



Educatione  
et Cultura

# EDUKACJA W KULTURZE NAPIĘCIE

Red. Ewelina Kulas

---



Morgenroth

EDUKACJA W KULTURZE  
NAPIĘCIE



# EDUKACJA W KULTURZE NAPIĘCIE

RED. EWELINA KULAS

KOŁO NAUKOWE UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO  
W KATOWICACH  
„EDUCATIONE ET CULTURA”



✦ **MORGENROTH**  
KATOWICE 2023

Edukacja w kulturze  
Napięcie

Red. Ewelina Kulas

Recenzent: dr Brygida Smółka-Franke

Copyright © 2023 by Koło Naukowe Uniwersytetu  
Śląskiego w Katowicach „Educatione et Cultura” and  
Morgenroth

Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISBN 978-83-965536-1-4**

Sprzymyamy otwartej nauce. Publikacja jest dostępna na  
licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-na tych  
samyh warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wydawca

 **Morgenroth**

Kontakt: Koło Naukowe Uniwersytetu  
Śląskiego w Katowicach  
„Educatione et Cultura”

ul. Grażyńskiego 53, Katowice, 40-126

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

## SPIS TREŚCI

<b>Aleksandra Kunce</b>	
Edukacja w kulturze wymaga uważności życia	7
<b>Ewelina Kulas</b>	
Deficyty edukacyjne uniwersalnego modelu kształcenia wczesnoszkolnego a tożsamość Ślązaka	13
<b>Marta Zimny</b>	
Kultura Górnego Śląska w programach edukacji regionalnej dla przedszkoli	39
<b>Wiktoria Rose</b>	
Zjawisko wielokulturowości w środowisku szkolnym w Polsce	76

### **Ewelina Sroka**

Rola płci w edukacji w okresie  
przedszkolnym i wczesnoszkolnym, **121**  
czyli różnice i podobieństwa  
pomiędzy uczniami i uczennicami

### **Oliwia Plewińska**

Różnice w nauczaniu szkolnym  
w zakresie biznesu **153**  
i podstawowej wiedzy ekonomicznej  
w systemie edukacji w Polsce i Anglii

### **Paulina Mrówczyńska**

Aktualizacja systemu edukacji,  
czyli jak odnaleźć się **181**  
w cyfrowej rzeczywistości.  
Refleksja nad cyberprzestrzenią  
i jej wyzwaniem dla szkoły

**Aleksandra Kunce**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Edukacja w kulturze wymaga uważności życia**

Koło naukowe „Educatione et Cultura” Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przygotowało już drugą monografię poświęconą edukacji w kulturze, tym razem koncentrując się na napięciu wynikającym ze złożonej obecności. Autorki *Edukacji w kulturze. Napięcie* w jakiejś mierze odpowiadają na wezwanie do humanistycznej uważności życia. Uważność to trwała i stała dyspozycja, wymagająca wnikliwego spojrzenia w sploty, więzi i przecięcia tkanki życia, której materia jest skomplikowana. Uważność domaga się zachowania dyscypliny i precyzji, i nie chodzi tylko



o precyzję w działaniach i obserwacji, ale o nasze bycie w domu i świecie, w zmiennych rytmach zakorzenienia i wędrowania. W byciu w świecie ważny jest detal, który tworzy codzienność, a także dystans wprowadzony w doświadczenie, przynoszący wycofanie z tego, co nazbyt szumne i hałaśliwe. Uważność to rozciągnięta w czasie dobra ciekawość i wyczekiwanie, które są zgodą na przyjęcie tego, co niespotykane i znajome.

Uważność szczególnie staje się ważna, gdy tropimy edukacyjne programy, plany, systemy, bo związanie tego, co pedagogiczne z zakorzeniem kulturowym wydaje się szansą (jakże często zaprzepaszczaną przed pedagogów i urzędników edukacji!) na rozwijanie w dziecku bycia kierującego nas ku miejscu i trosce rozciągniętej w czasie, by w końcu naprowadzić na dom. Mówiąc 'dom', nie mamy na myśli swojskiej i zamkniętej warowni, ale

dom zakorzeniony w idei kosmosu. Idea *Heimat* jest tu na miejscu.

Rozważania proponowane przez autorki koncentrują się na wielu aspektach edukacji w kulturze, odsłaniając napięcia, które ważne są zaznaczenia, stawiając diagnozy i kreśląc ścieżki uleczenia. I tak autorki wskazują na deficyty regionalistyki w programach przedszkolnych i wczesnoszkolnych, zwracając uwagę na szczególny przypadek śląskiej regionalistycznej edukacji, borykającej się z ułomnym systemowym programem edukacyjnym. Zatrzymują się przy problemie otwartości szkoły w związku z napływem ukraińskich imigrantów czy wskazują na podział zajęć edukacyjnych w zależności od płci. Jeszcze innym problemem staje się cyberprzestrzeń – a także wyzwania, które z tym się wiążą dla edukacji; czy deficyty wiedzy ekonomicznej w programach szkolnych Anglii i Polski. Każdy z tych tematów

badawczych wyrasta z badań, które koło „Educatione et Cultura” podejmowało na seminaryjnych spotkaniach i w czasie prowadzonych indywidualnie eksploracji. Nie bez znaczenia są tu naukowe spotkania międzyuczelniane, które pozwoliły zaprezentować tu przemyślenia studentek Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Politechniki Śląskiej, Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.

Jeśli humanistyka stanowi swoisty punkt, w którym dom styka się ze światem, a myślę, że tak jest, to musi być naznaczona imperatywem powrotu, ponowieniem pytania „Gdzie jesteście?”, ale też afirmacją miejsca i docenieniem samego umiejscowienia, w którym prześwituje świat. Humanistyka wiezie dialog z tęsknotą za domem poprzez myśli, pisma, doświadczenie, a formułowana niejako na progu domu, wiąże sztukę życia z domem przemian. I na tę

zobowiązującą ścieżkę wyruszyły badaczki. Tropiąc edukację w kulturze, na swój sposób wydobywają dom-świat z trwania i wędrówki, znajdując w tym napięciu impuls do przeobrażenia, ale i pilnowania domu.

Podpowiedzi dla systemu edukacji, które płyną z penetrowanego terenu, zakładają dystans wobec instrumentalnych rozstrzygnięć, globalnego i arbitralnego porządku wzmacniającego polityki państw, wreszcie dystans wobec systemów konkurencyjności, zunifikowanych polityk życia. To, co afirmują, to budowanie edukacji jako przestrzeni odpowiedzialności. Dopiero podjęcie edukacji w kulturze prowadzi do odsłonięcia szkoły w zobowiązaniu, w sąsiedztwie powagi zakorzeniania, cykliczności burzenia i odnawiania, usuwania na margines nieistotnego i powołania nowego w przestrzeni tego, co stare. Powtarzanie i odmładzanie świata jest zadaniem edukacji. Może

edukacja powinna się przejąć tym, by pielęgnować zakorzenienie w jakimś „tu i teraz”, by mogło to zatroskanie powracać „wiecznie”?

Ćwiczyć się w pokornym wnikięciu w tkankę rzeczywistości – to zadanie rzadko wypełniane przez systemy edukacji. Autorki wybrały kilka wątków, w których deficyty i napięcia na linii edukacja-kultura pokazują nam pole wymagające uzdrowienia. Warto się temu przyjrzeć.

Zapraszamy!

**Ewelina Aleksandra Kulas**  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Deficyty edukacyjne uniwersalnego modelu edukacji a tożsamość Ślązaka**

**Abstrakt:** W artykule zostaje poruszony temat uniwersalnego modelu edukacji, który próbuje sprostać potrzebom edukacyjnym śląskich dzieci. Problematyczność dostosowania systemu edukacji do odrębnych wspólnot etnicznych i regionów Polski, zwłaszcza od lat 90. XX wieku, stanowi wyzwanie dla autorów podręczników szkolnych, jak i autorów podstawy programowej. W systemie edukacji obowiązuje posługiwanie się poprawną polszczyzną, jednak w tradycji kulturowej, w rodzinie, dzieci posługują się językami etnicznymi, co widać zwłaszcza w rodzinach na południu Polski, na Górnym Śląsku, gdzie obecne jest posługiwanie się językiem śląskim, a co za tym idzie następuje wypracowanie podwójnej kompetencji językowej i uznanie przez dzieci śląskiego za język „pierwszy”, „naturalny”, „prawdziwy”. Pojawia się też chęć, by naturalnie mówić tak w domu, jak i w szkole. Powstają zgrzyty kulturowe między obligatoryjnym edukacyjnie polskim i oddolnym śląskim. Z czasem dzieci potrafią dopasować kod językowy do sytuacji, jednak nie zawsze posługiwanie się poprawną polszczyzną jest „czyste”. Z etnodialektu śląskiego pozostają naleciałości, jak

i intonacja, którą bardzo ciężko jest skryć, która bywa przedmiotem wstydu – z powodu zażyłości społeczno-politycznych po 1945 roku i niechęci programowej socjalistycznej polskiej edukacji do obcego etnicznie Śląska. Patrząc tożsamościowo, taka kompetencja języka powinna być powodem do dumy i wiązać się z ochroną języków mniejszościowych, a nie czymś, co dziecko musi zamaskować. Często jednak nauczyciele, wychowani na uniwersalnych przesłankach edukacji systemowej, z pogardą patrzą na dzieci posługujące się śląskim. Utożsamiane jest to z tzw. patologią i na siłę nauczyciele próbują pozbyć się tego „problemu” – patrząc ze strony uniwersalnego modelu edukacji.

**Słowa kluczowe:** deficyty, Ślązacy, uniwersalny model edukacji, problemy edukacyjne, tożsamość

**Abstract:** The article deals with the topic of a universal model of education that tries to meet the educational needs of Silesian children. The problem of adapting the education system to separate ethnic communities and regions of Poland, especially since the 1990s, has been a challenge for the authors of school textbooks and the authors of the core curriculum. The education system requires the use of correct Polish, but in the cultural tradition, in the family, children use ethnic languages, which can be seen especially in families in the south of Poland, in Upper Silesia, where the use of the Silesian language is present, and thus the development of double language competence and children's recognition of Silesian as the "first", "natural" and "true" language. There is also a desire to speak

naturally both at home and at school. Cultural clashes arise between the educationally obligatory Polish and grassroots Silesian. Over time, children can adjust the language code to the situation, but using correct Polish is not always "clean". There are traces of the Silesian ethnolect, as well as intonation, which is very difficult to hide, which is sometimes the subject of shame – due to socio-political intimacies after 1945 and the reluctance of socialist Polish education programs towards ethnically foreign Silesia. From an identity perspective, such language competence should be a source of pride and should be related to the protection of minority languages, not something that a child has to mask. Often, however, teachers brought up on the universal premises of systemic education, look at children who use Silesian with contempt. It is associated with the so-called pathology and by force, teachers try to get rid of this "problem" – looking from the point of view of the universal model of education.

**Keywords:** deficits, Silesians, universal model of education, educational problems, identity

Śląskość jest uwarunkowana przez wiele czynników. Skomplikowana historia terenów Śląska, polityka ekonomiczna oraz polityka społeczna w bardzo



dużym stopniu wpłynęły na świadomość Ślązaków, jak i ich tożsamość (Kożyczkowska, 2020). Tożsamość człowieka nabywana we wspólnocie kształtuje się jako świadomość siebie, poczucie odrębności i zarazem łączności ze zbiorowością, mieści w sobie napięcia między tym, co jednostkowe i zbiorowe, rodzi poczucie swojskości, bezpieczeństwa w obliczu wspólnej tradycji, historii, pochodzenia etc. Może dotyczyć posiadania wspólnych cech, odwołania się do tych samych faktów oraz poczucia jedności. Idąc za Tadeuszem Palecznym:

Tożsamość – kształtowana i określana poprzez kontakty z innymi ludźmi – jest wypadkową naszych odniesień do wszystkich „innych”, którzy bezpośrednio lub pośrednio wpływają na nasze sądy, zachowania, działania czy wartości. Wydaje się misternie utkaną siecią związków i relacji społecznych, punktów „stycznych” z innymi uczestnikami życia społecznego. Gęstość i rozmiar tej sieci zależy od wielu czynników, w tym nie tylko od predyspozycji intelektualnych, duchowych

i osobowościowych jednostek, ale także, a nawet przede wszystkim, od miejsca w systemie społecznym, nabytym przez fakt urodzenia i osadzenia w konkretnym kontekście strukturalnym (Paleczny, 2008).

Odnosząc tożsamość do Ślązaków, nie zawsze musi ona oznaczać to samo, jednak – patrząc kulturowo – odnosi się ona do mocnych kryteriów (Geertz, 1983): terytorium, krwi (pochodzenia), języka (języki: śląski, polski, niemiecki, czeski, łacina), religii (katolicyzm, protestantyzm), tradycji obrzędowej i obyczajowej. A także do wykładni pracy, poczucia czasu i przestrzeni, otwartości na innego, szacunku do słowa i czynu, poczucia obowiązku i rozumienia wolności etc. Dodatkowo, zależnie od kontekstu, raz Ślązak bywa identyfikowany lub sam się identyfikuje jako Ślązak, raz jako Polak, innym razem jako Europejczyk. Śląskość może współtworzyć czy współtowarzyszyć tożsamości niemieckiej, polskiej, wyrażając się na

różnych płaszczyznach kompetencji językowych, obyczajowych etc. Tożsamość śląska, gdy spojrzeć na nią technicznie i obszarowo, jest obszernym zbiorem, obejmującym zarówno protestantów, jak i katolików, obywateli państwa polskiego, niemieckiego, czeskiego. Sprawa jeszcze się komplikuje, gdy dołożymy tożsamość obywatelską. Posiadanie odrębnej narodowości/etniczności i przynależności obywatelskiej jest na Śląsku czymś wyróżniającym, biorąc pod uwagę doświadczenie kulturowe, chociaż to nieobecne zjawisko w formularzach edukacyjnych (nie ma wyboru opcji narodowości śląskiej).

Dla edukacji państwowej to tożsamość obywatelska umieszczana jest na pierwszym miejscu. To jedno z zadań wyznaczonych szkole, które łączy się ściśle z wychowaniem obywatelskim. Jest to aspekt, na który nauczyciel powinien kłaść duży nacisk, aby dziecko czuło się mocno związane

ze swoją tożsamością Polaka (Wereszczyńska, 2021). W podstawie programowej dla klas I–III narzuca się identyfikację z narodem jako priorytetową (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017), a zapomina o tożsamości regionalnej jako fundamencie; jeśli pojawia się regionalna edukacja jest ona traktowana jako „okoliczna” i podrzędna, na pewno wybiórcza, budowana na ciekawostkach. O ile Kaszubi mają zaplanowaną edukację regionalną z uwagi na to, że są prawnie uznaną mniejszością etniczną i język kaszubski jest uznany za język regionalny, to Ślązacy nie znajdują wyrazu siebie w podręcznikach szkolnych. Tak Ślązacy zostają zepchnięci z wyrażaniem siebie do celebracji szkolnych świąt z okazji dnia górnika.

Zapiski odnoszące się do regionów i znajdujące się w podstawie programowej dla szkoły podstawowej klas I–III, przynoszą nam

informację o efektach kształcenia dziecka: opowiada ciekawostki historyczne dotyczące regionu, kraju, wyróżniając w nich postaci fikcyjne i realne; szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów, przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017). Jest to bardzo ogólnie ujęty wątek tożsamości grup społecznych na terenie Polski. Jednak w punkcie XI. *Edukacja językowa. Język mniejszości narodowej lub etnicznej* znajdują się osobne zapisy efektów kształcenia dziecka, które niestety nie mają zastosowania dla Ślązaków, gdyż nie są oni mniejszością etniczną: dostrzega i rozumie wartość swego języka ojczystego, ma świadomość swojej tożsamości narodowej lub etnicznej; poznaje elementy przyrody, kultury materialnej i duchowej mniejszości narodowej lub etnicznej, do której

należy; poznaje elementy historii mniejszości narodowej lub etnicznej, do której należy (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017). Natomiast dla języka kaszubskiego znalazł się cały punkt – *XII. Edukacja językowa. Język regionalny – język kaszubski*, w którym zawarto obszary tematyczne, np. Kaszuby, moje środowisko lokalne, moja miejscowość na mapie Kaszub i Polski; popularne i tradycyjne zawody związane z życiem na Kaszubach; święta i tradycje (Gòdë i Jastrë). Pojawiają zapisy efektów kształcenia dziecka: podaje w języku kaszubskim znaczenie prostych słów lub zwrotów sformułowanych w języku polskim, nazywa w języku kaszubskim przedstawione w materiałach wizualnych i audiowizualnych obiekty (np. osoby, zwierzęta, przedmioty) i czynności (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017).

W tym przypadku uniwersalny model edukacji w Polsce nie jest tak uniwersalny. Edukacja na Kaszubach jest przeprowadzana w sposób znakomity, zwracając uwagę na świadomość i tożsamość Kaszubów. Wedle podstawy programowej Kaszub na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej posługuje się podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego, najbliższego otoczenia i przeżywanej codzienności, tworzy wypowiedzi pisemne, jak i ustne w języku kaszubskim oraz posiada wiedzę na temat świata przyrodniczo-geograficznego, bardzo prostych treści kultury materialnej, duchowej i tradycji kaszubskiej oraz umie funkcjonować we wspólnocie kaszubskiej (umiejętność nabywana w czasie lekcji, wycieczek w środowisko lokalne i regionalne oraz warsztatów i projektów edukacyjnych) (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017).

Dodatkowym atutem jest uwzględnienie również lektur w języku kaszubskim.

W takim zestawieniu model edukacji jest niedostosowany dla mieszkańców Śląska. Kaszuby posiadają swoją kulturę lokalną i mają swoje miejsce w programach edukacji. Śląsk – mimo bogatej wielowiekowej kultury zmanifestowanej w architekturze, malarstwie, literaturze, filozofii, mistycyzmie śląskim, obyczajowości, odrębnej historii i sąsiedztwie domowych języków (z których jeden to śląski), tradycjach, etosie pracy etc. – nie posiada swej reprezentacji w treściach programowych. Patrząc na podstawę programową dla Kaszubów można zauważyć jak poprawnie i dobrze uwzględniać tożsamość mniejszości etnicznej. Stąd ze smutkiem i niezgodą należy patrzeć, na jakie deficyty edukacyjne narażone są dzieci ze Śląska, niedoświadczające wsparcia ze



strony edukacji szkolnej w zakresie własnej tożsamości.

W XXI w. dzieci wychowywane są często w warunkach wielojęzyczności i otwartości na języki obce. Problemem staje się zachowanie własnej tożsamości językowej. Na Śląsku zanikła znajomość języka niemieckiego jako domowego, która do 1945 roku była powszechna z uwagi na tradycję szkolną, kulturową, międzysąsiedzkie kontakty. Nadwątlona pozostała, po latach wysiedleń i deprecjonowania języka śląskiego, dwujęzyczność (polski, śląski). Dzieci zauważają, że mowa, którą posługują się w domu jest odmienna od doświadczeń językowych, które dostarcza im szkoła. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym w większości rozróżniają już sytuacje, w których wskazane jest mówić po śląsku a w których po polsku, np. z mamą porozumiewają się większością w języku polskim, a z tatą po śląsku; tak samo działa to w przestrzeni

dom– szkoła. Oczywiście, nie wszystkie dzieci na tym etapie potrafią dobrać odpowiedni kod do sytuacji. Stąd bardzo ważną rolę w szkolnictwie stanowi edukacja regionalna, aby dzieciom łatwiej było rozwijać się i edukować w sposób dla nich naturalny. Zadaniem edukacji regionalnej jest stworzenie jak najbardziej optymalnych warunków do poznania i poszanowania dziedzictwa kulturowego (Jarzyńska, 2010). Według Piotra Kowolika realizacja edukacji regionalnej w przedszkolu i klasach I–III spełnia następujące funkcje: społeczną – umacnianie więzi z zamieszkiwanym regionem, kształtowanie poczucia wspólnoty regionalnej oraz wyzwalanie aktywności społecznej i społeczno-gospodarczej; kulturalną – chronienie przed zapomnieniem i ocalenie elementów kultury ludowej własnego regionu; wychowawczą – rozbudzanie zainteresowań problematyką historii

i współczesności regionu, perspektywami rozwojowymi, uwrażliwieniem na piękno i specyfikę regionalnej kultury, przyrody, krajobrazu (Kowolik, 2007).

Całościowo rzecz ujmując, edukacja regionalna, mimo że jest obowiązkowa, staje się urozmaiceniem pierwszoplanowej edukacji narodowej. Przedmiotem zainteresowań edukacji regionalnej jest tylko najbliższa okolica, aby dziecko wiedziało, co znajduje się w pobliżu, jakie historyczne punkty posiada miasto oraz kto zasłużony pochodzi z pobliska. Szkolnictwo skupia się na podstawowej wiedzy oraz ciekawostkach regionalnych, jednak nie rozbudza to świadomości głębokiej tożsamości u młodego człowieka. Często edukację regionalną realizuje się za pomocą wycieczek historycznych bądź krajobrazowych. Inną dość popularną formą są zawarte w podręcznikach tematy lekcji, np. *Moja dzielnica; Moja rodzina; Moja*

*okolica*. Taka edukacja również jest w moim odczuciu potrzebna, ale niewystraszająca. Wymagane cele po skończeniu takich lekcji są określone następująco: uczeń opowiada historię miasta, wskazuje barwy flagi miasta, wymienia zabytki, umiejscawia na mapie miasto; umie rozpoznać na planie miasta dzielnicę, w której mieszka, wyjaśnia nazwy ulic pochodzących od wybitnych ludzi (Jarzyńska, 2010). Bardzo ważne oraz odpowiedzialne zadanie ma nauczyciel, który wybiera podręcznik dla klasy, którą prowadzi. Jeśli wychowawca dodatkowo chce, aby edukacja regionalna przebiegała w sposób holistyczny, dobrze, aby taki podręcznik współgrał z jego planem nauczania. Niestety, coraz częściej to nie nauczyciel decyduje o wyborze podręcznika, a dyrekcja, nie zawsze patrząc na zawarty sposób przekazywania treści oraz dydaktykę lokalną.

Tożsamość Ślązaka, chociaż powszechnie uznawana jest za tożsamość regionalną, nie ma

statusu odrębnej mocą prawa. Obok wskazanego przywiązania do terytorium, umiłowania domu, wspólnoty krwi, językowej przynależności etc.; istotne stają się inne, łatwo dostrzegalne dla dziecka, przywiązanie do trzech przestrzeni, które tworzą niejako trzy filary tożsamości wskazywane przez badaczy. Pierwszy odnosi się do wysokiej pozycji śląskiej rodziny, gdzie rodzina jest zwyczajowo na pierwszym miejscu, gdzie odnajduje się zaspokojenie potrzeb bliskości i pomocy:

Rodzina śląska od pokoleń pełni te same funkcje. Pozwala przezwyciężyć trudności, odnosić sukcesy, zaspokaja potrzeby kojarzone ze sferą bezpieczeństwa, przynależności, uznania i intymności (Kurcz, 2005).

Kolejną składniową jest religijność, zwyczajowo występująca na co dzień. Religijność staje się swoistym fenomenem specyficznie związanym ze śląskim doświadczeniem,

przeżywaniem i budującym tożsamość (Świątkiewicz, 1997). Sam Śląsk jest bogaty w własne zabytki kulturalno-religijne jak np. Góra św. Anny, sanktuarium w Piekarach Śląskich, gdzie popularne jest uczęszczanie na pielgrzymki. Cechą, która jest bardzo charakterystyczna dla religijności, jako składowej tożsamości śląskiej, jest otaczanie szczególną czcią niektórych świętych, m.in. Rocha, Urbana, Barbary, Jadwigi Śląskiej (Bujak, 2016).

Ostatnim elementem, jednak nie mniej ważnym niż poprzednie, jest kult pracy. Ślązacy cechują się poszanowaniem pracy, kulturowo przyjętym poczuciem obowiązku i wykonywaniem jej z zaangażowaniem.

Zatem na tożsamość Ślązaka składa się wiele czynników. W 2021 został przeprowadzony narodowy spis powszechny, którego wstępne wyniki są następujące. W kategorii identyfikacji narodowej, sumując – niezależnie od liczby

i kolejności (w pierwszym lub drugim pytaniu) aż 585,7 tysięcy osób wybrało narodowość śląską, jest to ponad 3 razy więcej osób, niż tych którzy zadeklarowali narodowość kaszubską (Narodowy Spis Powszechny, 2021). Patrząc na wyniki nasuwa się pytanie skoro Kaszubów jest znacząco mniej, dlaczego posiadają swój język oraz miano mniejszości etnicznej? Kolejną kategorią był język używany w kontaktach domowych: śląski – 457,9 tysięcy, kaszubski – 87,6 tysięcy. Zestawiając ze sobą te wyniki w przybliżeniu wychodzi na to, że tylko 46% osób deklarujących narodowość kaszubską posługują się językiem kaszubskim w domu, natomiast osób deklarujących narodowość śląską czynnie posługuje się językiem w kontaktach domowych aż 76%. Poprzedni spis odbył się 10 lat wcześniej, a jego wyniki kształtują się następująco: w kategorii identyfikacji narodo-etnicznej aż 847 tysięcy osób zadeklarowało narodowość śląską.

Spadek deklarowanej śląskości między rokiem 2011 a rokiem 2021, pokazuje, że w 2021 roku były problemy z wypełnieniem formularza online i z nieczytelnością formularza, podczas gdy wcześniejszy spis opierał się o kontakty z rachmistrzem spisowym i odbywał się w innym klimacie politycznym. Natomiast w kategorii języka używanego w domu 529 tysięcy ludzi wskazało język śląski.

Tak duża deklaracji śląskości pokazuje, że zasadnym jest, by środowisko organizacji śląskich walczyło o uznanie Ślązaków jako mniejszości etnicznej, a śląskiemu o nadanie rangi języka regionalnego. Pomocne dla nauczycieli byłoby wprowadzenie do podstawy programowej zagadnień związanych ze Śląskiem. Nadmienić trzeba, że edukatorzy przeciwni temu zabiegowi uważają, że przecież w podstawie są zapiski dotyczące nauki o regionie, a dokładniej edukacja



regionalna, stąd nie ma potrzeby uszczegółowienia. Faktycznie, ślad tego w programie jest, jednak wiedza po stronie samych nauczycieli jest niezwykle wybiórcza, stąd tym bardziej trzeba wskazać programowych. Na pewno nie powinno umniejszać się tego zagadnienia i spłycać tak ważnych zagadnień czy sprowadzać do rangi „regionu ogólnego”.

Rys historyczny edukacji regionalnej po 1989 roku opiera się na pomysłach Krystyny Dybowej, która postulowała poszerzenie treści kształcenia przedmiotu w każdej klasie o problematykę lokalną. W 1992 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło jedną godzinę dydaktyczną do dyspozycji dyrektora, co na Górnym Śląsku zinterpretowano jako możliwość wprowadzenia edukacji regionalnej do planu lekcji. W kolejnych latach edukacja regionalna głównie była inicjatywą wychowawcy, dyrektora bądź Związku

Górnośląskiego. Dopiero w 2005 roku opracowano program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia, który został objęty patronatem śląskiego i opolskiego kuratora oświaty. Treści skorelowano z podstawą programową kształcenia ogólnego (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

Kolejnym ważnym krokiem były inicjatywy Łucji Stanickowej: Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy im. Wojciecha Korfantego, Forum Nauczycieli Regionalistów, Śląski Turniej Debat Oksfordzkich, Olimpiady Wiedzy o Górnym, Konkurs Krasomówczy. Najstarszą i najbardziej popularną imprezą organizowaną przez Związek Górnośląski jest Regionalny Przegląd Pieśni im. prof. Adolfa Dygacza. Wszystkie te inicjatywy uważam za

potrzebne, ponieważ rozbudzają tożsamość Ślązaków, a zwłaszcza tych małych. Jednak są to dodatkowe przedsięwzięcia. Dopóki Śląsk nie dostanie własnych zapisów w podstawie programowej, jak Kaszubi, a język śląski nie zostanie oficjalnie uznany za język regionalny, ciężko będzie budować tożsamość Ślązaka przy pomocy edukacji.

W mojej ocenie uniwersalny model edukacji nie zaspokaja potrzeb Ślązaków oraz nie zapowiada się na to, aby zostały dokonane diametralne zmiany w zapisach dotyczących Śląska w podstawie programowej. Na razie całą nadzieję w kształtowaniu tożsamości Ślązaka należy pokładać w najbliższym otoczeniu dziecka, jakim jest rodzina lub lokalni działacze na rzecz edukacji regionalnej. Znana ze swojej pomysłowości w dziedzinie edukacji jest Demokratyczna Unia Regionalistów Śląskich. Ich działania skupiają się na tym, aby nie dopuścić do tego, by język śląski stał się

martwy, co za tym idzie, ich idea jest wprowadzenie tego języka do szkół. Stowarzyszenie zrzesza nauczycieli, pedagogów do nauki języka, jak i pokrewnych przedmiotów, co skutkowałoby stworzeniem Zespołu do Nauki Języka Śląskiego w Szkołach (*Godka Ślōnsko we szkole, nauka historii regionalnej*). Dzięki temu możliwe będzie w przyszłości tworzenie podręczników adresowanych do uczniów różnych kategorii wiekowych, o różnych stopniach trudności. Ważne jest, żeby jak najszybciej wdrażać takie projekty do życia i rozbudzać u dziecka tożsamość śląską.

### **Bibliografia:**

2002: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz

kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458 [dostęp: 13.04.2023].

2017: Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej: klasy I–III. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. z 2017 r., poz. 356 [dostęp: 28.02.2023].

Bujak P., 2016: *Tożsamość śląska. Rzeczywistość czy XX-wieczna kreacja? Pogranicze. Polish Borderlands Studies*. Tom 4, nr 1, s.61–74. Opole, [dostęp 10.03.2023].

Geertz C., 1983 : *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York, Basic Books.

GUS: Wstępne wyniki NSP 2021 w zakresie struktury narodowo-etnicznej oraz języka kontaktów domowych, 11.04.2023, [dostęp: 13.04.2023].

Demokratyczna Unia Regionalna Ślązaków, 2023: *Godka Ślōnsko we szkole, nauka historii regionalnej*, [https://www.dursmlodzi.org.pl/?page\\_id=154](https://www.dursmlodzi.org.pl/?page_id=154), [dostęp: 13.04.2023].

Jarzyńska I., 2010: *Edukacja regionalna dzieci w procesie kształcenia zintegrowanego*. W: „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli nr 1–2”, Częstochowa, s. 79–91, [dostęp: 04.03.2023].

Kowolik P., 2006: *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, Lidia Pawelec [recenzja]. W: „Nauczyciel i Szkoła Tom 1–2”, Kielce, [dostęp: 04.03.2023].

Koźyczkowska A., 2020: *Śląskość jako etniczność: refleksja o pograniczu polskości i śląskości*. Gdańsk, [dostęp: 28.02.2023].

Kurcz Z., 2005: *Naród śląski w świetle ideologii przodowników*. W: „Ślązacy, Kaszubi Mazurzy i Warmiacy – między polskością a niemieckością”. Red. A. Sakson. Poznań: Wydawnictwo Instytut Zachodni.

Paleczny T., 2008: *Socjologia tożsamości*. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków.

Świątkiewicz W., 1997: *Tradycja i wybór. Socjologiczne studium religijności na Górnym Śląsku*. Instytut Górnośląski, Katowice, s. 25–43.

Tożsamość [hasło], 1997–2023: Encyklopedia PWN, [dostęp: 28.02.2023].

Wereszczyńska K., 2021: *Tożsamość i tożsamość obywatelska jako zadanie dla edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

**Marta Zimny**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Kultura Górnego Śląska w programach edukacji regionalnej dla przedszkoli**

**Abstrakt:** Edukacja regionalna jest procesem, który umożliwia poznanie rozszerzonego domu, czyli regionu – jego kultury, wspólnoty, wartości, krajobrazu, historii, zaplecza duchowego czy języka regionalnego. Może również rozwijać i stabilizować tożsamość regionalną w perspektywie globalizacji i glokalizacji, pluralizmu społecznego, tolerancji i otwartości. Autorka przedstawia wyniki badań nad sposobami prezentowania kultury Górnego Śląska w wybranych programach edukacji regionalnej dla przedszkoli, omawia charakterystyczne elementy programów, wskazuje na ich główne cele, dokonując przy tym krytycznej oceny i przedstawiając propozycje modyfikacji. W tym aspekcie podkreślone zostaje znaczenie współpracy środowiska rodzinnego, edukacyjnego i kulturowego. Taka synteza stawia sobie cele teoretyczne (uchwycenie dynamiki zmian i wskazanie kierunków rozwoju), jak też praktyczne (odpowiednio skonstruowane zajęcia nie tylko mogą być dla młodych ludzi atrakcyjne, lecz także powinny znacząco wpłynąć na ich wiedzę, świadomość i postawy życiowe).

**Słowa kluczowe:** Góryny Śląsk, przedszkole, edukacja regionalna



**Abstract:** Regional education is a process that enables the discovery of an extended home, i.e., a region – its culture, community, values, landscape, history, spiritual background or regional language. It can also develop and stabilise regional identity from the perspective of globalisation and glocalisation, social pluralism, tolerance and openness. The author presents research results on presenting the culture of Upper Silesia in selected regional education programs for kindergartens, discusses the characteristic elements of the programs, and indicates their primary goals while making a critical assessment and presenting proposals for modifications. This aspect emphasises cooperation between the family, educational and cultural environment. Such a synthesis sets both academic goals (capturing the dynamics of changes and indicating directions of development) and practical goals (appropriately constructed activities can not only be attractive to young people but should also significantly influence their knowledge, awareness and life attitudes).

**Key words:** Upper Silesia, kindergarten, regional education

Edukacja regionalna to proces kształcenia i pielęgnowania postaw wobec świata i środowiska człowiekowi najbliższych, z których pochodzi

i w których się wychował, jak też upowszechnianie wiedzy o tej życiowej przestrzeni geograficznej i kulturowej. Grzegorz Odoj podkreśla, że jednym z zasadniczych jej celów jest „przygotowanie młodego człowieka do dokonywania racjonalnej oceny treści dziedzictwa kulturowego (wszak są w nim obecne zasoby zarówno dobra, jak i zła) oraz dokonywania w jego ramach świadomych wyborów. Chodzi o to, aby w przyszłości mógł on w sposób rozsądny i mądry przekształcać i przystosowywać dziedzictwo do bieżących potrzeb” (Odoj, 2012, s. 55). Działania te mają głównie charakter instytucjonalny i odbywają się w jednostkach oświatowych: przedszkolach, szkołach i uczelniach (Józefowicz, 2013, s. 105–117). Przyjmują one postać procesu dydaktyczno-wychowawczego, którego głównym celem jest przede wszystkim rozwijanie w wychowanku

poczucia własnej tożsamości regionalnej (pojęcie: edukacja regionalna, jej cele i zadania, 1999–2022).

### **Programy edukacji regionalnej**

Wraz z reformą oświaty w Polsce (1999–2000) do szkół wszystkich szczebli wprowadzono nową formę realizacji zajęć międzyprzedmiotowych – ścieżki edukacyjne. Są to uzupełniające, w stosunku do przedmiotowych, „treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć” (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego). Jedną z takich ścieżek edukacyjnych jest „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”.

Ścieżka edukacji regionalnej jest realizowana na podstawie dokumentów właściwego Ministerstwa. W roku 1995 ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało do szkół i innych instytucji oświatowych założenia programowe „Dziedzictwo kulturowe w regionie” (*Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, 1995). Celem założeń było umożliwienie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji regionalnej oraz internalizacji wartości i treści regionalnych. W roku 2000 ukazało się studium „Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie” (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego). Mowa w nim m.in. o prawie do własnego dziedzictwa kulturowego i o walorach wychowawczych edukacji regionalnej.

Zaprezentowano również projekt podstawy programowej ścieżki dla liceum profilowanego oraz podstawę programową ścieżki edukacyjnej dla szkoły podstawowej i gimnazjum „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. W ujęciu tej ostatniej edukacja regionalna ma służyć poznaniu przez uczniów własnej tożsamości i kształtowaniu postaw tolerancyjnych, otwartych, nastawionych na pluralizm, rozumienie i akceptację różnych kultur. Chodzi w niej także o „wychowanie do bycia aktywnym, żywym świadkiem wartości” (Repsch, Skowroński, Angiel, 2000).

W roku 2002 Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu ogłosiło „Podstawę programową kształcenia ogólnego” (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

Dokument ten wraz z wcześniej wspomnianym rozporządzeniem „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe” stanowią wytyczne dla autorskich programów, których celem jest przybliżenie uczniom przyrody, historii i dziedzictwa kulturowego własnego regionu oraz budowanie więzi emocjonalnej z „małą ojczyzną”.

Według wrocławskiego teoretyka i historyka kultury Stefana Bednarka (1944–2022) cele edukacji regionalnej można ująć w czterech punktach: (1) pierwszym jest dostarczenie uczniom wiedzy o ich własnym regionie wraz z uwzględnieniem relacji regionu do całości państwa i narodu. W tym kontekście należy zapewnić uczniom wiedzę geograficzną, demograficzną, o społeczeństwie oraz o gospodarce. W konsekwencji każdy uczeń powinien posiadać wieloaspektową wiedzę na temat tradycji swojego regionu. (2) Drugim punktem jest odszukanie i opisanie wartości materialnych

i niematerialnych swojego regionu w kontekście wartości narodowych, państwowych i uniwersalnych. Zdobyta wiedza powinna uświadomić dzieciom zarówno wartości regionalne budujące samo pojęcie terytorium, rodziny i powiązań międzyludzkich, kultury, sztuki i języka na tle historycznym, kulturowym, przyrodniczym i geograficznym, jak też wartości duchowe, intelektualne, moralne i religijne konstytuujące specyfikę regionalną. Działania te zmierzają do wydobycia, uświadomienia i wprowadzenia w życie wartości fundamentalne dla stylu życia wspólnoty, a także wartości wywodzące się z określającej jej podmiotowość kultury religijnej. (3) Trzecim celem takiej edukacji będzie wprowadzenie uczniów w świat walorów środowiskowych. Wychodzi się tu od konstatacji, że zarówno naturalne elementy środowiska naturalnego, jak też elementy krajobrazu dziedzictwa kulturowego

i materialnego stały się dla młodego pokolenia nieczytelne, zatraciło ono umiejętność „interpretowania” krajobrazu. Tymczasem znajomość lokalnych tradycji jest podstawą prawidłowego kształtowania obrazu rzeczywistości.

(4) Ostatnim punktem jest kształtowanie „tożsamości pluralistycznej”, poznawanie siebie z uwzględnieniem własnych i innych odmienności oraz kształtowanie postaw inkluzywnych, zwracających uwagę na różnorodność i zrozumienie różnych kultur ludzkich (Bednarek, 1999).

W typowym modelu wszystkie z wymienionych celów są kontynuacją edukacji prowadzonej w kręgach najbliższych mieszkańcowi danego obszaru – rodzinie i środowisku sąsiedzkim, a następnie przybierają formę edukacji pozaszkolnej (Arkabus, 2018, s. 97–116).

Na tym ostatnim z etapów edukacja regionalna odbywa się na dwa sposoby: jako (1)



regionalizacja nauczania (polega wówczas na zastąpieniu niektórych istniejących treści lub dodawaniu treści specyficznych dla regionu, czyli na wypełnianiu istniejącego programu nauczania treściami istotnymi dla regionu) oraz jako (2) nauczanie regionalne (jest kulturowym przekazem wartości następnym pokoleniom skoncentrowanym na konkretnych wyborach dokonywanych przez samych interesariuszy w powiązaniu z uniwersalnymi wartościami ludzkimi).

Źródłem tych metod nauczania można dopatrywać się w dziełach Jana Ámosa Komeńskiego (1592–1670), który w 1632 roku *Wielkiej dydaktyce (Didaktika Magna/Opera didactica omnia)*, pisał:

[...] człowiek o gruntownej wiedzy jest drzewem mającym własny korzeń, własnym sokiem odżywia swe siły i dlatego zawsze [...] żyje, zieleni się, kwitnie i wydaje owoce. Sens główny do tego prowadzi: trzeba ludzi uczyć w graniach możliwie

najszerzych, nie z książek czerpać mądrość, ale z nieba, ziemi, z dębów i buków; to jest znać i badać rzeczy same, a nie wyłącznie cudze spostrzeżenia i świadectwa o rzeczach (Komeński, 1956, s. 161–162).

Komeński uważał, że nauczanie nie powinno ograniczać się do przekazywania poglądów innych, lecz ma dążyć do bezpośredniego poznania rzeczy, poprzez doświadczalny kontakt z najbliższym otoczeniem. Natura głęboko zapuszcza korzenie, wszystko wywodzi z korzenia, nie tworzy niczego bez podstaw. Zasada ta zwraca także uwagę na znaczenie gruntowności nauczania oraz rozbudzania zainteresowań uczniów. Inaczej mówiąc, w nauczaniu należy przywiązywać szczególną uwagę do realizacji podstawowych treści, gdyż są one fundamentem, na którym można posadowić treści pozostałe.

Edukacja regionalna odgrywa szczególną rolę w krajach o społeczeństwach policentrycznych

i wielokulturowych. Na przykład w Szwajcarii ogólna wiedza historyczna uczniów opiera się na historii regionalnej i lokalnej, natomiast w Niemczech historia lokalna jest opisana z perspektywy dziejów generalnych, w Finlandii tematy regionalne są poszerzone o historię powszechną, w Kanadzie tematy kursów są opracowywane przez nauczycieli w uzgodnieniu z uczniami. W każdym z tych miejsc w szczególny sposób pielęgnowana jest lokalna historia (Suchoński, 1995, s. 12–14).

Regionalizm we współczesnych szkołach jest szczególnie ważny, ponieważ wychowuje młodego człowieka poprzez przywiązanie oraz kompleksową analizę i eksplorację własnej ziemi, budzi inicjatywę, inspirowanie do szlachetnych czynów, a przez ciągłą i systematyczną pracę umacnia ideę narodu demokratycznego. Przyglądając się celom i zadaniom edukacji regionalnej, można dostrzec ich

znaczenie w konfrontowaniu się z otaczającymi nas współczesnymi realiami, jednocześnie formułując ich dalekowzroczne prognozy (pojęcie: edukacja regionalna w województwie śląskim, 2020).

### **Kultura Górnego Śląska**

Region historyczny Górnego Śląska, położony na pograniczu, jest regionem o bogatym kulturowo dziedzictwie. Chaotyczne dzieje regionu, przynależność czeska, pruska, niemiecka, polska, wraz z przełomowym wydarzeniem, jakim były wojny śląskie, ukształtowały wyjątkową tożsamość regionu. Jej charakterystyczne cechy jako pierwszy doskonale opisał Emil Szramek (Szramek, 1934). Wojny śląskie to seria trzech konfliktów zbrojnych pomiędzy Prusami a Austrią w XVIII wieku. Ich głównym celem była kontrola nad Górnym Śląskiem. Pierwsza wojna śląska (1740–1742)

zakończyła się zwycięstwem Prus i przekazaniem im większości spornego terytorium. Druga wojna (1744–1745) zakończyła się zwycięstwem Austrii. Ostatecznie, po trzeciej wojnie śląskiej (1756–1763) cały Śląsk został włączony do Królestwa Prus. W czasie wojen życie straciło ponad 20% mieszkańców regionu. Wojny śląskie miały ogromny wpływ na politykę i sytuację międzynarodową w Europie w XVIII wieku, a ich skutki odczuwalne były przez wiele kolejnych dziesięcioleci.

Śląsk wyróżnia się specyficzną i osobną tożsamością kulturową, która jest wynikiem zachowania dziedzictwa. Teren ten, mimo przesiedleń i ruchu migracyjnego po 1945 roku, zamieszkuje społeczność, która jest dumna ze swojej tożsamości. Ze wstępnych danych opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny wynika, że podczas spisu powszechnego w 2021 roku „do

najliczniejszych identyfikacji narodowo-etnicznych, poza inną niż polską identyfikacją, należy zaliczyć deklaracje śląskie i kaszubskie. W sumie odnotowano – jako odpowiedź na pierwsze lub drugie pytanie etniczne – 585,7 tys. deklaracji śląskich, co w stosunku do identyfikacji innych niż polska stanowi 43,7%, przy czym 231,8 tys. osób wskazało identyfikację śląską jako pierwszą, a 353,9 tys. osób jako drugą” (Główny Urząd Statystyczny, Wstępne wyniki NSP 2021 w zakresie struktury narodowo-etnicznej oraz języka kontaktów domowych, 2021).

Justyna Kijonka wskazuje, że: „Górnoślązacy, opisując swoją tożsamość, która odnosi się do emocjonalnego związku z regionem, akcentują swoją wyjątkowość kulturową. W przypadku osób nastawionych krytycznie do tożsamości narodowej, czy wręcz poprzez swą śląskość odcinających się od jakiegokolwiek narodu, będzie przeważać

argumentacja podkreślająca wręcz narodową odrębność Górnoszlązaków. Z kolei ci, którzy oprócz tożsamości górnoszląskiej podkreślać będą przywiązanie do Polski czy Niemiec, akcentować będą te elementy kultury śląskiej, które potwierdzają ich związki z jednym, bądź drugim krajem. Bez względu jednak na to, z jaką dominującą autoidentyfikacją będziemy mieć do czynienia. Górnoszlązacy, [...] zarówno w Polsce, jak i w Niemczech podkreślać będą związek z regionem, z którego się wywodzą” (Kijonka, 2017, s. 111–131, 128–129).

Podstawowymi elementami tej identyfikacji kulturowej w przypadku Górnego Śląska są język regionalny (kłopoty z zakwalifikowaniem – określane też etnolektem) i tradycje. Dzięki nim Górnoszlązak pamięta o swoich korzeniach i może wyrażać swój emocjonalny związek z ziemią

pochodzenia. Śląsk jest najbogatszym etnograficznie regionem Polski, który – oprócz wymienionych – charakteryzuje także przywiązanie do krajobrazu rzeczywistego i wyobrażonego, gastronomia, a także humor. W literaturze ten ostatni doskonale opisał np. Henryk Waniek w książce „Opis podróży mistycznej z Oświęcimia do Zgorzelca”, (Wianek, 1996), natomiast w filmie niezastąpiony pozostaje kultowy „Angelus” w reżyserii Lecha Majewskiego (2001) (Smolorz, 2012).

Śląski język regionalny wyróżnia się specyficznym słownictwem, fonologią, morfologią czy artykulacją. Na kształtowanie się słownictwa i składni miały wpływ zapożyczenia językowe z literackiego języka polskiego, czeskiego, niemieckiego oraz części ze słowackiego (pojęcie: Etnolekt Śląski, 2023). Znajomość tego etnolektu/języka jest najłatwiejsza dla tych, którzy



urodzili się na Śląsku lub mają takie korzenie, a dla tych, którzy nie mieli z nim styczności, zrozumienie go może sprawiać kłopoty. Etnolekt pojawia się bezwarunkowo wśród zwartych grup rozmawiających ze sobą ludzi. Słysząc go w sklepach, szkołach, komunikacji miejskiej, na ulicy. Społeczeństwa zamknięte sprzyjają powstawaniu tego rodzaju języków lokalnych. Od pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku powstało wiele inicjatyw mających na celu zachowanie i odrodzenie języka śląskiego. Na przykład od 2007 roku działa „Pro Loquela Silesiana” – Towarzystwo Kulturowania i Promowania Śląskiej Mowy, w tym samym roku język śląski został oficjalnie wpisany do rejestru języków Biblioteki Kongresu USA, w 2022 roku ukazała się w wydawnictwie „Silesia Progress” książka Henryka Jaroszewicza „Zasady pisowni języka śląskiego. Podstawowe informacje o języku

śląskim, zasady ortografii, słownik ortograficzny, dodatek gramatyczny” (Jaroszewicz, 2022).

W tworzeniu i rozwijaniu tożsamości regionalnych przez mieszkańców Śląska pomocne są wartości zakorzenione na Górnym Śląsku: rodzina, religia i praca. Współczesną kulturę Górnego Śląska cechuje różnorodność wynikająca z przenikania się różnych tradycji kulturowych oraz nowych form wyrazu prezentowanych przez współczesnych artystów. Niektóre tradycyjne obrzędy i uroczystości straciły wprawdzie swoje pierwotne, duchowe znaczenie, jednak często pozostają dziedzictwem zachowań, wyobrażeń, światopoglądu, nakazów i zakazów przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Są to w większości relacje ustne i składają się z niezliczonych opowieści, baśni i ostrzeżeń. Często są akceptowane bez głębszej refleksji – zwykle są asymilowane jako coś naturalnego. Urszula Swadźba ostrzega jednak, że

„oddziaływanie procesów globalizacyjnych, prądów kulturowych płynących z Zachodu, unifikacja w ramach społeczeństwa polskiego negatywnie wpływają na zachowanie tradycyjnych wartości, w tym wartości śląskich. Być może mamy do czynienia ze stopniowym ich zanikiem, a współczesność jest już ostatnim świadkiem ich istnienia” (Swadźba, 2014, s.22–41).

Edukacja regionalna zaznajamia dzieci z rodziną, najbliższym otoczeniem i tradycjami przedszkola. Stopniowo wprowadza w tematykę historyczną rodzinnej wsi i miasta, zapoznając się z jej zabytkami, kulturą i wybitnymi osobistościami. Uczy szacunku dla dorobku przeszłych i obecnych pokoleń. Kształtuje postawy patriotyczne i pozwala na nabycie pewnych umiejętności, które pozwalają pokazać innym, walory swojego miejsca zamieszkania. Relacje z własnym regionem są ważne w kształtowaniu poczucia własnej tożsamości

dziecka. Zrozumienie kultury Górnego Śląska warto zacząć już w przedszkolu, kiedy dzieci są otwarte na nowe doświadczenia i co najważniejsze zaczynają rozwijać poczucie wartości i przynależności do konkretnego miejsca. Relacje z własnym miejscem są ważne dla kształtowania przez dzieci własnego poczucia tożsamości.

Dzieci pamiętają fakty z dzieciństwa przez całe życie, przyswajają i zapamiętują to, czego nauczyły się w najmłodszych latach swojego życia. Wczesne edukowanie dzieci w zakresie dziedzictwa kulturowego, pozwala im docenić piękno swojego kraju. Konieczne jest uświadomienie dziecku jego naturalnego środowiska: rodzina, społeczność lokalna, ojczyzna są bardzo cenne, dają poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Edukacja regionalna kształtuje cechy dziecka, które przyniosą korzyści w dorosłym życiu. Osoba otwarta, która

rozumie swoje korzenie, lepiej zrozumie inne kultury i będzie bardziej tolerancyjna.

Podstawą prawną edukacji regionalnej jest dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe” opublikowany w październiku 1995 roku. Podkreślono w nim, że jej głównym celem w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest „ukształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury” (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625.). Realizacja regionalnych treści edukacyjnych staje się więc porządkiem i obowiązkiem szkoły. Jest to pierwszy dokument, który określa cele i zadania szkoły oraz proponuje konkretne treści nauczania i formy realizacji przedmiotu. Od tego momentu polskie

placówki oświatowe rozpoczęły odrodzenie szkolnictwa regionalnego.

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, wyraźnie określonymi w odpowiednich przepisach, program nauczania powinien zawierać szczegółowe cele kształcenia, jego materiał powinien być adekwatny do celów nauczania, ma zawierać procedury umożliwiające osiągnięcie celów, określać zakładane osiągnięcia uczniów oraz proponowaną metodę pomiaru, jasno i wyraźnie informować o tematyce przedmiotu, którego etapu edukacji dotyczy oraz ile godzin zawiera. Powinien też opisywać cechy ucznia, takie jak inteligencja czy zainteresowania, jasno określić wymagania dotyczące przygotowania nauczycieli i pomocy dydaktycznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania

przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej).

Tymczasem w przedszkolach edukacja regionalna przez wiele lat była realizowana zazwyczaj w formie tzw. ścieżki edukacyjnej przez entuzjastów. Do wymogów próbowano je dostosowywać z mniejszym lub większym powodzeniem. Przykładem udanej realizacji może być inicjatywa Doroty Kozioł-Żurawskiej, autorki programu „Od Śląska do Śląska” realizowanego w Miejskim Przedszkolu nr 93 w Katowicach. Celem jej programu było „dostarczenie dzieciom podstawowej wiedzy o mieście, regionie i kraju w którym mieszkają oraz kształcenie postaw patriotycznych poprzez rozwijanie i wzmacnianie aktywnego udziału dziecka w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i lokalnym. Tematy podzielone zostały na działania miesięczne, które należało wpleść w codzienne zajęcia. Ważną sprawą

była też comiesięczna wystawka dla rodziców o realizowanej w danym miesiącu tematyce” (Kozioł-Zurawska).

Inicjatywę scalania różnych takich lokalnych pomysłów podjął Związek Górnośląski. W 2005 roku zespół dydaktyków, metodyków i naukowców opracował program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia, a prace nad programem zainicjowała Łucja Staniczkowa (1947–2019), wieloletnia przewodnicząca Bractwa Oświatowego Związku Górnośląskiego i wiceprezes Zarządu Głównego Związku (2014–2019). Staniczkowa była orędowniczką i prekursorką edukacji regionalnej na Śląsku. Inicjowała i organizowała wiele przedsięwzięć edukacyjnych m.in. Olimpiadę Wiedzy o Górnym Śląsku, Śląski Turniej Debat Oksfordzkich, Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy im. Wojciecha Korfantego, Podyplomowe Studia z Wiedzy o Regionie na



Uniwersytecie Śląskim, Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Regionalistów czy Regionalny Przegląd Pieśni im. Adolfa Dygacza "Śląskie Śpiewanie", była redaktorem naczelnym miesięcznika „Górnoślązak”. W 2022 roku ustanowioną nagrodę jej imienia promującą osoby zasłużone dla edukacji regionalnej. Program objęty patronatem Śląskiego Kuratora Oświaty ukazał się w tymże 2005 roku pod tytułem „Górny Śląsk. Program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia” (Adamczyk, Bieniusa, Cieślar, Grajewska-Wróbel, Hibszer, Kopsztein, Nocoń, Pytlik, Sosna, Staniczek, Wąsowicz, 2005). Po przedstawieniu założeń programowych i celów programu, a następnie po scharakteryzowaniu oczekiwanych osiągnięć ucznia oraz szeregu uwag o procedurach osiągnięcia celów, oceniania pracy ucznia i ewaluacji, program prezentuje treści kształcenia i wychowania oraz przykładowe sposoby realizacji w kręgach

tematycznych dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Do przedszkoli odnoszą się propozycje zawarte na czterech. Propozycja składa się z kręgów tematycznych: „Moja rodzina. Mój dom rodzinny”, „Moja miejscowość, najbliższa okolica”, „Mój region – Górny Śląsk. Uwarunkowania geograficzne i historyczne”, „Mój region – Górny Śląsk. Społeczeństwo i kultura”.

Przyglądając się założeniom programowym – w najbardziej tu istotnym kontekście przedszkolnym i kręgu kultury – można stwierdzić, że proponowane treści obejmują w zasadzie wszystkie istotne zagadnienia: od „Struktury rodziny” i „Tradycji rodziny”, poprzez „Przeszłość mojej miejscowości i jej zabytki”, „Położenie i charakterystyka mojej miejscowości”, „Dawne stroje codzienne i świąteczne”, „Piękno ziemi śląskiej w baśniach i podaniach”, „Pielęgnowujemy tradycje kultury żywego słowa”, aż po „Tradycje kulinarne w mojej

miejsowości”, „Ważne miejsca w najbliższej okolicy”, „Życie ludzi dawniej i dziś”. Także treści kształcenia i wychowania oraz przykładowe sposoby realizacji są logiczne, spójne i komunikatywne.

Należy podkreślić, że te podstawowe propozycje programowe mogą i powinny być rozwijane w kierunku: pojęć związanych ze społecznościami z podkreśleniem ich wielokulturowego charakteru, domen kulturowych i postaw ludzi żyjących w danym regionie; nazewnictwa regionalnego, w tym nazw miejscowości i słownictwa gwarowego; dziedzictwa kulturowego, takiego jak tradycyjna kultura ludowa, tańce, obrzędy, świeckie i religijne zwyczaje, jak też osiągnięcia w dziedzinie nauki i sztuki. Ważnym obszarem treści edukacji regionalnej w przedszkolu powinna być również – zaledwie zaznaczona w omawianym programie – ogólna i szczegółowa

charakterystyka geograficzna i historyczna regionu, taka jak położenie geograficzne, uwzględniające różnorodność krajobrazową Górnego Śląska, historia i obecna sytuacja regionu oraz relacje regionu z innymi polskimi krainami i regionami wraz z odniesieniem do regionów europejskich. Głównymi celami edukacji regionalnej według założeń programowych są m.in.: kształtowanie postawy szacunku dla dziedzictwa kulturowego Górnego Śląska, rozbudzanie zainteresowania poznawczego i wprowadzanie do samodzielnego poszukiwania wiedzy, rozpoznanie różnicy między Górnym Śląskiem a resztą Polski, ukazanie roli wartości duchowych oraz znaczenia wartości religijnych w życiu dawnych i obecnych mieszkańców Górnego Śląska, wspieranie młodych ludzi w odnajdywaniu własnej tożsamości. W założeniu tego najbardziej kompleksowego z programów tego typu dla dzieci edukacja

regionalna jest procesem długotrwałym – począwszy od przedszkola powinna być kontynuowana w działalności dydaktyczno-wychowawczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz na dalszych etapach edukacji.

Z wielu stron programy nauczania regionalnego poddawane są krytyce, rzadziej wysuwane są konstruktywne propozycje reform. Prawdą jest, że program nauczania winien sprostać współczesnym wymaganiom i oczekiwaniom uczniów i ich rodziców, aby móc kształcić się do efektywnego funkcjonowania w obecnych realiach społecznych. Wydaje się jednak, że w założeniach programowych projektu „Górny Śląsk. Program edukacji regionalnej dla wszystkich etapów kształcenia” (Cieszyn – Katowice – Opole, 2005) uwzględnione zostały działania mające na celu uatrakcyjnić przeprowadzenie programu. Zostało wzięte pod uwagę dostosowanie zdobywania

wiedzy do poziomu rozwoju emocjonalnego, poznawczego, fizycznego i społecznego dziecka. Zakres treści jest szeroki, aby nauczyciele mogli wybierać tematy zgodnie ze specyfiką przedszkola, lokalnymi tradycjami i dostępnością materiałów. Forma proponowanych treści programu rozwojowego wymaga na przykład korzystania z różnych źródeł informacji, badań terenowych, kształtowania własnego zdania oraz zakłada współpracę z rodzinami i społecznościami lokalnymi. Program zachęca również do działań mających na celu zrozumienie funkcjonowania innych kultur, regionów i krajów, zwłaszcza w kontekście społeczeństw wielokulturowych (Grzybowski, 2007, s. 57–68), (Kossak-Główczewski, 2015, s. 131–143).

Krajobraz kulturowy Górnego Śląska, niespotykany w skali całego kraju, jest też wyjątkowy w skali Europy. Z badań

przeprowadzonych w 2019 roku przez MCM Institute wynika, że przemiany na Górnym Śląsku zmierzają w kierunku szerszej wizji regionu, w stronę śląskości rozumianej pozytywnie, w stronę inkluzywności i akceptacji dla zmian oraz w kierunku odpowiedzialności, kreatywności i zaangażowania (MCM Institute, *Tożsamość śląska. Zmieniające się kody śląskości*). Zwłaszcza te ostatnie cechy są i pozostaną szczególnie istotne przy dalszym kształtowaniu i wcielaniu w życie programów edukacji regionalnej dla przedszkoli na Górnym Śląsku.

## **Bibliografia**

Adamczyk K., Bieniusa H., Cieślar I., Grajewska-Wróbel J., Hibszer A., Kopsztein M., Nocoń H., Pytlik J., Sosna B., Staniczek Ł., Wąsowicz J. 2005: *Górny Śląsk. Program edukacji regionalnej dla wszystkich*

*etapów kształcenia*, Cieszyn – Katowice – Opole,  
<https://dokumen.tips/download/link/gorny-slask-program-edukacji-regionalnej.html>  
[dostęp: 1.03.2023].

Arkabus A., 2018: *Treści z zakresu edukacji regionalnej w podstawach programowych w latach 1999–2017*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” nr 3 (30), s. 97–116.

Bednarek S., red., 1999: *Edukacja regionalna dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław.

„Etnolekt Śląski”,  
[https://pl.wikipedia.org/wiki/Etnolekt\\_%C5%9B%C4%85ski](https://pl.wikipedia.org/wiki/Etnolekt_%C5%9B%C4%85ski), [dostęp 08.03.2023].

Główny Urząd Statystyczny, *Wstępne wyniki NSP 2021 w zakresie struktury narodowo-etnicznej oraz języka kontaktów domowych* (11.04.2023),  
<https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/wstepne-wyniki-narodowego-spisu-powszechnego-ludnosci-i-mieszkan-2021-w-zakresie-struktury-narodowo-etnicznej-oraz-jezyka-kontaktow-domowych,10,1.html>, [dostęp: 12.04.2023].



Grzybowski P.P., 2007: *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–68.

Jaroszewicz H., 2022: *Zasady pisowni języka śląskiego*. Silesia Progress, Kotórz Mały.

Józefowicz A., 2013: *Region oraz edukacja regionalna w podstawach programowych wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej*, „Ars inter Culturas” nr 2, s. 105–117.

Kijonka J., 2017: *Górnoślązacy. Tożsamość regionalna i etniczna ponad granicami*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. XLIV, s. 111–131. (128–129).

Komeński J.A., 1956: *Wielka Dydaktyka*, tłum. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław, s. 161–162.

Kossak-Głowczewski K., 2015: *Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. XVII, s. 131–143,  
<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.09>.

Kozioł-Żurawska D., *Realizacja edukacji regionalnej w naszym przedszkolu. Od Śląska do Śląska*, <https://cloud->

7.edupage.org/cloud/Edukacja\_Regionalna.pdf?z%3AiAlrPHb3CnxoAjwBJvDmXz0udll32JO%2B0EZfxJWyg75sHRCNVPoANgKqBmnErHZ3 [dostęp: 14.04.2023].

MCM Institute, *Tożsamość śląska. Zmieniające się kody śląskości. Raport semiotyczny* [materiały z archiwum Miasta Rybnika].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej *kształcenia ogólnego* (Dz. U. 1999 nr 14, poz. 129).

Rozporządzenie Ministra Edukacji, Nauki i Sportu z dn. 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458).

Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995: *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, Warszawa.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* (Dz. U. 2001 nr 61, poz. 625).

Odoj G., 2012: *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej: rozważania terminologiczne*, „*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*” nr 12, s. 44–55.

Repsch E., Skowroński H., Angiel J. i in. (opr.), 2000: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Warszawa, [seria: Biblioteczka Reformy, 24].

Smolorz M., 2012: *Śląsk wymyślony*, Katowice.

Suchoński A., *Idea edukacji regionalnej i przykłady jej realizacji w świecie*. W: *Edukacja regionalna*. Red. M. Kubista, Katowice – Opole - Cieszyn, 1995, s. 12–14 [seria: Wszechnica Górnośląska, XI].

Swadźba U., 2014: *Śląskie wartości – praca, rodzina, religia: geneza, trwanie i zmiany*, „*Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*” nr 5, s. 22–41.

Szramek E., 1934: *Śląsk jako problem socjologiczny. Próba analizy*, K. Miarka Spółka Wyd., Katowice.

Waniek H., *Opis podróży mistycznej z Oświęcimia do Zgorzelca*, Kraków 1996.

Węgrzynek K., *Edukacja regionalna w województwie śląskim*,  
[http://ibrbs.pl/mediawiki/index.php/Edukacja\\_regionalna\\_w\\_wojew%C3%B3dztwie\\_%C5%9B%C4%85skim](http://ibrbs.pl/mediawiki/index.php/Edukacja_regionalna_w_wojew%C3%B3dztwie_%C5%9B%C4%85skim) [dostęp: 3.03.2023].

Wróbel G. (opr.), *Pojęcie edukacji regionalnej, jej cele i zadania*,  
<https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5494>  
[dostęp: 3.03.2023].

**Wiktoria Rose**

Politechnika Śląska

## **Zjawisko wielokulturowości w środowisku szkolnym w Polsce**

**Abstrakt:** Tylko do końca 2022 roku w Polsce liczba uczących się cudzoziemców przekroczyła liczbę 144 tysięcy, jest to związane między innymi z wojną na Ukrainie i napływem uchodźców do Polski. Aktualnie szkoły oraz system edukacji stają wobec trudnego zadania, jakim jest integracja uczniów o zupełnie innych i nowych zwyczajach, kulturze, środowisku, języku, wartościach oraz tradycjach, jednocześnie mając na uwadze zbudowanie odpowiedniej atmosfery otwartości, zrozumienia, tolerancji oraz empatii, by uniknąć wykluczenia edukacyjnego. W artykule zostają przybliżone raporty organizacji Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji na temat zjawiska wielokulturowości w środowisku szkolnym, adaptacji kulturowej oraz wyzwań dotyczących polskiego systemu edukacji na przestrzeni następnych lat. I chociaż polskie szkoły zgodnie z założeniami polityki edukacyjnej Unii Europejskiej powinny być odpowiednio przygotowane na potrzeby edukacyjne cudzoziemców i zapewniać im równe szanse, nadal istnieje wiele problemów oraz przeszkód, które ograniczają prawidłowe funkcjonowanie przyjaznego dla nich środowiska w szkołach.

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, edukacja polska, cudzoziemcy, wyzwania

**Abstract:** Only by the end of 2022, the number of foreigners studying in Poland exceeded 144,000, which is related, among others, to the war in Ukraine and the influx of refugees to Poland. Currently, schools and the education system face the difficult task of integrating students with completely different and new habits, cultures, environments, languages, values, and traditions, while at the same time having in mind building the right atmosphere of openness, understanding, tolerance, and empathy to avoid educational exclusion. The article presents the reports of the Observatory of Multiculturalism and Migration and the Education Development Center on the phenomenon of multiculturalism in the school environment, cultural adaptation, and challenges for the Polish education system over the next few years. And although Polish schools, by the assumptions of the European Union's educational policy, should be properly prepared for the educational needs of foreigners and provide them with equal opportunities, there are still many problems and obstacles that limit the proper functioning of a friendly environment in schools.

**Keywords:** multiculturalism, Polish education, foreigners, challenges

Termin wielokulturowość wywodzi się od angielskiego terminu *multiculturalism* i podkreśla

fakt istnienia oraz funkcjonowania wielu kultur w obrębie danego społeczeństwa bądź kraju. Pojęcie to jest używane również w kontekście faktu empirycznego, tzn. takiego który opiera się na doświadczeniu czy obserwacji, przejawia się on m.in. w wielorasowości czy wielojęzyczności, może więc dotyczyć otoczenia, w którym człowiek funkcjonuje na co dzień czy jego własnej tożsamości i wielości kultur, które mogą w nim istnieć. Z tego powodu zjawisko to może być analizowane wielopłaszczyznowo: lokalnie, regionalnie czy państwowo (Nikitorowicz, Tkacz, 2021, s. 24–25). Wielokulturowość jako synonim zróżnicowania jest zjawiskiem pospolitym i co raz bardziej powszechnym, wszystko spowodowane jest konsekwencją ruchliwości przestrzennej tzw. migracji. Składa się ona z czynników wypychających, czyli powodów, dla których ludzie opuszczają swój kraj, i przyciągających, czyli

przyczyn przeprowadzki do innego kraju. W przypadku tego zjawiska najczęściej nie decyduje tylko jeden powód, lecz kompilacja kilku. Wyżej wymienione czynniki dzielą się na podsystemy, pierwszym z nich są przyczyny społeczno-polityczne, w skład których wchodzi chociażby prześladowania na tle religijnym, kulturowym, rasowym czy konflikty zbrojne. Następne to przyczyny demograficzne i ekonomiczne są to m.in. zmiany demograficzne, kondycja gospodarki danego kraju, bezrobocie czy ubóstwo. Z kolei ostatnie to przyczyny środowiskowe, w tym przypadku migracja zachodzi z racji klęsk żywiołowych i ich skutków bądź strachem przed nimi (*Przyczyny migracji: dlaczego ludzie migrują*, 2020). Można wyróżnić również powody indywidualne, jak chęć poprawy swoich warunków życiowych bądź finansowych, chęć lepszej przyszłości dla swoich dzieci.



Od kilku lat zauważalny jest wzrost zjawiska migracji na terenie naszego kraju, staje się ono coraz powszechniejsze i wzmacniane z powodu licznych i aktualnych wydarzeń na świecie. Polska jest atrakcyjnym kierunkiem dla migrantów, ponieważ należy do Unii Europejskiej, przez co jest krajem rozwiniętym. Większość cudzoziemców ma możliwość osiedlenia się w większych miastach (Warszawa, Poznań, Kraków, Wrocław czy Katowice), gdzie mogą szybko znaleźć pracę i lepsze placówki edukacyjne dla swoich dzieci, zarabiać więcej oraz mieć lepsze warunki do życia. Szacuje się, że do początku 2022 roku do Polski przybyło około dwóch milionów cudzoziemców (Grzelak-Michałowska, 2022). W większości byli to Ukraińcy, ale również inni przedstawiciele mniejszości narodowych, czyli zgodnie z polskim prawem obywatele takich krajów jak: Białoruś, Czechy, Litwa, Niemcy, Armenia, Rosja, Słowacja czy Izrael

*(Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, 2023).* Obecność tylu mniejszości narodowych na terenie naszego kraju jest ogromną szansą dla rozwoju kraju w wielu dziedzinach, ale również wyzwaniem, ponieważ różnice kulturowe mogą tworzyć wiele konfliktów. Osoby, które przybywają do Polski mogą starać się o status uchodźcy zgodnie z polskim prawem:

Art. 13. Ust. 1. Cudzoziemcowi nadaje się status uchodźcy, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego kraju.

Art. 13. Ust. 2. Status uchodźcy nadaje się także małoletniemu dziecku cudzoziemca, który uzyskał status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej, urodzonemu na tym terytorium (ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w okresie od dnia 7 kwietnia 2023 r. do 23 czerwca 2023 r., Dz.U. z 2022 r., poz. 1264.).

Warto zwrócić uwagę również na dzieci cudzoziemców, które najczęściej przybywają razem z rodzicami do Polski i czują ogromne wyobcowanie będąc w nowym i innym dla nich kraju. Często od samego początku napotykają na wiele problemów którymi mogą być m.in. bariera językowa czy złe samopoczucie psychiczne. Aktualnie ponad 144 tysięcy dzieci cudzoziemców uczęszcza i uczy się w polskich szkołach, najwięcej uczniów stanowią dzieci z krajów takich jak Ukraina, Białoruś, Rosja, Niemcy czy Gruzja (Chrostowska, 2022). Warto podkreślić tutaj również, że wszystkie dzieci przybywające do Polski lub przebywające w niej objęte są obowiązkiem szkolnym do ukończenia 18 roku życia, zapewnia to Konwencja o Prawach Dziecka, a także polskie prawo. Ponadto żadnemu cudzoziemcowi, który posiada dokument o pobycie na terenie Polski, nie można odmówić zapisania dziecka do szkoły (Białek, Jarmuż, Ośko, 2015, s. 10).

Polska staje więc przed coraz to większym wyzwaniem jakim jest integracja dzieci polskich i wielokulturowych w szkołach oraz ich wspólna edukacja.

W placówkach edukacyjnych wyróżnia się kilka grup dzieci cudzoziemców: dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy, dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni), dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskich, dzieci z mniejszości narodowych, zwłaszcza romskiej, dzieci repatriantów, dzieci z małżeństw mieszanych (Szulgan, 2019).

Pierwszymi nauczycielami dzieci są ich rodzice, którzy sprawując funkcje wychowawcze wpajają im wartości i zasady właściwego postępowania. Pozwala to dzieciom na socjalizację i komunikację z innymi ludźmi oraz orientację jak żyć w swoim kraju i jego kulturze. Z wiekiem rolę przewodnika przejmuje szkoła, która pełni funkcję

edukacyjną, a dzieci poznają nowe zasady, otoczenie, nawiązują nowe kontakty, zyskują sympatię i zaufanie zarówno swoich rówieśników jak i dorosłych. Zaczynają więc coraz bardziej uczestniczyć również w życiu społecznym (Białek, Jarmuż, Ośko, 2015, s. 7). Na dzieci wpływ mają podstawowe procesy adaptacyjne, pierwszym i najważniejszym z nich jest szok kulturowy, który składa się z kilku faz, pierwszą z nich jest „miesiąc miodowy”. W tym okresie dzieci są nastawione pozytywnie i jest to spowodowane głównie ich ciekawością. Kolejny etap to okres dezorientacji, który może prowadzić do negatywnych emocji bądź nastawienia. Następnie dzieci przeżywają wyczerpanie, podczas którego przeważają czynniki negatywne. Po pewnym czasie następuje stabilizacja wstępna, jest to czas, kiedy dzieci rozumieją już zasady panujące w szkole i chcą nawiązywać relacje z innymi, jednak w dalszym ciągu potrzebują

pomocy ze strony nauczyciela. Ostatnim etapem jest integracja, podczas której dzieci są w stanie funkcjonować zupełnie poprawnie, angażują się w życie szkoły, rozumieją różnice między kulturą swojego kraju ojczystego i kraju, w którym się znajdują (Białek, Jarmuż, Ośko, 2015, s. 27–28).

Zgodnie z przepisami, znajomość języka polskiego nie jest warunkiem przyjęcia cudzoziemca do szkoły. Nierzadko dzieci te zostają „rzucone na głęboką wodę” i od razu zaczynają uczęszczać na zajęcia wraz z polskimi uczniami. Znajomość języka jest kluczowym aspektem komunikacji, bez której dziecko nie będzie w stanie wyrazić swoich potrzeb, nie zrozumie treści zajęć, poleceń czy kontekstów społecznych lub kulturowych danego kraju. Wszystko to może z kolei prowadzić do stanów depresyjnych, alienacji, stresu, apatii, zmęczenia czy ogólnego zniechęcenia by uczęszczać do szkoły. Warto również podkreślić, że każde państwo na

świecie ma przyjęty i opracowany swój własny system edukacji, który może różnić się od polskiego w mniejszym lub większym stopniu. Dlatego istnieje ogromne prawdopodobieństwo tego, że wiedza dzieci przyjeżdżających do Polski będzie na zupełnie innym poziomie niż ich rówieśników w klasach. Jest to spowodowane różnicami w wymaganiach edukacyjnych na różnych etapach wiekowych dzieci. Idealnym przykładem tego jest zróżnicowanie chociażby szkolnictwa polskiego i ukraińskiego.

W Polsce do szkoły podstawowej uczęszczają dzieci w wieku 7–15 lat, składa się ona z trzyletniej edukacji wczesnoszkolnej, a następnie pięcioletniego nauczania przedmiotowego. W Ukrainie dzieci rozpoczynają szkołę w wieku 6 lub 7 lat, a kończą mając 10 lub 11 lat. Składa się ona również z dwóch etapów, pierwszy określany jest adaptacyjnym i obejmuje klasy od I do II, natomiast drugi etap

nazywany jest głównym, obejmuje klasy III–IV i kończy się egzaminem. W ciągu tych lat dzieci mają styczność z jednym nauczycielem, który prowadzi wszystkie główne przedmioty, a dodatkowe zajęcia takie jak: plastyka, muzyka, informatyka, język obcy i wychowanie fizyczne prowadzone są przez innych nauczycieli (*Polska i Ukraina: Porównanie systemu oświaty i przydatne materiały*, 2022). Jeśli chodzi o szkoły średnie to zarówno uczniowie w Polsce jak i w Ukrainie prowadzeni są systemem starym i nowym. Jest to związane z reformami edukacyjnymi, które odbywały się w obydwu państwach, jednak na Ukrainie trochę później, dlatego nowy system szkolnictwa w szkołach średnich rozpoczął się dopiero we wrześniu 2022 roku. Aktualnie w Polsce do szkół średnich uczęszczają uczniowie w wieku 16–19 lat, mają oni do wyboru czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie technika bądź



trzyletnie szkoły branżowe tzw. zawodowe. Ukraińskie szkolnictwo średnie składa się z pięcioletniego gimnazjum określanego jako „bazowa szkoła średnia” i trzyletniego liceum bądź koledżu, technikum, lub szkoły zawodowej określanego jako „profilowana szkoła średnia”. Do gimnazjów uczęszczają uczniowie w wieku 11–17 lat, a do liceów, koledżów, techników bądź szkół zawodowych przeważnie uczniowie w wieku 15–17 lat. Kończąc IX klasę szkoły średniej uczniowie piszą egzamin i są przyjmowani do szkół zawodowych, techników lub koledżów. Na koniec XII klasy uczniowie piszą z kolei maturę centralną (*Polska i Ukraina: Porównanie systemu oświaty i przydatne materiały*, 2022). Absolwenci ukraińskich szkół średnich mogą rozpocząć „studia krótkie”, które trwają od 2–4 lat w zależności od tego czy ukończyli 9-letnią czy 11-letnią szkołę średnią. Po tych studiach otrzymują dyplom młodszego specjalisty, który po

reformie został zastąpiony dyplomem *młodszego bakaławra*, jednak obydwa dokumenty potwierdzają ten sam poziom wykształcenia i nadają te same uprawnienia (*System edukacji na Ukrainie. Uznawalność stopni wykształcenia i tytułów w Polsce*, 2021). W polskim systemie szkolnictwa wyższego nie istnieją odpowiedniki tych dyplomów, dlatego ciężko jest określić, czy jest już to wykształcenie wyższe czy nadal średnie. Osoby, które ukończyły ukraińską szkołę średnią mają również możliwość studiów pierwszego stopnia, które trwają przeważnie 4 lata i pozwalają uzyskać dyplom *bakaławra* oraz kontynuować studia drugiego stopnia zarówno na ukraińskich uniwersytetach, jak i zagranicznych (*System edukacji na Ukrainie. Uznawalność stopni wykształcenia i tytułów w Polsce*, 2021). W ukraińskim systemie edukacji istnieje również inny zakres stopni i wynosi od 1–12, co więcej każda szkoła ma prawo ustalić własny system

oceniań. Różnice odnaleźć można również w nauczanych przedmiotach, i tak nauce języka ojczystego odpowiadają dwa rodzaje zajęć: z ukraińskiej literatury i z języka ukraińskiego. Te pierwsze zajmują się zagadnieniami związanymi z czytaniem i interpretacją tekstów, z kolei te drugie dotyczą zagadnień gramatycznych języka i używania języka w piśmie czy mowie. Dodatkowo w ukraińskich szkołach kładzie się bardzo mocny nacisk na ortografię dzieci, a dyktando to jeden z elementów egzaminu po IX klasie. W programach nauczania i wymagań dla każdego roku znaleźć można listę słów, których znajomość pisowni jest obowiązkowa na egzamin maturalny (*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie – poradnik przedmiotowy – język polski*, 2022). Jeśli chodzi o matematykę w ukraińskich szkołach to jej zakres treści jest o wiele obszerniejszy niż w polskich. Na początkowych etapach nauczania zagadnień takich

jak geometria jest niewiele, natomiast w klasach VII–IX matematyka jest podzielona na dwa osobne przedmioty: algebrę i geometrię. Niektóre zagadnienia, które pojawiają się w polskiej podstawie programowej, nie są nauczane w tej samej klasie w podstawie ukraińskiej, jednak istnieją również zagadnienia, które pojawiają się bardzo szybko w ukraińskiej podstawie programowej, a w polskiej już nie, np. wzory skróconego mnożenia, pojęcie funkcji (*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie – poradnik przedmiotowy – matematyka*, 2022). Jeśli chodzi o resztę przedmiotów to np. polskimi odpowiednikami historii i wiedzy o społeczeństwie są przedmioty takie jak: historia Ukrainy, historia powszechna. Często łączone są one w jeden przedmiot, a w niektórych klasach nauczane w równym wymiarze godzin (*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie – poradnik przedmiotowy – historia*, 2022).

To, co mogą zrobić organy prowadzące szkoły, aby wspomóc adaptację i integrację dzieci cudzoziemców to organizacja oddziałów przygotowawczych. Są to ośrodki wspomagające, kierowane dla uczniów przybyłych z zagranicy, ale niebędących obywatelami polskimi lub dla tych, którzy nimi są, ale wracają do kraju. Uczęszczać do nich mogą osoby, które podlegają obowiązkowi nauki, uczyły się w systemach oświaty innych krajów, nie znają języka polskiego lub jego znajomość nie jest wystarczająca i stwarza problemy komunikacyjne i adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub edukacyjnymi. Jest to uchwalone ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. o systemie oświaty:

Art. 165. Ust. 7 Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego nie dłużej niż przez

okres 24 miesięcy. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o prawie oświatowym w okresie od dnia 28 stycznia 2023 r., Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

Art. 165. Ust. 9 Uprawnienie, o którym mowa w ust. 7, przysługuje także osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki; osoby te korzystają z uprawnienia, o którym mowa w ust. 7, nie dłużej niż przez okres 24 miesięcy (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o prawie oświatowym w okresie od dnia 28 stycznia 2023 r., Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

Głównym zadaniem takich oddziałów jest wspomaganie efektywności nauki dzieci cudzoziemskich poprzez dostosowywanie procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych. Zajęcia, które są w nich prowadzone są oparte na polskim systemie edukacyjnym i mają przygotować dzieci do nauki w polskich klasach oraz do polskich egzaminów. Organizacja oddziałów

przygotowawczych dzieli się na: szkolny, międzyszkolny oraz międzygminny oddział przygotowawczy. Ten pierwszy może być tworzony przez organ prowadzący szkołę, w której uczniowie realizują naukę w oparciu o szkolne programy nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego. Jeśli chodzi o międzyszkolny to jest on tworzony w przypadkach uzasadnionych warunkami demograficznymi, za zgodą organu prowadzącego szkołę, w której utworzono oddział, w ramach posiadanych środków i mogą do niego uczęszczać uczniowie z innych szkół. Natomiast międzygminny oddział przygotowawczy może powstać w wyniku porozumień zawartych między jednostkami samorządu terytorialnego (*Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*, 2022). Warto podkreślić, że liczba uczniów w takim oddziale nie może przekraczać 25 osób, a nauka języka polskiego odbywa się w wymiarze nie mniejszym niż 6 godzin

tygodniowo. Ministerstwo Edukacji i Nauki rekomenduje łączenie klas i minimalny wymiar zajęć, który wynosi 20 godzin tygodniowo dla klas I–III, 23 godzin tygodniowo dla klas IV–VI, 25 godzin tygodniowo dla klas VII–VIII i 26 godzin tygodniowo dla szkół ponadpodstawowych. Organizacja tych zajęć jest jednak realizowana w miarę możliwości poszczególnych szkół, a zajęcia prowadzone są przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów w miarę możliwości wraz z nauczycielem władającym językiem uczniów (*Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*, 2022).

Z racji tego, że w polskich szkołach coraz liczniej uczą się uczniowie z innych krajów dobrym wsparciem dla szkół są Asystenci Międzykulturowi (AM). Określenia tego używa się zarówno do osób, które są zatrudnione przez dyrekcję szkoły na stanowisku pomocy nauczyciela ze środków przekazanych przez organ prowadzący wobec



przepisów oświatowych, jak i wobec osób, które są zatrudnione przez organizacje pozarządowe do pracy w szkole. Pomoc asystentów określa ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o systemie oświaty:

Art. 165. Ust. 8 Osoby, o których mowa w ust. 7, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. o prawie oświatowym w okresie od dnia 28 stycznia 2023 r., Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).

Jedną z głównych kompetencji, która jest wymagana w tym zawodzie to znajomość języka ojczystego uczniów cudzoziemskich. Nie jest wymagane posiadanie wykształcenia wyższego bądź pedagogicznego, przepisy nie określają również wymiaru godzin pracy asystentów międzykulturowych. Do zadań asystentów międzykulturowych należy m.in. pomoc dzieciom

w procesie adaptacji i w nauce, wspieranie integracji między uczniami w szkole oraz inicjowanie takich działań względem rodziców dzieci cudzoziemskich. Asystenci są pośrednikami w kontaktach szkoły z rodzicami i pomagają w tłumaczeniu języka polskiego podczas zajęć szkolnych, zebrań rodziców z nauczycielami bądź na spotkaniach indywidualnych. Ich praca jest również bardzo korzystna, jeśli chodzi o rozwiązywanie konfliktów, które mogą być związane z wieloma różnicami kulturowymi między uczniami. Znając doświadczenie migracji tych dzieci mogą dostarczać kadrze wielu ważnych informacji na ten temat i jego wpływu na funkcjonowanie dzieci w szkole (*Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, 2019, s. 60–95). Warto również wspomnieć, że asystenci międzykulturowi bardzo często pracują również w oddziałach przygotowawczych, znając

język ojczysty tych dzieci są wsparciem w komunikacji między uczniami i nauczycielami. Uzgadnia to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej:

Art. 16 ust. 4. Zajęcia edukacyjne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych, którzy mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia, o której mowa w art. 165 ust. 8 ustawy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw).

Szkoły są dla cudzoziemców przekażnikiem kultury polskiej, a edukacja procesem umożliwiającym nabycie umiejętności, które pozwolą na sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie polskim. Dla Polski, jako kraju przyjmującego imigrantów, istotne powinno być to,

aby ci młodzi ludzie potrafili porozumiewać się w języku polskim przynajmniej na poziomie urzędowym. Pozwoliłoby im to na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie i podjęcie zawodu w przyszłości bez tworzenia się zjawiska marginalizacji. Podstawowym problemem istniejącym wśród cudzoziemców jest wcześniej wspomniana bariera językowa, nieznajomość języka polskiego lub znikoma znajomość utrudnia komunikację. Dzieci często nie znają również drugiego języka na takim poziomie, który pozwoliłby im na komunikację z innymi dziećmi z klasy czy z nauczycielami. Problem ten często odnosi się również do rodziców tych dzieci, tak więc komunikacja staje się wręcz niemożliwa. Nie pomaga również liczba godzin języka polskiego, która może być zbyt mała dla niektórych dzieci. W większości szkół nie zatrudnia się również glottodydaktyków, którzy posiadaliby kwalifikacje

by nauczać języka polskiego jako obcego. To może wpływać demotywująco na uczniów cudzoziemskich, którzy nie będą rozumieli tego, co dzieje się na lekcjach, może nawet będą je opuszczać, co będzie miało negatywny wpływ na ich wyniki w nauce.

Wcześniej wspomniane idee asystentów międzykulturowych i oddziałów przygotowawczych są oczywiście rozwiązaniem idealnym, warto jednak przyjrzeć się problemom, które mogą towarzyszyć organizacji tego. Utworzenie takich oddziałów spoczywa na dyrektorach szkół, którzy niejednokrotnie nie mają doświadczenia w takich sytuacjach, a ich wiedza jest znikoma nawet w temacie środków jakie mają do dyspozycji. Może to powodować wiele dodatkowych problemów w szerszej integracji między dziećmi z doświadczeniem migracji i polskich. Również nauczyciele, którzy mają

kontakt po raz pierwszy z dziećmi cudzoziemskimi nie do końca wiedzą w jaki sposób np. przygotowywać dzieci, by mogły zdawać egzaminy państwowe wraz z resztą swojej klasy, czy jak przygotowywać je do testów, które mają sprawdzać ich rozwój intelektualny lub potrzeby edukacyjne. Często brakuje kompetencji, aby wyróżnić w gronie dzieci cudzoziemskich możliwe zaburzenia rozwojowe i rozróżnić je od silnego stresu, który może im towarzyszyć (Bulandra, Kościółek, Majcher Legawiec, Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019). Znikoma jest również znajomość zachowań, które mogą wynikać z różnic kulturowych:

Zdarzało się, że dzieci były diagnozowane jako znajdujące się poniżej normy intelektualnej, a po prostu nie znały języka polskiego na wystarczającym poziomie. (Bulandra, Kościółek, Majcher Legawiec, Pamuła-Behrens, Szymańska, 2019).

Za dalej nierozwiązany problem w polskich szkołach uważa się również kryteria oceniania dzieci z doświadczeniem migracji. Nauczyciele mają wątpliwości czy oceniać takich uczniów tak samo jak innych, ponieważ wiedzą, że tym samym mogą ich skazywać na pogorszenie motywacji i nastawienia do nauki. Dlatego często dzieci cudzoziemskie są oceniane według „łagodniejszych kryteriów”, a nauczyciele skupiają się bardziej na zaangażowaniu ucznia a niżeli na jego poprawności językowej (Herudzińska, 2018, s. 198–203).

Dodatkowo w 2020 roku Najwyższa Izba Kontroli przeprowadziła kontrolę na temat kształcenia dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju. W raporcie tym widnieje kilka problemów aktualnych w polskich szkołach (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020). I tak oprócz oczywistego problemu wśród cudzoziemców, jakim

jest zróżnicowana znajomość języka polskiego, w placówkach edukacyjnych istnieją również problemy związane chociażby z brakiem odpowiedniego wyposażenia, jakim są podręczniki. Jak wynika z kontroli Najwyższej Izby Kontroli nauczyciele nie posiadają podstawowych materiałów dydaktycznych, które umożliwiałyby im naukę obcokrajowców w zakresie języka polskiego. Następnym problemem jest zróżnicowanie uczniów w zakresie wiedzy, wiąże się to z nauką w różnych systemach edukacyjnych, często różnych od polskiego. Wśród dzieci cudzoziemskich ciągle ogromnym problemem jest adaptacja i integracja z resztą klasy, przez co nie mają one motywacji do nauki w polskich szkołach i uczestniczenia w zajęciach. Ustalono również, że uczniowie przybywający do Polski często nie mają w swoich szkołach odpowiedniego wsparcia psychologicznego oraz pedagogicznego, które są im



potrzebne. Zauważano także problem z organizacją oddziałów przygotowawczych, ponieważ w niektórych szkołach nie brano pod uwagę specyficznych potrzeb dzieci związanych z ich kulturą i nie próbowano również integrować uczniów cudzoziemskich z polskimi. Co więcej udokumentowano problemy związane z nietolerancją dzieci ze względu na ich pochodzenie, 23% rodziców uczniów cudzoziemców potwierdza, że ich dzieci doświadczają w polskich szkołach raz/dwa razy do roku zachowań dyskryminujących, natomiast 4% stwierdza, że zachowania takie mają miejsce często raz/dwa razy na półrocze. Oczwistym efektem takich zachowań względem dzieci cudzoziemców jest ich strach, wycofanie się, a to wszystko w rezultacie ma negatywny wpływ na ich rozwój psychologiczny oraz na integrację z resztą uczniów. Potwierdzono również, że przez okres epidemii koronawirusa,

kiedy funkcjonowanie szkół było ograniczone, problemy tych dzieci pogorszyły się (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020). Przedstawione zostało również nastawienie Ministra Edukacji Narodowej Przemysława Czarnka do kwestii edukacji cudzoziemców. W ocenie NIK nie organizował on żadnych działań, które mogłyby pomóc w edukacji cudzoziemców, nie analizował żadnych danych dotyczących kwestii takich uczniów, a nawet ich nie monitorował mając do nich stały dostęp (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020). Ten problem staje się bardziej realistyczny, jeśli podkreślimy, że nie jest znana liczba uczniów, którzy są obywatelami polskimi i wracają do kraju. Nadzór nad ich edukacją, jej efektywnością czy warunkami ich kształcenia jest nieznanym, ponieważ Ministerstwo nie gromadziło takich danych i nie kontrolowało nadzoru

pedagogicznego przez kuratorów oświaty (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020). Dodatkowo w 2015 roku realizowane było zadanie publiczne „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym”, które mogłoby przynieść wiele korzyści, jednak po kontroli okazało się, że po przyznaniu środków na tę inicjatywę nie dokonano już żadnej kontroli dotyczącej prawidłowości czy efektów, które zostały uzyskane w szkołach. Podkreśla się również, że na przestrzeni lat 2009–2019 liczba szkół uczących cudzoziemców wzrosła o kilka tysięcy, a co za tym idzie wzrosła również liczba nauczycieli, jednak nie zostały podjęte żadne działania, które umożliwiłaby tej grupie rozwój swoich kwalifikacji zawodowych (*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, 2020).

Mimo wszystko w polskich szkołach od wielu lat można zauważyć różnego rodzaju współpracę międzynarodową, której idea jest integracja i włączenie społeczne również dzieci migrantów. Jednym z przykładów tego jest program Erasmus+ działający od 1987 roku. Działa on w dziedzinach takich jak edukacja czy szkolenia i finansowany jest przez Komisję Europejską, która zarządza budżetem, określa priorytety, cele oraz kryteria. Jego zadaniem jest wsparcie uczniów, studentów, nauczycieli czy wykładowców poprzez wspólne tworzenie projektów, prowadzenie praktyk czy wymian. Korzystać z niego mogą zarówno instytucje i organizacje publiczne jak i prywatne, które wspierają edukację osób w każdym wieku. Do 2025 roku planowane jest utworzenie Europejskiego Obszaru Edukacji, którego zadaniem będzie:

Zapewnić wszystkim młodym ludziom dostęp do edukacji i szkoleń jak najwyższej jakości, umożliwić osobom uczącym się łatwe przemieszczanie się między systemami edukacji w różnych krajach, a także dać im możliwość znalezienia pracy w całej Europie (*Erasmus+ Kim jesteśmy*, 2023).

W Polsce Erasmus + działa od 1998 roku, a między 2014–2020 rokiem przeznaczono z jego programu 1,6 mld euro na dofinansowanie projektów, w tym 461 milionów euro na projekty związane ze szkolnictwem wyższym. Co więcej z programu skorzystało 5,5 tysięcy instytucji, w tym 3,8 tysięcy szkół, przedszkoli, ośrodków doskonalenia zawodowego dla młodzieży i dorosłych. Zorganizowano również 384 tysięcy mobilności, z czego 216 tysięcy było wyjazdami kadr dydaktycznych. W projekty z partnerami polskimi jest zaangażowanych 7,4 tysięcy zagranicznych organizacji. Ponadto 95% dydaktyków podniosło swoje kompetencje zawodowe, a 97% uczestników

jest zadowolonych z możliwości skorzystania z programu (*Erasmus+ Kim jesteśmy?*, 2023). Poprzez takie działania Erasmus+ chce wspierać europejskie wartości, jakimi są: integracja, równość, aktywność w życiu społecznym czy zwiększenie zrozumienia międzykulturowego i przynależności społecznej. Inne zadania programu Erasmus+ to walka z bezrobociem czy rozwój kapitału społecznego i zaangażowania wśród młodych ludzi. W Europie widoczne są problemy związane z kończeniem nauki za wcześnie i niskimi kwalifikacjami, a wszystko to może kończyć się marginalizacją społeczną. Dlatego tworzone są coraz to nowsze szkolenia, technologie czy współprace międzynarodowe, by Europejczycy rozwijali swój profesjonalizm, potencjał i zainteresowania w różnych dziedzinach (*Erasmus+ Zadania*, 2023).

Komisja Europejska finansuje też inne działania na rzecz integracji migrantów tworząc

wiele platform, które działają w sektorach kształcenia oraz szkoleń i są wsparciem online na rzecz integracji. Przykładem jest platforma *School Education Gateway* finansowana w ramach programu Erasmus+. Jest to europejska platforma dla szkół, która pozwala na wzajemną wymianę materiałów dydaktycznych i informacji, a dodatkowo zapewnia dostęp do usług np. kursów, których tematyka wiąże się z różnorodnością kulturową. Innym komunikatorem jest platforma *eTwinning*, która łączy wszystkie szkoły w Europie i oferuje pracownikom szkół możliwość wzajemnej pomocy i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Współfinansowana jest również sieć ds. kształcenia migrantów *SIRIUS*, która wspiera edukację dzieci ze środowisk migracyjnych zarówno na szczeblu krajowym jak i międzynarodowym. Korzystać z niej mogą nie tylko dzieci, ale również naukowcy czy osoby, które zawodowo zajmują się edukacją

migrantów (*Integracja uchodźców i migrantów w systemach kształcenia i szkolenia Komisja Europejska, 2023*).

Od lat również na terenie Polski działają fundacje, które wspierają placówki edukacyjne poprzez organizację wielu wydarzeń czy warsztatów, które są bezpłatne i z których mogą korzystać zarówno nauczyciele jak i uczniowie. Przykładem takiej akcji jest Fundacja dla Wolności, która w roku 2022 zorganizowała dla szkół warszawskich kolejną edycję swojego programu. Podczas niego skupiono się na poszerzaniu wiedzy o różnorodności kulturowej, przedstawiono zagadnienie zjawiska migracji obecnego w Polsce, ale również przedstawiono sposoby, które pomagają przełamywać stereotypy czy bariery między uczniami i skupiają się na budowaniu dobrych relacji. Program poprowadzono interaktywnie przy użyciu wielu gier, zabaw, dostosowując go pod wiek



dzieci oraz do potrzeb zgłaszanych przez szkołę, dodatkowo warsztaty prowadzone były przez trenerów i osoby z doświadczeniem migracji (*Szkoła wielokulturowa 2022, 2022*).

Dostępnych jest już również wiele materiałów dla szkół, które zostały opracowane w najmniejszym detalu. Przykładem i autorem takich materiałów jest Fundacja im. Mikołaja Reja, która w ramach projektu „W polskiej szkole” wprowadziła materiały i szkolenia, które mogą być stosowane w oddziałach przygotowawczych, a także by wspierać obecnych w polskich klasach uczniów cudzoziemskich. Projekt ten był opracowany w ramach konkursu „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym” organizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (*Wielokulturowość w szkole/uczeń cudzoziemski, 2015*).

Warto pamiętać, że dzieci przybywające z innych krajów to nie tylko wyzwania dydaktyczne dla polskich szkół. Dzieci te wnoszą wiele wartości, które są unikalne i dają możliwość spojrzenia na świat z innej perspektywy. Dla pedagogów nauka uczniów wielokulturowych jest podwójnym wyzwaniem, ponieważ muszą pełnić wiele ról, które nie należą do łatwych. Jednak świat się zmienia, a migracje stają się powszechnym zjawiskiem również w Polsce. Dlatego tak ważne jest, aby polskie szkoły były bezpiecznym miejscem dla każdego, a polska edukacja pełniła kluczową rolę we wspieraniu i promowaniu wartości tolerancji, otwartości, zrozumienia, akceptacji czy odpowiedzialności społecznej.

## **Bibliografia:**

Grzelak-Michałowska A, 2022: *Prof. Szukalski: Do Polski przyjechały ok. 2 mln obcokrajowców, mniej więcej tyle samo Polaków wyemigrowało*, <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8559205,demografia-szukalski-liczba-ludnosci-ukraincy-w-polsce.html> [dostęp: 04.04.2023].

Białek K., Jarmuż M., Ośko A., 2015: *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, [http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc\\_w\\_szkole+1.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc_w_szkole+1.pdf) [dostęp: 04.04.2023].

Bulandra A., Kościółek J., Legawiec Majcher U., Behrens-Pamuła M., Szymańska M., 2019: *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*.

Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, [https://asywszkole.pl/wpcontent/uploads/2021/06/Badanie\\_2019\\_Raport\\_OWiM\\_KrkEdukacja.pdf](https://asywszkole.pl/wpcontent/uploads/2021/06/Badanie_2019_Raport_OWiM_KrkEdukacja.pdf) [dostęp: 04.04.2023].

*Charakterystyka mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce.* 2023: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji,  
<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/charakterystykamniejs/6480,Charakterystyka-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-w-Polsce.html>

Chrostowska P., 2022: *Co w tym roku szkolnym zmieniło się w sytuacji uczniów uchodźczych i szkół?*,  
<https://ceo.org.pl/co-w-tym-roku-szkolnym-zmieniło-sie-w-sytuacji-uczniow-uchodzycznych-i-szkol/> [dostęp: 04.04.2023].

*Erasmus+ Kim jesteśmy?* 2023: Erasmus+,  
<https://erasmusplus.org.pl/o-programie> [dostęp: 04.04.2023].

*Erasmus+ Zadania.* 2023: Erasmus+,  
<https://erasmusplus.org.pl/o-programie/zadania> [dostęp: 04.04.2023].

Herudzińska M., 2018: *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy.* „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVII (1/2018), s. 198–203,  
[https://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/95532/PDF/Wychowanie\\_w\\_Rodzinie\\_tom\\_XVII\\_1\\_2018.pdf](https://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/95532/PDF/Wychowanie_w_Rodzinie_tom_XVII_1_2018.pdf) [dostęp: 04.04.2023].

*Integracja uchodźców i migrantów w systemach kształcenia i szkolenia Komisja Europejska. 2023: Komisja Europejska, <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/migrants-and-refugees> [dostęp: 05.04.2023].*

*Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców, 2020: Najwyższa Izba Kontroli <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf> [dostęp: 05.04.2023].*

Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M., 2021: *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2 (15), s. 24–25, <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/Edukacja-Mi%C4%99dzykulturowa-2021-nr-2-15.pdf> [dostęp: 04.04.2023].*

*Polska i Ukraina: Porównanie systemu oświaty i przydatne materiały, 2022: Portal Współpracy Międzynarodowej, [https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022\\_szkoly\\_PL\\_UA.pdf](https://fed.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/2022_szkoly_PL_UA.pdf) [dostęp: 04.04.2023].*

*Przyczyny migracji: dlaczego ludzie migrują?* 2020: Parlament Europejski,  
<https://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/world/20200624STO81906/przyczyny-migracji-dlaczego-ludzie-migruja> [dostęp: 04.04.2023].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw w okresie od 11 marca 2022 r., Dz. U. z 2020 r., poz. 1283 Art. 16 ust. 4. Na podstawie art. 165 ust. 16 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe Dz.U. z 2020 r. poz. 910), <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/ksztalcenie-osob-niebedacych-obywatelami-polskimi-oraz-osob-bedacych-18627543> [dostęp: 04.04.2023].

*System edukacji na Ukrainie. Uznawalność stopni wykształcenia i tytułów w Polsce*, 2021: Instytut Praw Migrantów, <https://www.instytutpm.eu/system-edukacji-na-ukrainie-uznawalnosc-stopni-wykształcenia-i-tytułow-w-polsce/> [dostęp: 04.04.2023].

*Szkoła wielokulturowa 2022*, 2022: Fundacja dla wolności,  
<https://www.fundacjadlawolnosc.org/szkola-wielokulturowa-2022/> [dostęp: 05.04.2023].

Szulgan A., 2019: *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*. „Języki Obce w szkole”, nr 4,  
[https://jows.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2021/07/21/fnfcyg/jows-4-2019-online-calosc-0.pdf](https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/fnfcyg/jows-4-2019-online-calosc-0.pdf)  
[dostęp: 04.04.2023].

*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie-poradnik przedmiotowy - język polski*, 2022: Szkoła Edukacji,  
<https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/03/Ukrajnscy-uczniowie-i-uczennice-w-naszej-klasie-poradnik-przedmiotowy-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 04.04.2023].

*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie-poradnik przedmiotowy – matematyka*, 2022: Szkoła Edukacji,  
<https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/03/Ukrajnscy-uczniowie-i-uczennice-w-naszej-klasie-poradnik-przedmiotowy-matematyka.pdf> [dostęp: 04.04.2023].

*Ukraińscy uczniowie i uczennice w naszej klasie-poradnik przedmiotowy – historia*, 2022: Szkoła Edukacji,

<https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/03/Ukrainscy-uczniowie-i-uczennice-w-naszej-klasie-poradnik-przedmiotowy-historia.pdf> [dostęp: 04.04.2023].

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. O udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w okresie od dnia 7 kwietnia 2023 r. do 23 czerwca 2023 r., Dz.U. z 2022 r., poz. 1264, Dział II Status uchodźcy i ochrona uzupełniająca, Rozdział 1, Art. 13 Warunki nadania statusu uchodźcy, ust. 1, ust. 2. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/udzielanie-cudzoziemcom-ochrony-na-terytorium-rzeczypospolitej-17041683> [dostęp: 04.04.2023].

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe w okresie od dnia 28 stycznia 2023 r., Dz.U. z 2021 r., poz. 1082, Rozdział 7: Kształcenie osób przybywających z zagranicy, Art. 165 ust. 7 i 9 z uwzględnieniem zmian wprowadzonych przez ustawę z dnia 8 czerwca 2022 r. Dz.U. z 2022 r., poz. 1383, [https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680?unitId=roz\(1\)](https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680?unitId=roz(1)) [dostęp: 04.04.2023].



Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe w okresie od dnia 28 stycznia 2023 r., Dz.U. z 2021 r., poz. 1082, rozdział 7: Kształcenie osób przybywających z zagranicy, Art. 165 ust. 8, [https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680?unitId=roz\(1\)](https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-oswiatowe-18558680?unitId=roz(1)) [dostęp: 04.04.2023].

Wielokulturowość [hasło], 1997–2023: Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wielokulturowosc;3995791.html> [dostęp: 04.04.2023].

*Wielokulturowość w szkole/uczeń cudzoziemski*, 2015: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2015/03/wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski/> [dostęp: 04.04.2023].

*Zasady organizacji oddziałów przygotowawczych*, 2022: Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-organizacji-oddzialow-przygotowawczych> [dostęp: 04.04.2023].

**Ewelina Sroka**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Rola płci w edukacji w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli różnice i podobieństwa pomiędzy uczniami i uczennicami**

**Abstrakt:** Płeć niekwestionowanie jest jednym z czynników życia człowieka, który determinuje jego potrzeby, zachowania oraz styl życia. Kobiety i mężczyźni różnią się nie tylko cechami biologicznymi, jak również psychicznymi. Płeć odgrywa niezwykle istotną rolę, którą można z łatwością dostrzec już w pierwszych latach życia dziecka, zwłaszcza w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ponieważ dzieci tworzą kręgi zabawowe wykluczające płęć przeciwną. W okresie adolescencji zwraca się uwagę na wyniki w nauce uczniów i uczennic, ich zachowania w czasie zajęć lekcyjnych oraz postawy w stosunku do rówieśników i dorosłych. Współczesne warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców sprawiają, że pogłębia się różnica między obiema płciami, a także zmieniają się ich predyspozycje do pełnienia określonych ról społecznych. Dziewczęta i chłopcy przedstawiani są odmiennie również w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych, co związane jest z powszechnie znanymi stereotypami rodzajowymi, a ich cechy osobowościowe są wyeksponowane i sprawiają, że różnice nieustannie są wzmacniane.

**Słowa kluczowe:** płeć w edukacji w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, różnice, podobieństwa, szkoła, uczeń

**Abstract:** Gender is unquestionably one of the factors of human life that determines needs, behavior, and lifestyle. Women and men differ not only in biological as well as psychological characteristics. Gender plays an extremely important role that can be easily noticed in the first years of a child's life, especially in pre-school and early school, because children form play circles that exclude the opposite sex. During adolescence, attention is paid to the academic performance of students, their behavior during classes, and attitudes towards peers and adults. The contemporary conditions of school education for girls and boys make the difference between the two sexes deepen, and their predispositions to perform certain social roles change. Girls and boys are also presented differently in school textbooks for elementary grades, which is related to the commonly known gender stereotypes, their personality traits are exposed and make the differences constantly reinforced.

**Keywords:** gender in education in preschool and early school, differences, similarities, school, student

Płeć jest „zespołem właściwości charakteryzujących organizmy osobników męskich i żeńskich i przeciwstawiających je sobie wzajemnie” (Słownik

Języka Polskiego PWN, 1997–2023). Płeć może wpływać na proces kształcenia na wiele sposobów, w zależności od kontekstu i kultury. Istotą płci w procesie kształcenia jest zrozumienie, że płeć może wpłynąć na preferencje, zachowania i oczekiwania uczniów oraz na ich relacje z innymi uczniami i nauczycielami. Witold Mandrysz pisze:

Płeć obok wieku jest najbardziej uniwersalnym i najczęściej stosowanym kryterium, na podstawie którego dokonuje się stratyfikacji społecznej w niemal wszystkich zbiorowościach (Mandrysz, 2003, s. 182).

Rozróżnienie płci jest powszechnie stosowane w systemie edukacyjnym, gdzie uczniowie są grupowani według płci, a nauczanie jest czasem dostosowane do określonych płciowo cech. Płeć ma wpływ na to, jak dzieci uczą się i jakie są ich oczekiwania wobec siebie. Wśród zagadnień dotyczących znaczenia płci w edukacji ważne są

różnice w stylach uczenia się, których poznanie może pomóc nauczycielom dostosować swoje metody nauczania do potrzeb i preferencji uczniów oraz równość płci, czyli zapewnienie równych szans wszystkim uczniom i traktowanie ich niezależnie od płci, a także wartościowanie różnic występujących między płciami. Dlatego zrozumienie i uwzględnienie płci w edukacji jest ważne dla zapewnienia uczniom równych szans, dostosowania nauczania do ich indywidualnych preferencji i potrzeb oraz tworzenia szkół, które szanują różnice płciowe i kulturowe. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na różnice i podobieństwa występujące pomiędzy uczniami i uczennicami w środowisku szkolnym oraz na to, jak przedstawiane są dziewczęta i chłopcy w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych.

Badania nad płcią mają długą tradycję, istnieje szeroko dostępna literatura, która potwierdza

różnice nie tylko w cechach biologicznych, ale również w cechach psychicznych oraz zachowaniu i społecznych rolach. W literaturze przedstawiane są wyniki metaanaliz, które pozwalają na porównanie i oszacowanie wielu podobnych prac badawczych dotyczących tego tematu (Feingold, 1994; Miluska, 1999; Brannon, 2002; Hyde, Frost, 2002). Wynika z nich, że istniejące zróżnicowanie cech bierze swój początek przede wszystkim z przekazywanych w toku socjalizacji stereotypów płciowych, a także z odmiennego traktowania osób obu płci wynikających z tych stereotypów. Mimo, że spór o przyczynę różnic międzypłciowych nieustannie pozostaje nierozstrzygnięty, nie ma wątpliwości, że część z występujących różnic jest efektem odmiennych warunków rozwoju obu płci. Dla wielu ludzi informacja o płci osoby, z którą pozostaje się w interakcji jest ważna dla dalszego postępowania, która zarazem je wyznacza

i różnicuje (Cross, Markus, 2002). Idealnie odzwierciedla to sytuacja, w której rodzice oczekujący narodzin swojego dziecka, chcą przede wszystkim poznać dwie najważniejsze informacje, czyli wiadomość o stanie zdrowia dziecka oraz o jego płci. Badania eksperymentalne dowodzą, że dorośli zachowują się kontrastowo, w zależności od tego czy mają do czynienia z chłopcem czy z dziewczynką. Podczas badań odkryto, że płacz dziecka był interpretowany jako przejaw złości, gdy był przypisywany chłopcu, a jako strach, gdy był przypisywany dziewczynce (Vasta i in., 1996). Różnorodne postrzeganie płci i przypisywanie dziecku stereotypowych cech już od jego narodzin determinuje jego przyszłość a skutki tych działań będą miały najważniejsze znaczenie w okresie dzieciństwa, i dorastania. Ewa Muszyńska pisze:

W okresie tym kształtują się bowiem najważniejsze kompetencje i struktura osobowości: kompetencje intelektualne, zainteresowania, samoocena, poczucie własnej tożsamości itd., a więc wszystkie te cechy, które decydują o losie i dalszym biegu życia człowieka, jego funkcjonowaniu i samopoczuciu. Środowiskiem, które w rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i dorastania odgrywa szczególną i zarazem ważną rolę jest środowisko szkolne i warunki edukacji, jakie oferuje (Muszyńska, 2004, s. 44).

Bieżące oferty edukacyjne dla chłopców i dziewcząt, obejmujące rodzaj placówki kształcenia, przedmioty realizowane w danej placówce, a także programy realizowanych przedmiotów są w znacznym stopniu ujednolicone. Ujednolicenie to dotyczy etapów kształcenia od edukacji przedszkolnej po szkołę średnią włącznie. Natomiast na poziomie szkoły wyższej wyjątkiem są szkoły morskie oraz szkoły wojskowe, ponieważ wymagania jakie stawiają te szkoły swoim kandydatom są ukierunkowane na osoby płci



męskiej, chociaż to się zmienia i obecnie wiele szkół morskich oraz szkół wojskowych zaczyna otwierać swoje drzwi również dla kandydatek płci żeńskiej. Przez wprowadzenie bardziej równościowych standardów rekrutacji, te szkoły dają kobietom równe szanse na zdobycie wykształcenia i kariery w tych dziedzinach. Zdarza się, że mimo występującej w szkołach koedukacji, nadal następuje segregacja rodzajowa dotycząca najczęściej zajęć z wychowania fizycznego, ponieważ stereotypy płciowe, ale i możliwości biologiczne organizmu wpływają na sposób organizacji tych zajęć. (Muszyńska, 2004, s. 45). Jednakże różnic, które obejmują dziewczęta i chłopców w środowisku szkolnym jest zdecydowanie więcej. Odnosi się to także do oczekiwań i wymagań nauczycieli w stosunku do uczniów i uczennic, dotyczących ich umiejętności, zainteresowań a nawet cech osobowości. W badaniach stwierdzono, iż

większość nauczycieli wymaga od dziewcząt zdolności humanistycznych i znacznie rzadziej wspiera się ich zainteresowania naukami ścisłymi, a w przypadku chłopców jest zupełnie odwrotnie (Dembo, 1997; Meighan, 1993; Vasta i in., 1996). Widać to już na etapie edukacji przedszkolnej, gdzie od chłopców oczekuje się sprawności fizycznej i niezależności, podczas gdy od dziewczynek wymaga się uległości, towarzyskości i zależności. Natomiast w szkole podstawowej niezależnie od płci dziecka wymaga się od niego uwagi, spokojnego siedzenia w ławce oraz wysiłku zmierzającego do zdobycia umiejętności w nauce pisania, czytania i matematyki (Elkonin, Handel, 1972). Nauczyciele również w oddzielny sposób wyjaśniają sukcesy w nauce uczniów i uczennic, ponieważ twierdzą, że sukcesy osiągnięte przez chłopców są wynikiem ich zdolności, a sukcesy osiągnięte przez dziewczęta są efektem ich ciężkiej pracy.

Jeszcze inny rodzaj wymagań stawianych uczniom i uczennicom przez nauczycieli dotyczy rodzaju nagradzania przez nich aktywności i zachowań dzieci. Chłopcy w większym stopniu są zachęceni do osiągnięć oraz nagradzani za swoją pracę, natomiast dziewczynki nagradzane są za swoje zachowanie, ponieważ z reguły są grzeczniejsze i uważa się to za ich cechę wrodzoną. Badania dowodzą, że nauczyciele na wszystkich poziomach edukacji od przedszkola do szkoły średniej poświęcają więcej uwagi chłopcom niż dziewczętom.

W przedszkolu więcej czasu przeznaczają na udzielanie instrukcji chłopcom, częściej się ich przytula. W szkołach podstawowych i średnich chłopcy są częściej pytani, otrzymują więcej pochwał i akceptacji, są częściej poprawiani i krytykowani, a więc dostają więcej informacji zwrotnych (Greenberg, 1985; za Dembo, 1997; Brannon, 2002).

Różnice w kontekście edukacji są jeszcze większe tam, gdzie występuje znaczna dysproporcja osób obu płci, na przykład w klasach, w których przewagę mają dziewczęta lub chłopcy. Sprawia to, że osoba o innej płci, niż ta której jest większość w danej grupie społecznej, skupia na sobie większą uwagę, a każdy jej ruch jest analizowany przez osoby przeciwnej płci. Przykładem jest sytuacja, w której dziewczęta spotykają się z brakiem akceptacji i negatywnymi opiniami tylko z tego powodu, że znajdują się w klasie lub szkole o „męskim profilu”, gdzie przeważają chłopcy (za: Trzebińska, 1999).

Zastanawiając się nad przyczynami wyżej wymienionych różnic w warunkach edukacji dziewcząt i chłopców, można wyodrębnić występowanie stereotypów dotyczących obu płci oraz odmienne zachowania chłopców i dziewcząt. Te zachowania sprawiają, że uwaga nauczycieli

częściej kierowana jest w stronę chłopców, ponieważ „są oni bardziej aktywni w klasie, czyli bardziej prawdopodobne staje się, że nauczyciel będzie poświęcał więcej uwagi wszelkim zachowaniom chłopców” (por. Dembo, 1997, s. 383). Zróznicowane postępowanie wobec uczniów i uczennic prowadzi do skutków, których nie da się w jednoznaczny sposób określić. Oceniając skutki różnic w warunkach edukacji szkolnej, da się zauważyć, że stwarzają one bariery zarówno dla dziewcząt jak i chłopców, jednak bariery te są zdecydowanie większe dla osób płci żeńskiej. Warunki edukacji umacniają u dziewcząt cechy żeńskie, a u chłopców cechy męskie. Wiadomo jednak, że dzieci i młodzież będą przyjmować stereotypy płci przekazywane im również przez rodziców oraz środki masowego przekazu, a nie tylko poprzez zachowania nauczycieli.

Badania wykazały, że to samo postępowanie osób dorosłych może prowadzić do odmiennych skutków w odniesieniu do chłopców i dziewcząt, a różne oddziaływania mogą powodować u osób obu płci efekty podobne (Muszyńska, 2004, s. 50).

Próbując zmienić istniejące stereotypy podjęto próby stosowania programów minimalizujących uprzedzenia związane z płcią oraz opracowano rady i wskazówki dla nauczycieli na temat tego, jak kreować środowisko stwarzające równe szanse obu płciom (Dembo, 1997). Jednak zmiana stereotypu nie jest łatwa i wymaga sporo czasu. Ponadto istnieje złożony związek między warunkami edukacji a szansami życiowymi i statusem osób obu płci, który jest modyfikowany między innymi przez wiek, płeć, osobowość oraz czynniki środowiskowe, takie jak środowisko rodzinne i media. Wyrównanie szans edukacyjnych dla obu płci jest trudnym celem do osiągnięcia, ponieważ wymaga to równego traktowania ról kobiecych i męskich oraz

obiektywnej oceny ich wykonywania. Wiele zawodów, do których należy nauczyciel w przedszkolu czy szkole podstawowej, wiąże się z niskim wynagrodzeniem i jest nisko ocenianych z powodu dominacji męskiego patrzenia i patriarchalnego systemu, który uważa je za „kobiece”. Obecnie coraz więcej mężczyzn pracuje w szkołach oraz przedszkolach, a stereotyp dotyczący wyłącznie kobiet na tym stanowisku zaciera się. Co więcej, gdy kobiety wchodzi do zawodów, które są zdominowane przez mężczyzn, płace oraz prestiż związany z tymi zawodami często ulega obniżeniu, ponieważ kobiety zazwyczaj zarabiają mniej od mężczyzn, których można spotkać zatrudnionych na tym samym stanowisku (zob. Pratto, 2002). Sukces wysiłku zmierzającego do wyrównania udziału kobiet i mężczyzn w pracach związanych z edukacją oraz usuwania różnic w warunkach edukacji dla chłopców i dziewcząt

zależy przede wszystkim od uznania wartości cech i ról kobiecych na równi z męskimi. To przekonanie powinno być udziałem obu płci, aby móc mówić o pełnym równouprawnieniu i faktycznym zniwelowaniu różnic między kobietami i mężczyznami w dziedzinie edukacji. Osiągnięcie tego celu wymaga czasu, wysiłku i różnorodnych działań, a nie tylko zwykłego wyrównania liczby kobiet i mężczyzn na stanowiskach związanych z edukacją.

Środowisko szkolne jest społecznością, w której uczestniczą uczniowie, nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły. Uczniowie odgrywają różne role społeczne zgodne z przepisami obowiązującymi w szkole. Szkoła jest ważnym środowiskiem socjalizacji, które przygotowuje dziecko do życia w społeczeństwie oraz wyposaża w podstawowe umiejętności funkcjonowania w różnych rolach społecznych. Rodzina jest podstawowym



środowiskiem wychowawczym dziecka, ale to szkoła stanowi swoisty sprawdzian dla dotychczasowych zachowań społecznych, które podlegają ocenie (Szczepanik, 2004, s. 93). Nauczyciele mają duży wpływ na szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców. To jak postrzegają oni role społeczne kobiet i mężczyzn, może być zarówno czynnikiem wzmacniającym jak i osłabiającym:

Najważniejszą i indywidualną edukacyjną szansą życiową, jaką ma dziecko, gdy wspina się po drabinie edukacyjnej, jest najprawdopodobniej jakość i wizja – lub też ograniczenia – nauczycieli. Żadne pojedyncze oddziaływanie w kierunku zachowania istniejącego stanu rzeczy lub jego zmiany, tworzenie przeszkód nie do pokonania lub nowych możliwości, nigdy nie będzie równie brzemienne jak wpływ nauczycieli – nauczycieli obu płci (Byrne, 1978 za: Meighan, 1993, s. 334).

Według Marioli Chomczyńskiej-Miliszkievicz (2002) nauczyciele przyczyniają się do wzmacniania stereotypów związanych z płcią,

kierując zainteresowania i preferencje uczniów do określonych kategorii, wykorzystując do tego celu podręczniki szkolne i materiały dydaktyczne. Interesują się oni nie tylko wynikami szkolnymi, ale także zachowaniem społecznym uczniów. Współczesna literatura pedagogiczna przedstawia wyniki badań dotyczące funkcjonowania społecznego uczniów, zwracających szczególną uwagę na problem szkolnej agresji, przemocy rówieśniczej, nieprzystosowania społecznego oraz trudności socjalizacyjnych (Papież, Płukis, 2001; Rybczyńska, 2003).

Renata Szczepanik przeprowadziła badania oraz analizę wyników badań własnych, których celem było ustalenie w jaki sposób zachowania społeczne uczniów i uczennic są postrzegane przez nauczycieli oraz jakie rodzaje interwencji wychowawczej są podejmowane przez nauczycieli wobec uczniów i uczennic. Badania

przeprowadzono w lutym i marcu 2004 roku na terenie trzech szkół podstawowych, a każda ze szkół liczyła około 560 uczniów z 21–24 oddziałami klasowymi I–VI. Analiza wyników wykazała, że wśród najczęściej występujących trudności wychowawczych wśród uczniów, nauczyciele wskazywali fizyczną agresję rówieśniczą – 80,5%, agresję werbalną – 66,6% oraz kłamstwo i oszustwo – 41,6%. Zdaniem badanych pierwszy rodzaj trudności jest bardziej charakterystyczny dla chłopców, natomiast kłamstwo, oszukiwanie i intrygi dominują wśród uczennic. Jeśli chodzi o przejawy agresji werbalnej,

To głównie dziewczęta są postrzegane przez nauczycieli jako te, które plotkują, „rozsiewają złośliwe pogłoski”, „stosują oszczerstwa”, „namawiają się jedne przeciw drugim” i intrygują – 80,5%. Dziewczęta mają także w zwyczaju pisanie obraźliwych liścików do koleżanek – 44,4% oraz donoszenie na innych uczniów nauczycielowi – 27,8%. Dla chłopców zarezerwowane zostały głównie takie przejawy agresji werbalnej, jak: złośliwość

wobec innych uczniów, ośmieszanie rówieśników – 41,7%, stosowanie agresywnych wyzwisk wobec rówieśników – 30,5% oraz agresja werbalna w stosunku do nauczyciela: aroganckie odzywki – 33,3% i aroganckie dyskusje z nauczycielem na lekcji – 38,9% (Szczepanik, 2004, s. 96).

Wśród najczęściej obserwowanych nagannych zachowań dziewcząt, które w opinii nauczycieli wymagały interwencji wychowawczej jest wzajemne dokuczanie sobie nawzajem, złośliwe plotkowanie, kłamstwa, intrygi, wyśmiewanie ubioru – 80,5% oraz nieuważanie na lekcji, pisanie listów – 47,2% a także gadulstwo – 86,1%. W przypadku chłopców najczęściej podejmowane interwencje wychowawcze dotyczyły bójek i agresji rówieśniczej – 91,7%, lenistwa, braku zainteresowania w pracy na rzecz klasy czy też niedbałego wypełniania obowiązków dyżurnego – 58,3% oraz przeszkadzania w prowadzeniu lekcji – 52,7%. Badani nauczyciele ogółem wskazali więcej

naganych zachowań chłopców, jednak podkreślali, że ich zdaniem wśród uczennic szkoły podstawowej wzrasta zjawisko agresji werbalnej.

Wśród najczęstszych interwencji wychowawczych stosowanych przez nauczycieli w stosunku do uczniów i uczennic wyodrębniono m.in. indywidualne rozmowy z dzieckiem, które zdaniem badanych są bardziej skuteczne wobec dziewcząt – 41,6%, niż wobec chłopców – 19,4%. Również formułowanie naganych uwag do zeszytu, pisemna uwaga o niewłaściwym zachowaniu kierowana do rodziców oraz udzielanie nagany wobec klasy są uważane przez nauczycieli za skuteczniejsze wobec dziewcząt niż chłopców. Blisko połowa badanych nauczycieli – 47,2%, wskazywała także na mediację, dążenie do zawierania kompromisu i ugody między dziećmi, jako skuteczną interwencję w stosunku do dziewcząt, natomiast 50% badanych wskazało, że

skuteczniejszym rodzajem interwencji wychowawczej wobec chłopców jest kontakt z rodzicami. Jak wynika z tych danych, chłopcom znacznie częściej groziło uzyskanie niższej oceny z zachowania niż dziewczętom. W zeszytach uwag dziewcząt znacznie częściej znajdowały się pochwały zachowań, które były związane z dbaniem o porządek klasy, na przykład „udział w sprzątaniu pracowni po zajęciach plastyki”, „chętna do pracy”, „wykonała dekorację klasy”, natomiast wśród chwalonych zachowań chłopców najczęściej występowały takie zachowania, które związane były z czynnościami organizacyjno-pomocowymi, na przykład „poukładał ławki i krzesła po uroczystości”, „pomagał dziewczynkom w zawieszaniu dekoracji w pracowni”, „brał udział w przedstawieniu jasełkowym”.

W badaniach Szczepanik najbardziej zróżnicowane oceny ze względu na płeć dotyczyły funkcjonowania w roli dyżurnego klasy, ponieważ pełnienie funkcji dyżurnego/dyżurnej w klasie należy do jednej z najczęściej ocenianej przez nauczycieli ról. Zdaniem nauczycieli dziewczęta dyżurne są przede wszystkim obowiązkowe i odpowiedzialne – 83,3% oraz sumienne i pracowite – 55,5%. Jako dyżurne są „zawsze pod ręką” – 11,1%, charakteryzuje je chęć do pracy – 13,8%, dbałość o porządek w klasie, systematyczność oraz wrażliwość na estetykę – 11,1%. Natomiast chłopcy dają się poznać jako niedokładni w czynnościach związanych z pełnieniem funkcji dyżurnego, ponieważ są powierzchowni i niedbali – 61,1%, niesystematyczni, średnio zaangażowani, a nawet leniwi – 19,4% oraz chaotyczni, niezorganizowani – 13,8% i nieodpowiedzialni w pełnieniu swojej funkcji dyżurnego w klasie – 16,6%. Zdaniem

nauczycieli, o ile dziewczęta oczekują na pochwałę, o tyle chłopcy podkreślają swoje zasługi. Niespełna co trzeci z badanych nauczycieli zaliczał chłopców do grupy odpowiedzialnych, obowiązkowych, sumiennych i pracowitych (Szczepanik, 2004, s. 104).

Duży wpływ na postrzeganie przez dzieci ról społecznych, akceptowanych zachowań charakterystycznych dla wieku i płci oraz modeli kobiecości i męskości mają także podręczniki dla klas początkowych, ponieważ przekazują one dzieciom obraz rzeczywistości społecznej. Dorota Pankowska prowadziła badania dotyczące treści podręczników, starając się określić jakie wzorce ról dziewcząt i chłopców są w nich przedstawiane oraz jakie są proporcje dziewczęcych i chłopięcych bohaterów w nich występujących. Autorka badań pogrupowała zajęcia bohaterów dziecięcych pojawiających się w podręcznikach szkolnych



według kilku kategorii, takich jak sport i rekreacja, zabawa, zajęcia umysłowe, zajęcia artystyczne i kulturalne, praca, zachowania opiekuńcze wobec ludzi i zwierząt oraz inne zachowania:

W podręcznikach do nauczania początkowego widoczna jest duża polaryzacja zajęć dziewczynek i chłopców, przy czym ci ostatni przejawiają bardziej różnorodną aktywność. Niemal we wszystkich zakresach czynności podejmowanych przez dziewczęta dominują te, które są wykonywane wspólnie z chłopcami. Odwrotnie jest w przypadku chłopców: większość zajęć stanowi o ich odrębności wobec bohaterek dziewczęcych (Pankowska, 2004, s. 127).

Wśród zajęć dziewczynek prace domowe dominują nad zajęciami umysłowymi, kulturalnymi i zabawą, pomimo że powinny one przeważać z uwagi na wiek dziecka i rolę jako ucznia. Dziewczynki są przedstawiane jako te, które wykonują wiele prac związanych

z przygotowaniem posiłków, pomocą w kuchni, zakupami, sprzątaniem, szyciem i robótkami. Najczęściej wykonują te czynności wspólnie z matkami oraz babciami i tak samo jak one wykazują tendencje opiekuńcze. Aktywność ruchowa dziewczynek zazwyczaj jest ograniczona do zabawy w pobliżu domu, a ich zainteresowania zwykle koncentrują się na lalkach i zwierzętach domowych. Chłopcy, pomimo podobnej sytuacji życiowej jako dziecko i uczeń, wykazują znacząco różniące się zachowania od dziewczynek. Skupiają się oni przede wszystkim na sporcie i turystyce, a oprócz wykonywania podstawowych obowiązków domowych takich jak sprzątanie, gotowanie i szycie, zajmują się majsterkowaniem i podejmują bardziej techniczne prace. Chłopcy są przedstawiani w podręcznikach jako bardziej kompetentni od dziewczynek, potrafiący obsługiwać sprzęt techniczny, interesujący się

wieloma sprawami oraz posiadający wiedzę na ich temat. Często w oczach innych są ekspertami, u których można szukać wsparcia i rad. Zachowanie chłopców jest bardzo zróżnicowane, ponieważ ich zachowanie jest przedstawiane od pozytywnych cech jak „wzorowy, koleżeński uczeń i dobry syn” do negatywnych jak „niebezpieczne zabawy, uchylanie się od obowiązków domowych, psoty lub dokuczanie innym”. Mimo to, jego kompetencje często przynoszą mu sukcesy i budzą podziw innych.

Na kojarzenie cech osobowościowych bohaterów z ich płcią mają wpływ stereotypy rodzajowe. W podręcznikach dla klas początkowych u chłopców dominują cechy związane z wysokimi kompetencjami intelektualnymi, są przedstawiani jako samodzielni, twórczy, pomysłowi, troskliwi, opiekuńczy, ciekawi świata, bystrzy i inteligentni, silni, wysportowani,

odważni, mający poważne zainteresowania, ale często nieodpowiedzialni i skorzy do psot. Jeśli chodzi o dziewczynki dominują u nich cechy, które są związane z życzliwością, oraz trzykrotnie przeważają cechy pozytywne nad negatywnymi w kontekście obowiązkowości. U dziewczynek spośród pojedynczych cech ilościowo dominują: bojaźliwość, ciekawość, niesamodzielność, zależność od innych, troskliwość, opiekuńczość, uprzejmość i uczynność (Pankowska, 2004, s. 129).

Podsumowując, istnieją zauważalne różnice i podobieństwa między dziewczętami i chłopcami w warunkach edukacji szkolnej. Mimo, że często podkreślane stereotypy płciowe utrudniają równość w klasach szkolnych, to jednak coraz więcej badań wykazuje, że obie grupy stają się coraz bardziej zdolne do osiągnięcia sukcesów w wielu dziedzinach. Najważniejsze jest, aby środowisko szkolne i rodzinne, nauczyciele i rodzice zachęcali swoje

dzieci, niezależnie od tego jakiej są płci, do rozwijania swoich zainteresowań i umiejętności oraz wspierali je w osiągnięciu podejmowanych celów. Zrozumienie tych różnic i podobieństw może pomóc w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego i lepszego przygotowania dzieci do przyszłości.

### **Bibliografia:**

Beck A., Emery G., Greenberg R., 1985: *Anxiety Disorders and Phobias. A Cognitive Perspective*, New York.

Brannon L., 2002: *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., 2002: *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin.

Chomczyńska-Rubacha M., red., 2004: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Cross S. E., Markus H. R., 2002: *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*. W: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*. Red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Dembo M. H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa.

Elkonin F., Handel G., 1972: *The Child and Society. The Process of Socialization*, New York.

Feingold A., 1994: *Gender Differences in Personality: A Meta-Analysis*, „Psychological Bulletin”, vol. 116, No 3, s. 429–456.

Górnikowska-Zwolak E., 2004: *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Hyde J. S., Frost L. A., 2002: *Metaanalizy w psychologii kobiety*. W: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Red. B. Wojciszke. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Mandrysz W., 2003: *Płeć: między biologią a kulturą*. „Pisma Humanistyczne”, tom 5, s. 182–198 [dostęp: 25.03.2023].

Meighan R., 1993: *Socjologia edukacji*, Toruń.

Miluska J., 1999: *Przyczyny różnic płciowych, Dylematy i rozstrzygnięcia*. W: *Męskość–kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. PAN, Warszawa.

Muszyńska E., 2004: *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Pankowska D., 2004: *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Papież J., Płukis A., red., 2001: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Toruń.

Płeć [hasło], 1997–2023: *Słownik Języka Polskiego PWN* [dostęp: 25.03.2023].

Pratto F., 2002: *Polityka płci: różnice między kobietą a mężczyzną w sypialni, kuchni i gabinecie*. W: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*. Red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Rybczyńska D., red., 2003: *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Kraków.

Szczepanik R., 2004: *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas w szkole podstawowej*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

Trzebińska E., 1999: *Obecność wymiaru męskość-kobiecość w psychoterapii: Jak seksizm ingeruje w proces terapeutyczny?*. W: *Męskość–kobiecość w perspektywie*



*indywidualnej i kulturowej.* Red. J. Miluska, P. Boski,  
Warszawa.

Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., 1996: *Psychologia  
dziecka*, Warszawa.

**Oliwia Plewińska**

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

## **Różnice w nauczaniu szkolnym w zakresie biznesu i podstawowej wiedzy ekonomicznej w systemie edukacji w Polsce i Anglii**

**Abstrakt:** Autorka wskazuje na różnice w nauczaniu szkolnym w zakresie biznesu i podstawowej wiedzy ekonomicznej w systemie edukacji w Polsce i Anglii. Anglicy oferują większe możliwości nauki i rozwoju w tych dziedzinach, czego przyczyną może być ugruntowane otoczenie ekonomiczne – największe firmy audytorskie, obecność centrum finansowego oraz upowszechnienie języka angielskiego jako globalnego języka biznesu. Liczba godzin poświęcona tej problematyce w szkole w Polsce i w Anglii poważnie się różni. Nauka przedsiębiorczości w Polsce została ograniczona do minimum, co ma znaczący wpływ na edukację ekonomiczną i może powodować trudności w przystosowaniu do wyzwań współczesności. W artykule poruszony zostaje temat zmian edukacyjnych w Polsce (na przykładzie wycofania ze szkół przedmiotu “Podstaw przedsiębiorczości” na rzecz “Biznesu i Zarządzania”), które zamiast rozbudowywać wiedzę, redukują zakres jednego obszaru na rzecz innego.

**Słowa kluczowe:** ekonomia, biznes, Polska, Anglia, edukacja ekonomiczno-biznesowa

**Abstract:** The author points out the differences in school teaching in the field of business and basic economic knowledge in the education system in Poland and England. English offers greater opportunities for learning and development in these areas, which may be due to the well-established economic environment - the largest audit firms, the presence of a financial center, and the dissemination of English as the global language of business. The number of hours devoted to this issue in schools in Poland and England differs significantly. Entrepreneurship education in Poland has been limited to a minimum, which has a significant impact on economic education and may cause difficulties in adapting to the challenges of the present day. The article discusses the subject of educational changes in Poland (on the example of withdrawing the subject "Basics of Entrepreneurship" from schools in favor of "Business and Management"), which instead of expanding knowledge, reduces the scope of one area in favor of another.

**Keywords:** economy, business, Poland, England, economic and business education

## Wstęp

Edukacja ekonomiczna jest kluczową składową do powodzenia w dorosłym życiu, zaczynając od podstawowych informacji o tym jak oszczędzać, kończąc na prowadzeniu własnego biznesu. Dzieci i młodzież bardzo szybko zostają wprowadzeni do świata ekonomii przez swoich rodziców, między innymi przez otrzymywanie drobnych kwot na własne wydatki tzw. kieszonkowe. Pieniądze kieszonkowe są pierwszym doświadczeniem dzieci z zarządzaniem pieniędzmi (Piekut, 2018, s. 291). Nauki ekonomiczne są różnie przekazywane dzieciom i młodzieży w zależności od podejścia do pieniądza. W różnych kulturach istnieją różne oczekiwania wobec celów tej edukacji, a także różne sposoby nauki i metody przekazywania wiedzy.

## **Programy nauczania**

Polska i Anglia są krajami z mocno rozwiniętymi systemami edukacyjnymi, mimo to drugi kraj znacząco przewyższa poziomem wiedzy dostarczanej uczniom, jeżeli chodzi o edukację biznesowo-ekonomiczną. Należy zauważyć, iż oba systemy różnią się znacząco.

Polski system edukacji w tym zakresie odbywa się w oparciu o kilka przedmiotów (np. Podstawy przedsiębiorczości), których zakres zagadnień nie pozwala uzyskać prawidłowej świadomości ekonomiczno-biznesowej wśród młodych Polaków. Najslabiej rozumianymi zagadnieniami są pojęcia makroekonomiczne. Ta dziedzina ekonomii jest rzadko poruszana w szkołach. Większość wiedzy makroekonomicznej młodzież wynosi z mediów. Przyczyną takiego

stanu rzeczy jest fakt, iż większość Polaków nie rozumie prawidłowego działania mechanizmów i procesów gospodarczych, co prowadzi do podatności na rozwiązania populistyczne (Majewski, 2010). Polakom brakuje w tej sferze wzorców zachowań i doświadczenia. Metody nauczania w Polsce są oparte głównie na wykładach, prezentacjach i dyskusjach, które są przygotowywane przez specjalistów, a jedynie odczytywane przez nauczycieli. Brak takiego elementu, który zacieka młodzież.

W Polsce w 2023 roku dojdzie do kolejnych zmian w sposobie edukowania młodzieży na tematy ekonomiczno-biznesowe. Znany przedmiot „Podstawy przedsiębiorczości” zostanie zastąpiony nowym, w teorii lepszym nazywanym „Biznes i zarządzanie”. Zdaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki (*Biznes i zarządzanie – nowy przedmiot*

w szkołach ponadpodstawowych od 1 września 2023 r., 2022) przedmiot ma zmienić sposób nauczania z teoretycznego na praktyczny. Ministerstwo chce dążyć do dynamicznych zmian oraz globalizacji, co wręcz kłóci się z kulturą mentalną Polaków. Nowy przedmiot ma być nauczany w sposób nowoczesny i bardziej przystępny, ale co z tego, gdy zakres wiedzy zostaje zredukowany w jednym obszarze, aby inny mógł się rozwinąć. Zmiana możliwa, że zaciekawi uczniów, ale najprawdopodobniej nie rozwinię świadomości ekonomicznej na takim poziomie, aby w przyszłości młode pokolenie było w stanie wyrażać własną opinię na tematy związane z przedsiębiorczością. Jedną z podstawowych zmian w programach nauczania przedmiotu jest: „redukcja treści makroekonomicznych na rzecz tematyki finansów osobistych”, co za tym idzie młodzież polska będzie wiedziała jeszcze mniej na tematy takie jak: inflacja, bezrobocie czy wzrost

gospodarczy. Jest to zła informacja, ponieważ, wiedza makroekonomiczna jest potrzebna, aby lepiej zrozumieć otaczający nas świat (Marczuk, 2021).

Większą nadzieją na pogłębienie tej świadomości niosą ze sobą programy prowadzone przez instytucje komercyjne w Polsce. Niestety projekty te nie są powszechnie znane. Świetny program poszerzający wiedzę w zakresie ekonomii i biznesu prowadzi Narodowy Bank Polski. Instytucja ta zdaje sobie sprawę z braków edukacyjnych, których Polacy nie chcą zauważyć i tworzy materiały, które w przystępny sposób tłumaczą zjawiska i procesy gospodarcze. Za przykład może posłużyć słownik terminów ekonomicznych czy prezentacje o zjawiskach i prawach w gospodarce (Kołodziej, 2014, s. 100). Młodzi prowadzą nowoczesny styl życia w zgodzie z technologią, dlatego dotychczasowe standardowe



metody nauki potrzebują zmian. Popularne w Polsce uczenie się z podręczników na pamięć zabija kreatywność i myślenie poza szablonem (wymagane w tych dziedzinach).

Nauczanie w tej dziedzinie w Anglii wygląda całkowicie inaczej. Anglicy są nastawieni na rozwój przedsiębiorstw w obrębie swojego państwa. Duży udział populacji w Wielkiej Brytanii (w tym głównie w Anglii) w wieku produkcyjnym posiada własną działalność. Odsetek takich osób ciągle rośnie (pomijając czas pandemii). Pokazuje to, jak dobrze mieszkańcy tego państwa rozumieją ekonomię i zasady przedsiębiorczości. Dzieci obserwując w ten sposób od najmłodszych lat rodziców, przejmują ich nawyki i zachowania oraz obserwują, jak przemieszcza się pieniądz (Clark, 2022).

Edukacja przedsiębiorczości w szkołach angielskich dąży do obiektywizmu. Wiedza

przekazywana uczniom ma być wolna od wszelakich ideologii politycznych czy też osobistych poglądów, które otaczają wybrane zagadnienia kultury przedsiębiorczości. Każdy uczeń ma prawo do kreowania własnej opinii, na temat zachowań i modeli występujących w ekonomii (Gibb, 1993). Anglicy preferują podejście praktyczne do nauki biznesu. 92% szkół jako główne źródło edukacji ekonomiczno-finansowej wybiera naukę obliczeń finansowych, dodatkowo 81% dodaje do tego codzienne zarządzanie pieniędzem. Dzieci zaczynają uczyć się w tym zakresie już mając 9–11 lat (w zależności od szkoły). Co najważniejsze, nauka nie jest prowadzona tylko przez nauczycieli, ale również duża część instytucji edukacyjnych sięga po specjalistów z sektora finansowego. Średnio rzecz biorąc, dzieci i młodzież mają dostęp do 4–5 typów zajęć o tematyce ekonomicznej, a aż 15 procent szkół oferuje aż 7 rodzajów tego typu zajęć. (*Financial*

*education in secondary schools in England, 2018, s. 8–9).*

Anglicy bardzo mocno stawiają na rozwój w tym zakresie, ponieważ mają świetne warunki do zaproponowania dla młodszych, chcących rozwijać swoją przyszłość w tym obszarze.

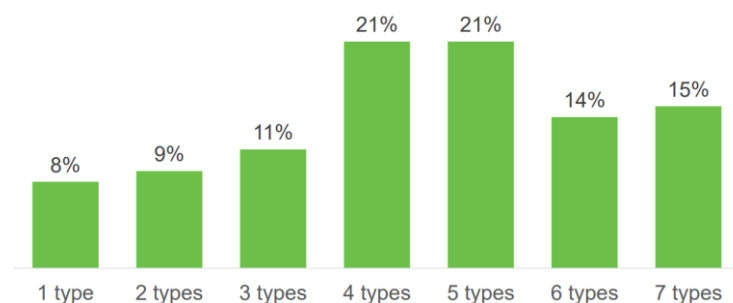


Diagram przedstawiający liczbę rodzajów edukacji finansowej oferowanej w szkołach średnich w Anglii na podstawie danych ze źródła: *Financial education in secondary schools in England, 2018.*

## **Najważniejsze różnice w systemach edukacji**

Oba systemy edukacyjne znacząco się różnią. Różnice kulturowe między krajami mogą wpływać na sposób, w jaki jest tam postrzegana ekonomia i przedsiębiorczość. System edukacyjny wyróżnia

inne wartości. W Polsce podstawy ekonomii i biznesu to dodatek, w Anglii bardzo ważna część całości.

Sporą dysproporcję możemy zauważyć w ilości oferowanych typów zajęć w zakresie biznesu i podstawowej wiedzy ekonomicznej. Polacy, którzy nie uważają tej dziedziny za aż tak ważną, oferują jeden lub dwa rodzaje zajęć w tym zakresie. Głównym przedmiotem jest matematyka, która jest przydatna w tej tematyce. Finanse opierają się w dużej mierze na obliczeniach, natomiast w Polsce zakres matematyki typowo dotyczący finansów jest często traktowany jako uzupełnienie innych zakresów, a nie jako osobny temat. Dodatkowym przedmiotem występującym zazwyczaj w drugiej i trzeciej klasie liceum są wyżej wymienione Podstawy przedsiębiorczości (zmienione w 2023 roku na Biznes i zarządzanie).

Przedmiot oferowany przez państwo polskie opiera się w dużej mierze na wprowadzeniu podstawowej wiedzy na temat instytucji gospodarki rynkowej i aktywności zawodowej (Korba, Smutek, 2015). Liczba oferowanych lekcji w tematyce finansów w Anglii znacząco przewyższa poziom w Polsce. Dziecko w Anglii już w wieku 11 lat posiada średnio 1,7 zajęć w tym zakresie. Idąc dalej, w roku 10 edukacji szkoła oferuje już średnio 3 przedmioty powiązane z ekonomią i biznesem (*Financial education in secondary schools in England*, 2018, s. 23). Takie liczby wyraźnie pokazują, że Anglia bardzo przykłada wagę do rozwijania podstawowej wiedzy ekonomicznej i wiedzy z zakresu przedsiębiorczości wśród najmłodszych obywateli. Ponadto kraj ten dąży do jeszcze większego rozwoju w tym obszarze, co wynika z mentalności skupionej na osiągnięciu sukcesu i wielkich celów, ale również z różnic kulturowych, gdyż kultura angielska nastawiona jest

empirycznie i pragmatycznie, a nie spekulacyjnie i racjonalistycznie – widać to w filozofii i widać w ekonomii.

Kolejną różnicą wynikającą głównie z podejścia kulturowego są cele edukacyjne. Każdy kraj inaczej postrzega tą kwestie. Dla jednych głównym celem tej edukacji powinien być samorozwój jednostki, jej świadomość oraz umiejętność samosądów. Nauka w tym wariacie jest postrzegana jako droga indywidualna. Inni natomiast stawiają na rozwój społeczeństwa jako całości. Cele edukacyjne zespolone są z kształceniem opinii, stawiają na dobro gospodarki państwowej (Trompenaars, Hampden-Turner, 1997). Obiektywnie patrząc, Anglia definitywnie stawia na rozwój jednostek, co końcowo skutkuje świetną gospodarką. Polska stawia raczej na wariant drugi.

Każdy schemat z odpowiednim podejściem jest w stanie dobrze wyedukować dzieci, jak i młodzież.

## **Postrzeganie**

W Polsce, mimo niskiej edukacji w obszarze przedsiębiorczości i edukacji, zauważalna jest znaczna ilość przedsiębiorstw. Większość Polaków podziwia osoby, które założyły i prowadzą własne firmy, co wiązało się z bumem gospodarczym po 1989 roku, chociaż wcześniej czas PRL-u negatywnie oceniał „prywaciarzy”, „badylarzy”, „cinkciarzy”. Z drugiej strony odmienne wzorce kulturowe (brak nastawienia na zysk) skutkują strachem przed własnym biznesem i powstającym ryzykiem finansowym. W Polsce także panuje powszechne przekonanie, iż wiedza ekonomiczno-biznesowa jest trudna i nieciekawa (*Prezentacja wyników „Badania*

*świadomości i wiedzy ekonomicznej Polaków*”, 2020, s. 73–77).

W obrębie własnego państwa jesteśmy bardzo pozytywnie nastawieni na rozwój w zakresie ekonomii, ale jak postrzegają nas inni? Wiele krajów dość wolno zmienia swoje poglądy na temat Polaków. Niewielka ilość przedsiębiorców chce rejestrować swoje firmy w naszym kraju. Na podstawie badań Grażyny Zarzyckiej (2008), śmiało można zauważyć, że Polacy nie cieszą się dobrą opinią wśród innych narodów. Bardzo często powtarzającym się stereotypem na temat Polaka w krajach zachodnich było niezbyt przychylne uznanie go za złodzieja i biedaka. Kraje wschodnie odbierają Polaków bardziej pozytywnie, jako gościnnych i uprzejmych, ale również jako interesownych i próżnych. Takie poglądy nie ułatwiają pozyskiwania międzynarodowych



kontrahentów, jak i nie zachęcają do wchodzenia na polski rynek. Zbyt niski rozwój gospodarki nie wygląda obiecująco w oczach młodzieży, która coraz rzadziej może chcieć wiązać z tym przyszłość, co skutkuje mniejszym zaangażowaniem do pozyskiwania wiedzy z tej dziedziny.

W aspekcie postrzegania przez inne narody dużo lepiej wypada Wielka Brytania (którego organizacje biznesowo-finansowe są zlokalizowane głównie w Anglii). Zdecydowana większość obywateli innych krajów postrzega Anglików jako osoby godne zaufania i tolerancyjne (*Culture means business*, 2013, s. 7). W badaniach ankietowych przeprowadzonych przez Ipsos Mori (1999) 74% ankietowanych opowiedziało się za tym, iż Brytyjczycy są menadżerami z natury, a Wielka Brytania (z naciskiem na angielski Londyn) jest widziana jako centrum finansowe. Możliwości

dostępne w tym kraju są ogromne, stąd tak wielką popularnością cieszą się zawody powiązane z ekonomią. Na podstawie badania można dowiedzieć się, że inne kraje zazdroszczą Anglii wysokiego poziomu szkolnictwa i chętnie skorzystałyby z ich możliwości w tym obszarze.

### **Bariery i trudności**

Głównym problemem w systemie edukacji w Polsce jest fakt, iż nauczanie w zakresie biznesu i podstawowej wiedzy ekonomicznej nie jest traktowane jako wiedza szkolna. Aspekt ten jest mocno pomijany przez jednostki oświatowe. Od lat nie widać poprawy, świadomość Polaków się nie zmienia, a jednak dalej nic z tym się nie robi. W kraju brakuje również nauczycieli wykwalifikowanych do nauki takich przedmiotów. Większość uczących

opiera się na teorii, nie posiadając doświadczenia praktycznego. Nauka zatem opiera się na teoretycznym poziomie, a praktyka w rozumieniu schematów i pewnych praw (która powinna być podstawą) nie istnieje w zdecydowanej większości jednostek edukacyjnych (Lidke, Golonko, Raszkowska, 2014).

Szkoły w Anglii jako główną barierę w przekazywaniu wiedzy postrzegają małą ilość godzin dostępnych w programach nauczania. Jako znaczącą barierę ok. 30% szkół wskazało zbyt dużą ilość innych priorytetów oraz wysoki koszt generalny zapewnienia edukacji ekonomicznej. Angielskie szkoły jednak starają się pomóc młodym zrozumieć świat i jak najlepiej się w nim odnaleźć. 92% ankietowanych jednostek w Anglii wypowiedziało się, że jako swoją rolę postrzegają pomoc w rozwijaniu umiejętności oraz zwiększaniu

wiedzy dzieci w tych jakże ważnych rejonach, 3% się nie zgadza, że jest to ich rola, a 5% jest to obojętne (*Financial education in secondary schools in England*, 2018, s. 39–40).

Obydwa kraje znacząco pracują nad poprawą tych elementów, aby jak najlepiej kształcić młodych. Z dużą pomocą idą również placówki spoza obszaru oświaty, które tworzą własne szkolenia i kursy pogłębiające wiedzy.

## **Perspektywy**

Polska, postrzegana jako kraj ciągle rozwijający się, stwarza całkiem dobre podstawy do kontynuacji edukacji czy to założenia firmy, biorąc pod uwagę względy ekonomiczne. Lęki związane ze stratami finansowymi wywołują potrzebę zmian w poziomie edukacji w tym zakresie, aby zwiększyć otwartość

Polaków. Edukacja młodego pokolenia staje się jednym z głównych sposobów na zmiany. Na rynku dalej jest wiele możliwości, o których obywatele polscy powinni się uczyć (*Wskaźnik gotowości inwestycyjnej Polaków*, 2022). Pomimo problemów w edukacji ekonomicznej w Polsce funkcjonuje mnóstwo przedsiębiorstw.

Dzieci od małego uczą się, podglądając rodziców. Pierwsze doświadczenia powiązane z pieniędzmi pozyskujemy dzięki naszym obserwacjom zachowań innych. Oszczędzanie nie jest powszechnym zjawiskiem w naszym kraju. W Polsce odsetek gospodarstw domowych, które swoje pieniądze oszczędzają to około 57%. Jest to słaby wynik w porównaniu z innymi krajami europejskimi. Polacy są narodem skłonny do wydawania, co pokazuje potrzebę zwiększenia edukacji w tym rejonie. Chociaż tendencja do

oszczędzania oraz inwestowania jest rosnąca (bardzo słabo, ponieważ z roku na rok jest to ok. 1%), dalej nie jest to poziom satysfakcjonujący (*Wskaźnik gotowości inwestycyjnej Polaków, 2022*).

Ogromną przewagą Anglików jest język. Angielski, jako język kupca, w obecnych czasach jest uniwersalną formą kontaktu wybieraną przez cały świat. Język ten został uznany za globalny język biznesu. W związku z tym Polacy – poza ekonomią i przedsiębiorczością – dodatkowo muszą nauczyć się tego języka w stopniu płynnym. Jest to spore utrudnienie. Anglia, znajdująca się w Zjednoczonym Królestwie, może się pochwalić również innymi czynnikami wpływającymi na stan ich możliwości rozwoju w biznesie.

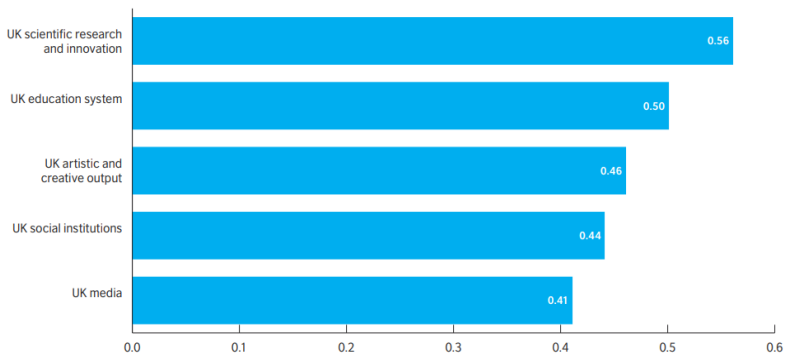


Diagram przedstawiający korelację wybranych czynników z możliwościami biznesowymi w UK na podstawie danych ze źródła: Culture means business, 2013.

0- oznacza brak korelacji

1- oznacza perfekcyjną korelację

Na podstawie tabeli jasno możemy zauważyć znaczący wpływ edukacji na perspektywy biznesowe. Czynniki są znacząco skorelowane. Dzięki świetnie rozwiniętemu systemowi edukacyjnemu istnieje możliwość badań naukowych oraz innowacji, które w Anglii pełnią kluczową rolę w możliwościach w biznesie. Z drugiej strony, dzięki możliwościom młodzież ciągnie do rozwoju w zakresie biznesu i ekonomii, dzięki temu mamy

świetnych specjalistów w tych dziedzinach (*Culture means business*, 2013, s. 16–17). Należy zwrócić uwagę na 4 największe firmy audytorskie, zajmujące się kontrolą finansową na świecie: PwC, EY, KPMG International i Deloitte. Wszystkie firmy wiążą swoją historię z Anglią (większość z Londynem), co wskazuje na to, jak ważnym obszarem edukacji od zawsze był biznes, finanse i ekonomia. Firmy audytorskie dalej w większości mają swoje siedziby w stolicy Anglii, co daje szansę na świetne doszkolenia, celem zwiększenia swojej wiedzy. Anglicy chcą dalej być jednymi z najlepszych w tej dziedzinie, dlatego niezmiennie stawiają na rozwój, zaczynając od podstaw w najmłodszych latach. Jest to kraj silnie powiązany z tradycją oraz kulturą przedsiębiorczości i to przekazuje młodym od początku ich drogi edukacyjnej.



## Zakończenie

Powyższe uwagi przybliżają to, jak w obu krajach odmienne postrzeganie, wzorce zachowań oraz system wartości wpływają na różnice edukacyjne w zakresie biznesu oraz podstawowej wiedzy ekonomicznej. Kultura ma olbrzymi wpływ na ten rodzaj edukacji. Wychowanie edukacyjne w szkołach stanowi główną podstawę dla dzieci i młodzieży, ale ich najbliżsi również mają znaczący wpływ na wartości, którymi najmłodszy będą się kierować. Postrzeganie i otoczenie kształtują możliwości, które zwiększają chęć do rozwoju i nauki. Wszystkie wymienione czynniki wpływają na różnice w systemie edukacji w Polsce i w Anglii oraz wskazują na uwzględnianie kulturowych kontekstów w procesie ich tworzenia oraz wykorzystywania.

## Bibliografia

*Biznes i zarządzanie – nowy przedmiot w szkołach ponadpodstawowych od 1 września 2023 r.*, 2022: Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/biznes-i-zarzadzanie--nowy-przedmiot-w-szkolach-ponadpodstawowych-od-1-wrzesnia-2023-r> [dostęp 12.03.2023].

Clark D., 2022: *Self employment rate in the UK 2005–2022*, <https://www.statista.com/statistics/318208/uk-self-employment-rate/> [dostęp 12.03.2023].

*Culture means business*, 2013: British Council, <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-means-business-report-v2.pdf> [dostęp 25.03.2023].

Gibb A., 1993: *Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals*, "International Small Business Journal", nr 11, s.11–34.

*Financial education in secondary schools in England*, 2018: The Money Advice Service,

<https://moneyandpensionservice.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/financial-education-in-secondary-schools-in-england.pdf> [dostęp 23.03.2023].

*How the world sees Britain*, 1999: Ipsos Mori, <https://www.ipsos.com/en-uk/how-world-sees-britain> [dostęp 25.03.2023].

Kołodziej S., 2014: *Edukacja ekonomiczna dzieci i młodzieży w Polsce*, „Studia Ekonomiczne”, nr 167, s. 87–105.

Korba J., Smutek Z., 2015: *Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik*. Operon, Gdynia.

Lidke R., Golonko J., Raszkowska G., 2014: *Edukacja ekonomiczna w Polsce musi mocno przyspieszyć*, <https://polskieradio24.pl/42/3306/Artykul/1186011,Edukacja-ekonomiczna-w-Polsce-musi-mocno-przyspieszyc> [dostęp 20.02.2023].

Majewski B., 2010: *Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej wśród uczestników programów edukacyjnych skierowanych do najmłodszych*, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/34/id/730> [dostęp 20.02.2023].

Marczuk M., 2021: *Makroekonomia. Część pierwsza – podręcznik.*, Innovatio Press, Lublin.

Piekut M., 2018: *Zmiany w wydatkach na kieszonkowe w polskich gospodarstwach domowych*, „Handel wewnętrzny”, nr 4, s. 291–300.

*Prezentacja wyników „Badania świadomości i wiedzy ekonomicznej Polaków”*, 2020: Departament Edukacji i Wydawnictw NBP, <https://nbp.pl/wp-content/uploads/2022/09/wiedza-ekonomiczna-polakow.pdf> [dostęp 23.03.2023].

Trompenaars F., Hampden-Turner C., 1997: *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. Nicholas Brealey Publishing, Londyn.

*Wskaźnik gotowości inwestycyjnej Polaków, 2022: Assay Index*, <https://assay.pl/wp-content/uploads/2022/11/assay-index-2022-pl.pdf> [dostęp 12.03.2023].

Zarzycka G., 2008: *Stereotypy Polski i Polaków w świetle badań ankietowych przeprowadzonych w środowisku studentów zagranicznych*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1, s. 171–195.

**Paulina Mrówczyńska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **Aktualizacja systemu edukacji, czyli jak odnaleźć się w cyfrowej rzeczywistości. Refleksja nad cyberprzestrzenią i jej wyzwaniami dla szkoły**

**Abstrakt:** Współczesny świat, w wyniku szybkiego tempa rozwoju i coraz większego znaczenia mediów, zdominowała technologia. Stała się ona nieodłącznym elementem życia, nie omijając przy tym przestrzeni edukacyjnej i powodując konieczność dokonania znaczących zmian i odejścia od tradycyjnych metod nauczania, a także zaktualizowania listy stosowanych środków dydaktycznych. Musimy zaakceptować fakt, iż cyfrowa rzeczywistość to podstawowa przestrzeń do nauki i odpoczynku – szczególnie dla młodego pokolenia, a zadaniem edukacji jest wspieranie wychowanków w tej sferze i kształtowanie u nich e-kompetencji. Świat szkolny powinien być przystosowany do zmieniającej się rzeczywistości i reagować na pojawiające się „nowinki techniczne”, aby móc w pełni korzystać z dobroci, jakie daje nam ta przestrzeń i aby móc zdobywać umiejętności pozwalające na swobodne „poruszanie się” po tym cyfrowym świecie. Technologia wpływa na rozwój dzieci i młodzieży zarówno pozytywnie, dając nowe możliwości poznawania świata, ale także negatywnie, tworząc nowe zagrożenia. Postęp związany jest nie tylko z ogromnymi szansami, ale i trudnymi

problemami, szczególnie widocznymi w sferze wychowania młodego pokolenia. Niezwykle ważna rola przypada tu pedagogom, których zadaniem staje się kształtowanie u swoich wychowanków umiejętności racjonalnego wykorzystania przestrzeni cyfrowej przy jednoczesnym zapobieganiu pejoratywnym skutkom wpływu rzeczywistości informatycznej na ich codzienne życie.

**Słowa kluczowe:** cyfrowy świat, edukacja, szanse, zagrożenia

**Abstract:** The modern world, as a result of the rapid pace of development and the increasing importance of the media, has been dominated by technology. It has become an inseparable element of life, not bypassing the educational space and necessitating significant changes and departures from traditional teaching methods, as well as updating the list of teaching aids. We must accept the fact that digital reality is the basic space for learning and rest - especially for the young generation, and the task of education is to support pupils in this sphere and shape their e-competence. The school world should be adapted to the changing reality and react to the emerging "technological innovations" to be able to take full advantage of the benefits that this space gives us and to be able to acquire skills that allow us to "move" freely in this digital world. Technology affects the development of children and youth both positively, giving new opportunities to explore the world, but also negatively, creating new threats. Progress is associated not only with great opportunities but also with difficult problems, especially visible in the sphere of the upbringing of the young generation. An extremely important role here is played by educators, whose task is to shape the ability of their pupils to

use the digital space rationally while preventing the pejorative effects of the impact of the IT reality on their everyday lives.

**Keywords:** the digital world, education, opportunities, threats

Zwiększone tempo rozwoju nauki i techniki w wyraźny sposób obserwowane jest od połowy XX wieku, co implikuje znaczące zmiany dla sfery społecznej i edukacyjnej. Funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym zapewnia ludziom wiele możliwości, ale jest też źródłem zagrożeń. Z roku na rok następuje coraz większa wirtualizacja otaczającej nas rzeczywistości. Najczęściej cyberprzestrzeń rozumiana jest jako:

Przestrzeń wizualna, utworzona przez zgromadzone w Internecie zasoby lub jako iluzja wygenerowana przez specjalne oprogramowanie i sprzęt, takie jak: okulary, hełmy i okulary (Andrzejewska, Bednarek, 2014, s. 19).

Natomiast według definicji zamieszczonej w założeniach Rządowego Programu Ochrony Cyberprzestrzeni Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2011–2016 cyberprzestrzeń to:

Cyfrowa przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzona przez systemy i sieci teleinformatyczne wraz z powiązaniem pomiędzy nimi oraz relacjami z użytkownikami (Rządowy Program Ochrony Cyberprzestrzeni Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2011-2016, 2010, s. 6).

Ann Andrzejewska i Józef Bednarek formułują następujące funkcje dla cyberprzestrzeni:

- informacyjną – oznaczającą niemalże błyskawiczne dostarczenie różnorodnych informacji;
- ludyczną – dostarczającą rozrywki, której wartość jest uzależniona od jakości programów i sposobu ich odbioru;
- stymulującą – wyrażającą się w inspiracji odbiorców do aktywnego odbioru nadawanych treści;
- wzorcotwórczą – polegającą na programowaniu określonych stylów życia, ideałów, wzorców postępowania i zachowania;
- interpersonalną – wynikającą z wszechobecnej telewizji i komputerów łączących się z całym światem przez Internet (2014, s.20).

Dorastanie w świecie mediów elektronicznych jest niewątpliwie wyzwaniem głównie ze względu na szybkość zmian i ilość



informacji. Dla pokolenia urodzonego po 2000 roku niemożliwe do zrozumienia jest to, iż świat może istnieć bez Internetu. W związku z tym warto rozważyć jak środowisko edukacyjne może sprostać pojawiającym się wymaganiom i wykorzystać nowe technologie w pracy z wychowankami. Należy pamiętać, iż dzisiejszy świat znacząco różni się od tego XIX-wiecznego, a więc powinny zmienić się także środki i metody stosowane w szkołach. Efektywne może być zastosowanie TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych) w edukacji, kształcenie e-kompetencji zarówno u uczniów, jak i nauczycieli, korzystanie z multimedialnych podręczników, rzutników, prezentacji multimedialnych, z tablicy interaktywnej, z e-learningu, z multimedialnych gier edukacyjnych. Podane pomysły są jedynie zaznaczeniem możliwości, jakie daje nam rozwój nowych technologii, bowiem z zasobów Internetu

możemy korzystać jeszcze na wiele innych sposobów, aby rozwijać umiejętność poruszania się w cyfrowym świecie szczególnie u młodego pokolenia. Warto zwrócić uwagę na to, czym dla danego dziecka jest cyberprzestrzeń, czy jest ona miejscem rozwoju, odkryć, osiągnięcia sukcesu, wzmacniania poczucia własnej wartości, wzbogacania swojej wiedzy, czy może jednak w negatywny sposób zdominowała życie codzienne wychowanka, powodując, że nie potrafi on już oddzielić świata cyfrowego od rzeczywistości i jest narażony na wiele zagrożeń, takich jak cyberbulling, child grooming, flaming, stalking, hejtowanie, trolowanie.

Wyzwania XXI wieku stworzyły nowe wymagania edukacyjne, w których główną rolę odgrywa teraz wszechstronny, indywidualny rozwój ucznia, kształcenie kompetencji kluczowych, przygotowanie do życia w zmieniających się

warunkach, a w mniejszym stopniu przyswajanie wiedzy, którą przecież możemy znaleźć w Internecie, wpisując w wyszukiwarkę odpowiednie hasło. Wielu nauczycieli pochodzących ze starszego pokolenia, a wciąż czynnych zawodowo, nie jest w stanie w pełni zaakceptować nowej rzeczywistości zdominowanej przez nowe technologie, które są dla większości z nich obce, a także odejść od tradycyjnego sposobu nauczania i włączyć w proces edukacji nowoczesne środki dydaktyczne. W związku z tym tak ważna jest edukacja samych nauczycieli, na przykład poprzez organizację szkoleń, warsztatów w zakresie sprawnego poruszania się po informacyjnym świecie wykorzystania technologii, z którymi ich wychowankowie mają kontakt niemalże codziennie, chociażby w środowisku rodzinnym. Współczesny nauczyciel powinien posiadać umiejętność równoważenia zastosowania tradycyjnych

i innowacyjnych metod oraz środków dydaktycznych, gdyż proces edukacji nie może być zdominowany przez nowoczesne technologie i sprawić, że będą one wykorzystywane na każdym zajęciach, co będzie przecież implikowało konsekwencje zdrowotne, emocjonalne czy społeczne. Nowoczesne technologie w edukacji mają za zadanie zapewnienie różnorodności i przygotowanie wychowanków do funkcjonowania w cyberprzestrzeni, a zadaniem nauczyciela jest kształcenie umiejętności ich właściwego wykorzystania przez młode pokolenie. Edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z osiągnięć cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa we współczesnym świecie. Tak jak stwierdził Zygmunt Bauman, w nowej edukacji kluczowe jest przygotowanie młodego pokolenia do:

- samodzielnego działania,

- rozwiązywania problemów,
- rozstrzygania konfliktów,
- dokonywania wyborów,
- współdecydowania o celach, treściach i metodach uczenia się (1993, s. 67).

Funkcjonowanie w dzisiejszym społeczeństwie niewątpliwie wymaga wykształcenia e- kompetencji, których wprowadzenie ma na celu przystosowanie ludzi do zmieniającej się rzeczywistości i rynku pracy. Ich posiadanie przyczynia się do osiągnięcia sukcesu na gruncie zawodowym, jak i prywatnym, a w konsekwencji wywiera wpływ na funkcjonowanie gospodarcze całych regionów czy krajów. Nasz świat staje się w coraz większym stopniu skomputeryzowany, a więc u wychowanków należy rozwijać zainteresowanie informatyką i nowymi technologiami, a także kształtować umiejętność ich świadomego wykorzystania.

W ostatnich latach niezwykle popularność zyskał e-podręcznik, który tym różni się od zwykłej papierowej książki tym, że jest mobilny i wzbogacony multimediami – plikami wideo i audio, poprzez co także staje się bardziej atrakcyjny dla odbiorców. Jak czytamy w książce Aleksandra Piecucha *Wstęp do projektowania multimedialnych opracowań metodycznych*:

Podręcznik multimedialny to wyspecjalizowany program komputerowy dedykowany dla ściśle określonego odbiorcy, obejmujący zbiór podstawowych i rozszerzonych treści kształcenia uszeregowanych w sposób metodycznie uzasadniony, w którym wzajemne korelacje pomiędzy treściami kształcenia zrealizowano w technologii hipertekstowej, a ponadto w możliwych i uzasadnionych przypadkach treści werbalne wizualizowano stosując do tego celu optymalny środek (Piecuch, 2008, s. 351).

Nie można jednak pomijać kwestii zdrowia dzieci. Multimedialne podręczniki mogą być

ciekawym, ale doraźnym zastępstwem dla tych tradycyjnych. Całkowite wyeliminowanie korzystania z papierowych książek przyniosłoby przykre skutki i sprawiłoby, iż uczniowie spędzaliby przed ekranami komputera, telefonu czy innych urządzeń mobilnych niemalże całe dni, bowiem nie należy zapominać, iż oprócz korzystania z multimedialnego podręcznika w szkole, używaliby go jeszcze w domu, aby odrobić prace domowe, a potem spędzaliby również czas wolny przed monitorami, grając w gry komputerowe czy oglądając telewizję.

Innym pomysłem jest wykorzystanie tablic interaktywnych, które jednocześnie spełniają funkcje ekranu, myszy i klawiatury. Można je obsługiwać dotykowo za pomocą palców albo za pomocą specjalnych pisaków w zależności od modelu. Ich włączenie w proces kształcenia przyniesie wiele korzyści, głównie dzięki możliwości prowadzenia

z ich wykorzystaniem interaktywnych zajęć, które w większym stopniu zaaktywizują uczniów niż praca z papierowym podręcznikiem, dlatego ważne jest, aby pedagodzy posiadali kompetencje, które pozwolą im na bezproblemowe obsługiwanie tego środka dydaktycznego i tworzenie z jego wykorzystaniem twórczych lekcji. Używając tablicy interaktywnej nauczyciele mogą wyświetlać na dużym ekranie wszystkie programy dostępne w komputerze, na przykład prezentacje, teksty, zdjęcia, filmy, strony WWW, programy symulacyjne, gry edukacyjne, samodzielnie tworzyć ćwiczenia, zabawy, gry interaktywne albo korzystać z gotowych zbiorów ćwiczeń dedykowanych do tablic interaktywnych. Wychowankowie, pracując z tablicą, uczą się wielozmysłowo poprzez wzrok, słuch, dotyk i ruch, a więc daje to możliwość przyswajania wiedzy przez uczniów reprezentujących różne style nauczania.



Nowe technologie umożliwiają przekaz wiedzy w sposób interaktywny, co przyczyniło się do upowszechnienia e-learningu czy innych form blended learningu. W Polsce synonimami tego pojęcia są: e-kursy, e-kształcenie czy zdalne nauczanie. Jak czytamy w rozdziale *Kompetencje podmiotów procesu kształcenia w edukacji online* umieszczonym w monografii *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze* możemy wyróżnić następujące terminy i modele związane z e-learningiem, co pomoże w dostrzeżeniu ilości rozwiązań, które z powodzeniem mogą być wykorzystywane w edukacji, zgodnie z założeniem stosowania TIK:

- online learning (nauka w sieci) – zdobywanie wiedzy przy wykorzystaniu Internetu (brak zarówno fizycznie istniejących materiałów dydaktycznych, jak i bezpośredniego kontaktu z nauczycielem),
- mixed – mode/ resorce – based/ blended learning (nauka w trybie mieszanym) – metoda łącząca uczenie bezpośrednie (poprzez kontakt face

to face z nauczycielem) ze zdobywaniem wiedzy na odległość,

- learning object (obiekt uczenia się) – program, strona, plik, który jest wielokrotnie używany w trakcie e – learningu,
- LMS (System Zarządzania Učeniem się) – komplet narzędzi e-learningu, dostępnych poprzez wspólny interfejs. System ten często przyjmuje formę platform edukacyjnych,
- szkolenia asynchroniczne – to nauka we własnym tempie; kontakt z nauczycielem poprzez grupy dyskusyjne, e-maile, fora; wszelkie materiały dostępne w formie elektronicznej,
- szkolenia synchroniczne – słuchacze komunikują się z instruktorem o określonej porze; występują w formie wirtualnej klasy lub wideo – konferencji (Kandzia, 2015, s. 151).

Takie formy nauczania można po odpowiedniej modyfikacji wdrażać w codzienne nauczanie, aby urozmaicić wprowadzany temat, a szczególnie przydatne są one w czasie, gdy nauczanie zdalne jest koniecznością ze względu na kryzysową sytuację w kraju czy na świecie (np. pandemia, wojna). Jedną z innowacyjnych metod polegającą na wykorzystaniu internetowych zasobów stron www

jest WebQuest, która jest formą grupowej aktywności, może być też wykorzystywana do kształcenia na odległość. Metoda ta pobudza aktywność ucznia, kreatywność, myślenie dywergencyjne, abstrakcyjne. Składa się ona z kilku etapów: sformułowanie tematu zajęć przez nauczyciela i sprawdzenie, czy treści potrzebne do jego realizacji są dostępne w Internecie, a następnie poszukiwanie przez uczniów informacji dotyczących danego tematu, porządkowanie informacji i budowanie wiedzy. Wychowankowie mogą tworzyć własne prezentacje multimedialne, strony www, bazy danych, kontaktować się z ekspertami drogą e-mailową czy poprzez organizowane z ich udziałem spotkania. Uczniowie czynnie uczestnicząc w procesie budowania swojej wiedzy na pewno więcej się nauczą, a informacje, które samodzielnie zdobyli zostaną na dłużej w ich pamięci. Skuteczność tej metody została

potwierdzona w książce Joanny Kandzia *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych*, gdzie opisano wyniki eksperymentu z jej wykorzystaniem (Kandzia, 2011, s. 85–127).

Proces edukacyjny mogą wspomóc także multimedialne gry edukacyjne, które stanowią doskonałe połączenie zabawy z nauką. Nabywanie wiedzy i umiejętności odbywa się tutaj w sposób niejawny. Gry komputerowe oddziałują polisensorycznie na zmysły uczniów, wymagają od nich koncentracji uwagi, rozwiązywania problemów, a przede wszystkim dzięki swojej formie motywują do działania, wzbudzają zainteresowanie. Niezwykle ważne jest to, iż informacja zwrotna jest dostarczana graczowi niemalże natychmiast, dzięki czemu może on szybko korygować błędy. Gry komputerowe mogą okazać

się bardzo pomocnym środkiem dydaktycznym, który może być efektywnie wykorzystywany przez nauczycieli, jeżeli dobierze on odpowiednią grę, biorąc pod uwagę wiek i możliwości uczniów, zgodność z tematem zajęć, zgodność z założeniami podstawy programowej, zgodność z celami i treściami danego przedmiotu. Mogą one być włączane w tok lekcji na początku zajęć jako forma wzbudzenia ciekawości prezentowanym tematem, stać się główną częścią zajęć, być formą podsumowania zajęć czy spełniać rolę kontroli i oceny wiedzy i umiejętności uczniów. Interesującą propozycją jest także zastosowanie gier jako formy pracy domowej. Przemawia za tym szybkie otrzymanie informacji zwrotnej, mobilizacja, przyjemne utrwalenie wiedzy zdobytej w szkole. Nauczyciele mogą korzystać z gier sfinansowanych przez szkołę lub darmowych gier edukacyjnych, samemu konstruować gry w dostępnych kreatorach

(np. tworzyć escape roomy), wykorzystać pracę z mobilnymi wersjami gier komputerowych. Ważne jest, aby każda gra proponowana uczniom została najpierw sprawdzona przez samego nauczyciela.

Postęp techniczny i rozwój nowych technologii mają nie tylko pozytywną stronę, ale niosą za sobą także wiele zagrożeń, nie tylko zdrowotnych. Niezwykle ważnym aspektem w procesie wychowania młodego pokolenia jest troska o jego bezpieczeństwo w sieci. Działania edukacyjne w tym zakresie powinny być podejmowane nie tylko przez nauczycieli, ale głównie przez rodziców, którzy spędzają ze swoimi dziećmi najwięcej czasu, dzięki czemu mogą szybko i skutecznie reagować na zauważone problemy, ale przede wszystkim im zapobiegać. Cyberprzemoc stała się niezwykle powszechnym zjawiskiem w naszym świecie i obejmuje ona zachowania przemocowe z wykorzystaniem nowych technologii.

Wśród nich można wyróżnić: nękanie, straszenie, obrażanie, podszywanie się, publikowanie obraźliwych komentarzy czy ośmieszających, nieprawdziwych informacji. Cyberprzemoc może dotknąć wszystkich użytkowników Internetu, bez względu na wiek czy poziom umiejętności poruszania się w cyfrowym świecie. Kluczowe jest aby dzieci wiedziały, jakie działania mogą podjąć, gdy zauważą przejawy takiej przemocy lub gdy same są jej ofiarami. Wiele zagrożeń kryje się w aplikacjach mobilnych, które są łatwe w instalacji i obsłudze, służą rozrywce, ale także edukacji, dzięki czemu dzieci mogą uczyć się przez zabawę, przechodząc kolejne poziomy poprzez rozwiązywanie różnych zadań. Należy jednak pamiętać, iż niektóre z nich stwarzają zagrożenie dla prywatności poprzez rozpowszechnianie danych osobowych najmłodszych, a nawet danych osób z ich list kontaktów, posiadają ukryte koszty oraz

zakupy wewnątrz aplikacji, nieodpowiednie dla dzieci treści, na przykład reklamy produktów czy innych aplikacji dla dorosłych, a także wirusy, które mogą uszkodzić system operacyjny urządzenia mobilnego albo usunąć dane w nim zapisane. W tej kwestii istotna jest świadomość rodziców, którzy powinni kontrolować działania swoich dzieci, gdy te posługują się urządzeniami mobilnymi i zapobiegać napotkaniu przez nich zagrożeń poprzez zastosowanie kontroli rodzicielskiej czy rozmowę z dzieckiem na temat tego, jakie aplikacje warto instalować i o czym należy pamiętać podczas korzystania z nich, bowiem uważny rodzic, to bezpieczne dziecko. Nauczyciele również posiadają w tej kwestii swoją rolę, gdyż oprócz edukacji dzieci, powinni też zwracać uwagę rodziców na zagrożenia, jakie mogą spotkać ich dzieci w sieci i poruszać takie tematy na przykład podczas zebrań czy konsultacji. Rozwój technologii ułatwia nam również



komunikację z innymi dzięki zastosowaniu czatów czy komunikatorów. Ta forma jest powszechnie używana również przez dzieci, gdyż pozwala ona szybko i bezpłatnie kontaktować się z ważnymi dla nich osobami. Należy jednak pamiętać, iż po drugiej stronie mogą znajdować się osoby, które mają zupełnie inne intencje niż sądzi dziecko, a więc koniecznością jest uświadomienie go, iż nie powinno się ono kontaktować z obcymi, aby chronić się przed nieprzyjemnymi i niebezpiecznymi sytuacjami, które na długo mogą pozostać w jego pamięci. Komunikacja z innymi wiąże się również z korzystaniem z portali społecznościowych. Dzieci najczęściej chcą udostępnić jak najwięcej informacji o sobie, pochwalić się swoimi zainteresowaniami, miejscem, gdzie spędzają wakacje. Należy więc kształtować u dzieci poszanowanie dla swojej prywatności, która jest bardzo cenna szczególnie na portalach społecznościowych, wyjaśniać, że niektóre

treści, które umieszcza na swoim profilu mogą przynieść przykre konsekwencje, jak i również przypominać, że nie ma ono obowiązku przyjmować do grona znajomych wszystkich osób, które je zapraszają. Na uwagę zasługują także gry komputerowe i konsolowe, które w ostatnich dekadach stały się edukacyjnie pożyteczne. Wspierają one naukę i rozwój, logiczne myślenie, doskonalenie umiejętności na przykład matematycznych czy ortograficznych, pobudzanie kreatywności, wzbogacanie wiedzy powszechnej czy aktywność fizyczną. Bardzo pomocny dla rodziców chcących świadomie kupować gry dla swoich dzieci może być stosowany w Polsce i innych krajach Europy system klasyfikacji gier PEGI (Pan-European Game Information). Wskazuje on minimalny dopuszczalny wiek korzystania z gry, ale także ostrzega przed niebezpiecznymi treściami. O bezpieczeństwo dzieci w Internecie troszczy się

także Komisja Europejska, która w 1999 roku uruchomiła program „Safer Internet” i w 2012 roku przekształciła go w „Connecting Europe Facility”. Dzięki temu we wszystkich krajach UE funkcjonują Centra Bezpiecznego Internetu. Polskie Centrum Programu tworzy Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę oraz Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, a partnerem większości realizowanych projektów jest Fundacja Orange. Na stronie internetowej *saferinternet.pl* możemy znaleźć wiele edukacyjnych treści – materiały edukacyjne, projekty, kampanie społeczne. Obecnie niezwykle interesującym projektem jest „Szkoła Sieci Społecznościowych”, który ma na celu zapewnienie treści edukacyjnych dotyczących bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z sieci społecznościowych, przekazywanych dzięki interakcji i zabawie z chatbotami.

We współczesnej edukacji zauważalne są zmiany, choć dla niektórych mogą wydawać się one niewielkie, to jednak należy docenić trud nauczycieli, którzy próbują sprostać wymaganiom współczesnego świata i odejść od tradycyjnego modelu nauczania, choć w polskiej podstawie programowej czy programach nauczania niewiele się w tej kwestii zmieniło. Dopóki cały polski system edukacji nie zostanie przeorganizowany, to zmian mogą dokonywać nauczyciele, na przykład poprzez zastosowanie nowych technologii w pracy ze swoimi uczniami czy kształtowanie u swoich wychowanków myślenia krytycznego i dywergencyjnego. Nowa rzeczywistość nie jest łatwa do zaakceptowania dla przedstawicieli wszystkich pokoleń. Dzieci i młodzież „zanurzyli się” w cyfrowej rzeczywistości, tym samym oczekując tego od dorosłych, podczas gdy oni nie są przystosowani do funkcjonowania w świecie

ciągłych zmian i ciężko im sprostać nowym wymaganiom. Jednak warto podjąć to wyzwanie, aby pomóc młodemu pokoleniu bezpiecznie poruszać się w nowej rzeczywistości. Najważniejsze we wprowadzeniu nowych technologii w proces kształcenia jest umiejętne ich wkomponowanie tak, aby efektywnie przygotować uczniów do życia w świecie informacyjnym, ale zrobić to tak, aby nie przekroczyć granicy i nie doprowadzić do uzależnienia. Internet daje ludziom wiele możliwości, które należy mądrze wykorzystać. Jak czytamy w monografii *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze* w rozdziale *Wychowanie przez sztukę w społeczeństwie informacyjnym*:

Potępienie korzystania z komputera nie ma najmniejszego sensu. Jest to przecież narzędzie, bez którego trudno wyobrazić sobie dzisiejszy świat, więc młodzi ludzie powinni nauczyć się rozsądnie z nim

obchodzić i sensownie z niego korzystać (Adamski, Pejm, 2015, s. 126).

W świecie nic nie jest tylko czarne lub tylko białe, każdy aspekt naszego życia ma zarówno zalety, jak i wady, a więc kluczowe jest znalezienie złotego środka. Ta myśl odnosi się także do technologii informacyjnych, które gdy będą wykorzystywane we właściwy, mądry sposób mogą przynieść wiele korzyści i pomóc w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia.

### **Bibliografia:**

Iwanicka A., red., 2017: *Edukacyjne i społeczne wyzwania cyfrowej rzeczywistości*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., 2016: *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Morańska D., Jędrzejko M., red., 2012: *Edukacja wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*. Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.

Morańska D., red., 2015: *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze*. Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.

Izdebska J., 2007: *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*. Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA, Białystok.

Bauman Z., 1993: *Etyka ponowoczesna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Rabka M., 2020: *Internet XXI wieku – pułapka zagrożeń dla dzieci, młodzieży i osób starszych w dobie pandemii Covid – 19*. „Współczesne Problemy Zarządzania”, nr 1, s. 67 – 81.

Kandzia J., 2011: *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Piecuch A., 2008: *Wstęp do projektowania multimedialnych opracowań metodycznych*. FOSZE, Rzeszów.

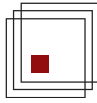
Majewska K., 2015: *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Rządowy Program Ochrony Cyberprzestrzeni Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2011–2016, [https://www.enisa.europa.eu/topics/national-cyber-security-strategies/ncss-map/Poland\\_Cyber\\_Security\\_Strategy.pdf](https://www.enisa.europa.eu/topics/national-cyber-security-strategies/ncss-map/Poland_Cyber_Security_Strategy.pdf) [dostęp: 20.02.2023].

Zespół Dyżurnet.pl, NASK Państwowy Instytut Badawczy: *Raport 2021*, <https://dyzurnet.pl/uploads/2022/03/Raport-Dyzurnet.pl-2021.pdf> [dostęp: 20.02.2023].







Educatione  
et Cultura

 **Morgenroth**

ISBN 978-83-965536-1-4



9 788396 553614

