and mathematics in education*.

**Bento Cavadas** – PhD, is a professor of science education at the Polytechnic University of Santarém, School of Education (Portugal). His teaching focuses on the training of future science and mathematics teachers. His main research interests include science education, evolution education, and the integration of science and mathematics. In 2023, he published the book *Handbook of research on interdisciplinarity between science and mathematics in education*.

**Susana Colaço** – PhD in Mathematics and specialist in preservice and in-service teacher education (6-12y students). She was director of School Education of

Polytechnic University of Santarém for 8 years (2018-2022). She is coordinator of initial training of master's degrees and supervises teaching practice of pre-service teachers and educators. She has also coordinated in-service teachers' programs of mathematics education and global citizenship. She has participated in research projects related to preservice and in-service teacher training in several areas. She is an effective research member of the digital literacy and social inclusion Pole from Research Centre at University of Algarve. The main areas of interest and activities are on mathematics education, the use of ICT in mathematics education, training, and professional development of teachers (pre-service and in-service teachers), digital literacy in mathematics education, inclusive education and education for sustainability.

**Anna Delekta** – dr, adiunkt w Instytucie Zarządzania i Spraw Społecznych Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wykształcenie w zakresie pedagogiki i geografii społeczno-ekonomicznej. Zainteresowania badawcze: aktywność turystyczna różnych grup społeczno-ekonomicznych, turystyka studencka, turystyka rodzinna, turystyka zrównoważona, wpływ turystyki na funkcjonowanie obszarów chronionych, etyka w zarządzaniu. Autorka prac z zakresu aktywności turystycznej młodzieży akademickiej i problemów turystyki rodzinnej, w tym książki: *Determinanty aktywności i destynacji turystycznych studentów dużego i małego ośrodka akademickiego* (2013).

**Conor Galvin** – PhD (Cantab), is a University Lecturer at UCD Dublin, where he teaches education sciences, sustainability, public policy, and research methods. His research focuses on sustainability, policy, professional knowledge, and the impact of technology on learning and society.

**Meryem Melike Güngenci** – PhD, is a researcher at Gazi Faculty of Education, Department of Arabic Language Education in 2015. Translator and interpreter at the Middle East Strategic Research Centre between 2015 and 2016. Her research focuses on assessment pedagogy, sociocultural teacher education, and second language teacher education.

**Müzeyyen Nazlı Güngör** – PhD, is an Associate Professor at Gazi University, where she teaches teaching language skills, teaching English to young learners, and testing and assessment in ELT. Her research focuses on assessment pedagogy, sociocultural teacher education, and second language teacher education.

**Arleta Hrehorowicz** – dr, adiunkt, pracuje w Instytucie Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Jej badania koncentrują się na analizie współczesnych wyzwań społecznych z perspektywy pokolenia Z oraz różnic pokoleniowych, ze szczególnym uwzględnieniem obywatelskości, świadomości obywatelskiej młodych, zrównoważonego rozwoju, a także wolności i praw obywateli. Jest autorką kilkudziesięciu artykułów o pokoleniu Z, w tym monografii *Postawy pokolenia Z wobec obywatelskości* (2021).

**Norbert G. Pikula** – dr hab., prof UKEN, pracuje w Instytucie Zarządzania i Spraw Społecznych na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, gdzie pełni funkcje dyrektora tego Instytutu i kierownika Katedry Pedagogiki Pracy i Gerontologii Społecznej. Prowadzi badania dotyczące poczucia sensu życia osób starszych i ich potrzeb egzystencjalnych, a także osób starszych na rynku pracy. Najnowsza publikacja naukowa: *Satysfakcja z pracy. Implikacje do zarządzania zasobami ludzkimi* (współaut.: K. Jagielska, J. M. Łukasik, 2024).

**Maryana Prokop** – dr, adiunkt, pracuje na Wydziale Prawa i Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Interesuje się systemami politycznymi oraz stosunkami międzynarodowymi w Europie Środkowej i Wschodniej, a także teorią reżimów hybrydalnych oraz aktywnością polityczną społeczeństwa obywatelskiego. Publikacje książkowe: *The economics of Russia's war in Ukraine impact analysis of economic policy and finance* (współaut. N. Struk, O. Struk, 2024); *Badanie nad reżimami hybrydalnymi. Case study systemy polityczne Ukrainy i Rosji w latach 2000–2012* (2020).

**Elena Revyakina** – PhD in Education, is a researcher at the University College of Teacher Education, Vienna (Austria). Her research interests focus on teacher education policy, teacher professional development, digital technology in education, and sustainability.

**Agnieszka Rumianowska** – dr hab., profesor uczelni w Akademii Mazowieckiej w Płocku. Autorka prac badawczych z zakresu związku pedagogiki z filozofią egzystencjalną i konfliktów egzystencjalnych. Współpracuje z uczelniami europejskimi, szczególnie z Katholische Universität, Eichstätt-Ingolstadt. Realizowała kilkumiesięczne kwerendy naukowe w bibliotekach narodowych w Lipsku, Frankfurt nad Menem i Londynie. Autorka monografii *Młodzi dorośli wobec konfliktów egzystencjalnych w ujęciu filozofii i pedagogiki egzystencjalnej* (2022).

**Aleksandra Szyller** – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze obejmują lingwistyczne i matematyczne aspekty rozwoju i edukacji dzieci, technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) oraz kształcenie nauczycieli. Nauczyciel, metodyk i wicedyrektor szkoły podstawowej. Trener nauczycieli przedszkoli i szkół. Współautorka książek: *STEAM-owe przedszkole* (2021); *STEAM-owa szkoła* (2024). Autorka monografii *Ewaluacja podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci* (2018); *Ewaluacja podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dorosłych* (2018), artykułów naukowych, publikacji metodycznych dla nauczycieli i podręczników dla dzieci.

**Patryk Tomaszewski** – dr, adiunkt na Wydziale Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: współczesna myśl polityczna, bezpieczeństwo międzynarodowe, socjologia miasta oraz organizacji studenckich w XX i XXI w. Autor monografii: *Między upodmiotowieniem a upolitycznieniem. Polski samorząd terytorialny w realiach (kryzysu) demokracji liberalnej po 1989 roku* (współaut.: A. Lewandowski, R. Musiałkiewicz, 2022).

**Katarzyna Wrońska** – dr hab. prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Filozoficznej. Zainteresowania naukowe: filozofia edukacji, historia idei pedagogicznych, edukacja liberalna. Monografie: *Osoba i wychowanie* (1998); *Pedagogika klasycznego liberalizmu w duecie John Locke i John Stuart Mill* (2012); *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja* (red.) (2019); *John Locke o edukacji* (2023); *Defending the value of education as a public good: philosophical dialogues on education and the state* (współred. J. Stern, 2024).

Cena 20,00 zł  
w tym 8% VAT

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 4/2024

## Artykuły

Agnieszka Rumianowska, Katarzyna Wrońska, Arleta Hrehorowicz,  
Maryana Prokop, Patryk Tomaszewski, Elena Revyakina, Conor Galvin,  
Neusa Branco, Bento Cavadas, Susana Colaço, Meryem Melike Güngenci,  
Müzeyyen Nazlı Güngör, Aleksandra Szyller, Andrzej Bogdański,  
Anna Delekta, Norbert G. Pikuła

[www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)