

Educatione
et Cultura

Deficyty edukacji Diagnoza kulturowa

Red. Ewelina Kulas



Morgenroth

DEFICYTY EDUKACJI
DIAGNOZA KULTUROWA

DEFICYTY EDUKACJI

DIAGNOZA KULTUROWA

RED. EWELINA KULAS

KOŁO KAUKOWE UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH
„EDUCATIONE ET CULTURA”



 **MORGENROTH**
KATOWICE 2022

Deficyty edukacji
Diagnoza kulturowa

Red. Ewelina Kulas

Recenzent: dr Patryk Filipowicz

Copyright © 2022 by Koło Naukowe Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach „Educatione et Cultura” and Morgenroth
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISBN 978-83-965536-0-7

Sprzysjamy otwartej nauce. Publikacja jest dostępna na licencji Creative
Commons Uznanie autorstwa-na tych samych 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

Aleksandra Kunce Edukacja nie powstaje w próżni. Wstęp	7
Ewelina Kulas Deficyty edukacyjne i tożsamościowe uniwersalnego modelu edukacji wobec Aborygenów	10
Mateusz Łukasiak Początki powszechnego szkolnictwa w Prusach	32
Wiktoria Rose Północ – Południe. Edukacyjny podział Włoch	50
Natalia Spora Między religią a postępem – indyjskie kontrasty edukacyjne	79
Paulina Mrówczyńska Progresywna edukacja w przestrzeni kulturowej. Refleksja nad kulturowymi zmianami w świecie i ich wpływem na edukację	97

Patrycja Ulańska

Edukacja międzykulturowa w edukacji
wczesnoszkolnej – czynnik kształtujący wiedzę,
zachowania i tożsamość uczniów 118

Filip Kornet

Korelacja między kulturą XXI wieku a chorobami
cywilizacyjnymi i ich wspólny wpływ
na edukację i procesy pamięci 148

Edukacja nie powstaje w próżni

Wstęp

Edukacja nie powstaje w próżni. Nie stanowi neutralnego projektu. Uniwersalny rozmach czy aspiracje powszechności nie są w stanie przykryć jej kulturowego podłoża. Bez względu na dążenia do objęcia parasolem szkolnym „wszystkich” uplasowanych „wszędzie” (pooświeceniowe ideały są partykularnym „produktem” europejskim), przykuwa naszą uwagę grunt kultury, solidniejszy niż nam się wydaje. Odporniejszy niż globalne rozmycie. Trzeba jedynie wnikać w głąb zakotwiczenia edukacji w kontekstach kulturowych, odsłonić jej zakorzenie we wzorach namysłu i zachowań, w wyobrażeniach człowieka oraz wspólnoty, w rytmach codzienności i odświętności, a końcu w ugruntowaniu metafizycznym – odmiennie rozstrzygającym to, o co warto się spierać, jak podjęcie życia i śmierci, wolności, woli i konieczności, losu, Boga, prawdy etc.

W uważnym spojrzeniu różnice kulturowe stają się niebagatelne. To, co poróżnione, inne, odrębne, specyficzne, niezrozumiałe, osobne może stanowić przeszkodę, balast, ale równie dobrze może

być dobrodziejstwem, upragnionym dziedzictwem, które nadaje nam tożsamość, chroniąc przed rozplynięciem się w tym, co takie samo. Różnica jest gościnna i jednocześnie dumna z własnej osobności.

Monografia wieloautorska *Deficyty edukacji*.

Diagnoza kulturowa Koła Naukowego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach „Educatione et Cultura”, pod redakcją Eweliny Kulas, wyrasta z chęci dostrzeżenia powiązań kultury i edukacji. Członkowie powstałego w 2021 roku Koła pręźnie przystąpili do pracy badawczej, by już po roku zaprezentować tom będący efektem ich poszukiwań. Studenci Uniwersytetu Śląskiego, ale i Politechniki Śląskiej i Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach eksplorują terytorium kulturowego rdzenia praktyk edukacyjnych. Autorzy tekstów (Ewelina Kulas, Mateusz Łukasiak, Wiktoria Rose, Natalia Spora, Paulina Mrówczyńska, Patrycja Ulańska, Filip Kornet) starają się podążać za tropieniem deficytów edukacji, która niejednokrotnie dokonywała gwałtu na rdzennych tradycjach lub marginalizowała znaczenie kultury. Pokazują ograniczenia wynikające z podziałów kulturowych i konsekwencje terytorialnej mapy czy historycznych doświadczeń. Mierzą się ze wskazaniem problemów współczesnej edukacji, która nie dostrzega szerokich i głębokich powiązań edukacji z kulturą, i w której kształcenie w sposób

powierzchnowy przybliży problemy kulturowe. Patrzą z uważnością, pasją, lecz jednocześnie krytycznie na dokonania systemów i programów. Dlatego zapraszam do spojrzenia ich oczami na deficyty edukacji. Ich sądy, sugestie, wątpliwości i uwagi, cechujące się młodzieńczym surowym i świeżym oglądem, są cenne, bo rozmontowują obraz jednolitej wizji kształcenia w kulturze. Stanowią ich własny, zaangażowany ogląd. Oddajmy im zatem głos.

Aleksandra Kunce

Opiekun Koła Naukowego
„Educatione et Cultura”

Ewelina Kulas

Uniwersytet Śląski w Katowicach

studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Deficyty edukacyjne i tożsamościowe uniwersalnego modelu edukacji wobec Aborygenów

Abstrakt: W artykule rozpatrzony zostaje problem narzucenia państwowej i kościelnej edukacji Aborygenom australijskim i tasmańskim podczas kolonizacji. Autorka skupia się na roli pierwszych szkół aborygeńskich dzieci, gdzie edukacja miała wypierać z nich świadomość kulturową, tożsamość etniczną, wiedzę o naturze, życie w harmonii z otaczającą je fauną i florą. Obecnie system edukacji w Australii, zaczerpnięty głównie z modelu edukacyjnego Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, opiera się na indywidualizmie, daje prawo do wolności, wyboru oraz zrozumienia. W XXI w. każdy powinien mieć prawo do edukacji, zgłębiania wiedzy na każdej płaszczyźnie, jednak proponowane obszary zagadnień w edukacji zachodniej są ograniczone.

Operują wiedzą ważną dla kultury amerykańskiej oraz europejskiej, nie uwzględniają wartości ważnych dla mniejszości etnicznych innych kontynentów, w tym Aborygenów. Krytyczna refleksja nad dążeniem do wypracowania uniwersalnego modelu edukacyjnego na całym świecie jest kluczowa, by zrozumieć do jakich deficytów edukacyjnych i tożsamościowych prowadzi.

Słowa kluczowe: modele edukacyjne, wyparcie tożsamości etnicznej, uniwersalność, kontekst kulturowy, Aborygeni

Abstract: The article examines the problem of the imposition of state and church education on Australian and Tasmanian Aborigines during colonization. The author focuses on the role of the first schools of Aboriginal children, where education was to displace cultural awareness, ethnic identity, knowledge of nature, and living in harmony with the surrounding fauna and flora. Currently, the education system in Australia, drawn mainly from the educational model of the United States of America, is based on individualism, giving the right to freedom, choice, and understanding. In the 21st century, everyone should have the right to education, exploring knowledge at every level, but the proposed issues in Western education are limited. They use knowledge essential for American and European culture and do not consider the values necessary for ethnic minorities of other continents, including Aborigines. Critical reflection

on the drive to develop a universal educational model worldwide is the key to understanding what academic and identity deficits lead to.

Keywords: educational models, displacement of ethnic identity, universality, cultural context, Aborigines

Wypracowanie uniwersalnego modelu edukacji, który byłby idealny to marzenie większości pedagogów. Współczesne społeczeństwo przyzwyczajone jest już do globalizacji społecznej, duchowej oraz materialnej. Samo pojęcie globalizmu można ująć jako zjawisko nacechowane pozytywnie bądź negatywnie. W pierwszym przypadku globalizm jest rozpatrywany jako idea dialogu, wymiana doświadczeń, wzbogacenie kultury, samorozwój (Suchanek, 2021, s. 33). Zaś w drugim przypadku globalizm przyjmuje postać ideologii, której celem jest zdobycie dominującej pozycji i narzucanie swoich idei innym. Przewodzi w tym egoizm i chęć osiągnięcia korzyści. W takim przypadku interesy kultur bądź mniejszości narodowych nie są uwzględniane. Powstaje tzw. świat jednobiegunowy z tendencją do narzucania dyktatu informacyjnego (Suchanek, 2021, s. 33). Zatem uniwersalny system edukacji nie ma prawa działać prężnie na całym świecie, uwzględniając

potrzeby każdej grupy etnicznej. W dzisiejszych czasach zdajemy sobie z tego sprawę i marzenia o globalizacji edukacji pozostają tylko marzeniami – na szczęście. Jednak w czasach kolonizacji narzucano podbitym kulturom swoje poglądy, kulturę, wiarę oraz edukację. Mimo, że współcześnie odchodzi się od tego, to sama edukacja „kuleje”, patrząc na sposób uwzględniania mniejszości etnicznych. Według niektórych twórców podręczników dla dzieci wystarczy pokazać dzieciom, że na Śląsku są górnicy, węgiel i kluski, a w Poznaniu mają koziółki na rynku i jedzą rogalę. Skoro w europejskim państwie, jakim jest Polska, tak bardzo schematyczna jest edukacja o kulturze regionalnej, która na tym cierpi, to jak bardzo musi być doświadczona kultura Aborygenów poddana niszczyielskim planom od setek lat?

Obecnie australijski system edukacji składa się z szkoły podstawowej, którą dziecko zaczyna na etapie przedszkola w wieku 6–7 lat. Ten etap uczeń kończy będąc w klasie 6 lub 7. Następny etap to szkoła średnia, która trwa do klasy 10, niezależnie czy uczeń zaczynał tu od klasy 7 czy 8. Ostatnim etapem jest liceum trwające zaledwie 2 lata – klasa 11 i 12. Sam obowiązek edukacji natomiast trwa do 15 roku życia (klasa 8–9), dlatego w tym momencie młodzież decyduje, czy dalej kontynuuje naukę w szkole średniej, czy idzie na kursy zawodowe, czy

opuszcza szkołę i rozpoczyna pracę (*The Australian education system. Foundation level*, 2017). Ten system edukacji jest na bardzo wysokim poziomie i byłby „idealny”, gdyby nie fakt, że Australia jest kontynentem o bardzo dużej powierzchni – prawie 8 milionów km², co do zaludnienia, to wynosi ono 26 milionów ludzi (POPULATIONOF.NET, 03.05.2022). Daje nam to 3,4 osób na km², gdzie dla porównania w Polsce przypadają 123 osoby na km². Takie statystyki australijskie wiążą się z tym, że szkoły powstają w większych miastach, szczególnie przy wybrzeżach, gdzie zaludnienie jest największe. Skutkuje to tym, że ludność zamieszkująca środkową część Australii – głównie Aborygeni – nie mają tak dobrego dostępu do edukacji. Rodziny są oddalone od siebie o kilkaset kilometrów, stąd ciężko o optymalne dobranie lokalizacji, aby każde dziecko było w stanie dojechać na lekcje, dlatego część dzieci nie uczęszcza do szkoły, pomimo obowiązku edukacji. Jednak zastanówmy się, czy takim dzieciom w ogólnie potrzebna jest edukacja o charakterze europejskim lub amerykańskim? Cały system edukacji w Australii został brutalnie narzucony na początku XIX w. Historia Aborygenów nie odgrywa w nim znaczącej roli, a ich kultura jest marginalizowana w procesie edukacji najmłodszych. Dobra edukacja to taka, której zadaniem jest wzajemne uzupełnianie się z kulturą,

a nie rywalizacja z nią. Dlatego ludności rdzennej, która zamieszkuje tak piękny teren, bogaty w niesamowitą, a zarazem niebezpieczną florę i faunę, bogaty z uwagi na dziedzictwo kulturowe, potrzebny jest własny rodzaj edukacji, nad czym się warto dalej zastanowić.

W 1770 roku brytyjski żeglarz James Cook „odkrył” nieznany dotąd Europejczykom ląd – Australię. Początkowo traktowano miejscową ludność jako niewolników i głupców (Kandzia-Poździał, 2015, s. 103). Z czasem Brytyjczycy zrozumieli, że kultura Aborygenów jest bardzo mocno zakorzeniona w życiu codziennym tubylców i nie da się jej tak łatwo usunąć, co skutkowało konfliktami rdzennych mieszkańców z białymi osadnikami, miało też szereg następstw, jak na przykład brak pożywienia i chorób wśród Aborygenów. Bunty nie były na rękę kolonizatorom, dlatego przymusowo asymilowano tubylców, aby był to proces jak najbardziej skuteczny, zaczęto od edukacji dzieci. W 1814 roku utworzono pierwszą szkołę dla dzieci z rodzin aborygeńskich, której zadaniem było zaburzenie ich kultury (Janiszewska, Klima, 2008, s. 60). Następnie zabierano dzieci i umieszczano je w specjalnych domach opieki, gdzie skupiano się na edukacji chrześcijańskiej. Innym pomysłem Brytyjczyków było stworzenie w 1830 roku rezerwatu dla Aborygenów. Łapano

głównie rdzennych Tasmańczyków i wywożono ich na Wyspę Flindersa, gdzie uczono ich życia Białych (Janiszewska, Klima, 2008, s. 60). Skutki jednak były inne od zamierzonych, Aborygeni w nowych warunkach klimatycznych ciężko chorowali na dotąd nieznaną im chorobę, co skutkowało masowym wymieraniem. Dodatkowo Biali nie potrafili pojąć myślenia tubylców, a sami Aborygeni nie rozumieli zwyczajów kolonizatorów.

Biali osadnicy, ogradzając pastwiska i tępiąc kangury, niszczyli – sami o tym nie wiedząc – łowieckie tereny tubylców. Gdy zaś tubylcom zabrakło kangurów, zabijali owce lub krowy. Dla tubylca owca była kangurem, który nie ucieka, łatwo go więc upolować. Nie mieli wyobrażenia o własności w stosunku do zwierząt. Biali znowu nie mogli pojąć, że ktoś nie odróżnia zwierzęcia hodowanego, prywatnego od dzikiego, niczyjego (Burchard, s. 98).

Zetknęły się dwie kultury, które razem mogłyby przekazać sobie wzajemnie ogrom wiedzy i zyskać duży „bagaż mądrości”. Jednak brutalna fizyczność i niepohamowana chęć władzy zwyciężyła.

Edukacja szkolna w Australii nie wzięła się z troski o społeczeństwo, była sposobem na zakorzenienie europejskich wartości w ludności australijskiej. Zatem cały zamysł, który powinien

przyświecać szlachetnej i światłej idei edukacji, w tym przypadku został zburzony. Dla Aborygenów przed kolonizacją odpowiednikiem edukacji szkolnej była edukacja wspólnotowa realizowana w klanie, kładąca nacisk na naturę, przekaz międzypokoleniowy. Dla dzieci zamieszkujących ten ląd ważne było, aby żyć w harmonii z otaczającą fauną i florą. Na swojej drodze do dorosłości dzieci uczyły się jak obchodzić się z niebezpiecznymi gatunkami roślin czy zwierząt, jak korzystać z leczniczych darów natury czy jak wzmacniać więź własnej wspólnoty. Europejczycy dostrzegali to, jak silnie tubylcy są związani z przyrodą, swoją wiarą i kulturą, które tworzyły jedność, dlatego kolonizacja miała wyeliminować zagrożenie, które dostrzegali w sile Aborygenów (zob. Kandzia-Poździał, 2015). Brytyjczycy zamiast czerpać naukę z tubylczego obrazu świata, wzbogacić swoją wiedzę i pojęcie o człowieku i przestrzeni, przerazili się nieznanego, czystego „świata” i doprowadzili do jego destrukcji, wykorzystując potężną broń – planową „naprawczą” edukację.

W obronie Aborygenów stanął Kościół, który wprowadził politykę ochrony ludności aborygeńskiej, a co za tym idzie szkoły katolickie, prace misyjne dla aborygeńskich dzieci. Po ponad 10 latach jednak Zarząd Edukacji Narodowej Nowej

Południowej Walii wygłasza oświadczenie: „Niepraktyczne jest zapewnianie jakiejkolwiek formy edukacji czarnoskórym dzieciom” [przeł. E.K.] (NSW AECG Recognised for Contribution to the State of NSW, 1848).



ABORIGINAL CAMP, QUEENSLAND.

Il. 1. Obóz aborygeński w Queensland, początek XX w.
Public Domain Mark 1.0– Creative Commons.

Sytuacja na „nieznanym lądzie” zaczęła się komplikować. Kolonizatorzy w sposób brutalny

zajmowali ziemię należące do Aborygenów i przekształcali je na uprawę bawełny, jednakże napotkali problem – brak wystarczającej liczby rąk do uprawy bawełny. Trudność ta szybko została usunięta dzięki powiększającej się liczbie skazańców z Wielkiej Brytanii. Na początku XIX w. Wielka Brytania tocząc wojny zyskiwała wielu jeńców, których umieszczała na wyspie – Australii, aby uprawiali ziemię. Z czasem kolejne statki ze skazańcami wypełnione były przestępcami, najczęściej złodziejami, którzy przyплыwali odbyć wyrok, nie wiedząc, co ich czeka. Z początku skazańcy byli biczowani oraz wykorzystywani do ciężkich prac, groziła im nawet egzekucja za małe przewinienia, a nawet dochodziło do aktów kanibalizmu, jak zeznał pewien skazaniec przed sądem: „Ludzkie mięso smakuje lepiej niż wołowina czy wieprzowina” (Pearce, 1824).

Później kolonizatorzy zdali sobie sprawę, że aby kolonia się utrzymała, potrzebuje różnych instytucji, jak administracja, port, placówki usługowe. Wprowadzono zatem, że w ramach programu resocjalizacyjnego więźniowie za dobre sprawowanie dostaną zapłatę za pracę, a także otrzymają urlop, wyższe stanowiska, ziemię na wyłączność, a nawet wolność (Davies, 2017). W szybkim tempie cały zamysł więzienia na wodzie się zawalił. Skazańcy w krótkim czasie zaczęli wieść

życie przeciętnego człowieka, a część z nich nawet bardzo się wzbogaciła. Edukacja w tym czasie była bardzo stronnicza, a treści wymuszone. Dzieci uczyły się angielskiej literatury, szczególnie autorstwa Szekspira, na geografii pomijano położenie Australii, a skupiano się na Anglii. Dość zabawnym przykładem tego, jaką tematykę obejmowały lekcje historii, była nauka o królach i królowych Anglii oraz wojnach średniowiecznych między Anglikami a Francuzami. Całkowicie pomijano to, co przydatne byłoby dla dzieci zamieszkujących Australię, jak np. nauka o otaczającym wyspę Oceanie Spokojnym, Indyjskim czy krajach azjatyckich (Davies, 2017, s. 501–502). Po pewnym czasie wyspa-więzienie wzbogaciła się dzięki rozwijającej się gospodarce. Byli więźniowie zaczęli zyskiwać na pozycji i doszło nawet do tego, że w hierarchii społeczeństwa stali nad Aborygenami. Od tamtego momentu segregacja rasowa zaczęła nabierać tempa.



Il. 2. Australijscy Aborygeni z białymi mężczyznami, wczesne lata XX w. Prawdopodobnie są górnicy wydobywającymi złoto. Public Domain Mark 1.0 – Creative Commons

W latach 70. XIX wieku rdzenni mieszkańcy dostali dostęp do szkół publicznych, do których uczęszczały białe dzieci, co nie wszystkim się spodobało. W niektórych szkołach rodzice białych dzieci protestowali przeciw uczęszczaniu aborygeńskich dzieci do szkół publicznych, uważając to za szkodliwe dla innych dzieci, a nawet samej szkoły (Korff, 2022). W 1915 roku poprawiono ustawę dotyczącą się dzieci rdzennych mieszkańców:

Rada może przejąć pełną kontrolę i opiekę nad dzieckiem aborygenów, jeśli po należytych dochodzeniach stwierdzi, że takie postępowanie jest w interesie moralnego i fizycznego dobra takiego dziecka. Rada może następnie zabrać takie dziecko pod taką kontrolę i opiekę, jakie uzna za najlepsze (Sekcja 13A, Nowelizacja ustawy o ochronie Aborygenów z 1915 r.) [w dokumencie pojawiająca się nazwę Aborygeni zapisano małą literą – przekł. i uwaga E. K.].

Następnie wprowadzono politykę „białej Australii”, która pomijała prawa Aborygenów. Przykładowo nie zatrudniano Aborygenów na farmach, prawnie zakazano im dołączenia do Unii Robotników Australijskich, a w akcie dotyczącym rent i emerytur pominięto rdzennych mieszkańców (Kandzia-Poździał, 2015).

Wpływ kulturowy rodzimego dziedzictwa w procesie wychowania Aborygenów jest ogromny, właściwie kultura rdzennych mieszkańców nie potrzebowała europejskiego modelu edukacji. Dlatego z taką siłą została planowo zdegradowana, gdy zmuszono Aborygenów do zaprzestania swobodnego kultywowania tradycji oraz zespołu wierzeń, a dodatkowo utrudniano dzieciom edukację w szkołach publicznych. Państwo miało prawo zabierać dzieci z rodzin aborygeńskich i umieszczać je w domach opieki, to pokolenie

zabranych dzieci dziś nazywa się „skradzionym pokoleniem” (Janiszewska, Klima, 2008, s. 65). Biała społeczność dopięła swego i wykluczono Aborygenów z szkół publicznych, zatem powstały aborygeńskie szkoły z bardzo niskim poziomem edukacji, gdzie kładziono nacisk na manualne czynności, a nauczycielami były osoby niewykwalifikowane (Korff, 2022). Po wielu próbach ze strony tubylców o umożliwienie edukacji na tym samym poziomie dla wszystkich dzieci, zezwolono aborygeńskim dzieciom na powrót do szkół publicznych, jednak postawiono warunek: dziecko musiało posiadać zezwolenie lekarskie, aby być przyjętym do szkoły. Cały proces edukacji był z premedytacją utrudniany dzieciom. Aborygenów traktowano jak zwierzęta, jakimś echem tych wyobrażeń jest mit o tym, że Aborygeni dopiero w 1967 roku zostali wykreśleni z Księgi Fauny i Flory i uznani za ludzi posiadających własną wolę. I chociaż Helen Irving, zauważyła, że przed referendum australijski parlament nie mógł uchwalić ustawy o florze i faunie, a Samuel Brynand w swoich badaniach stwierdził, że ludność aborygeńska była liczona od pierwszego spisu ludności w 1911 roku (Gordon, 2020), to jednak kulturowe wyobrażenie o przynależności Aborygenów do świata roślin i zwierząt było żywe. Dopiero referendum z 1967 r. zmieniło dużo,

odśłoniło sposób w jaki rdzenni mieszkańcy byli liczeni w narodowym spisie ludności. Australijczycy zatwierdzili zmiany w konstytucji, co pozwoliło australijskiemu rządowi federalnemu na uchwalenie praw dla Aborygenów.

Rdzenni mieszkańcy po prawie 200 latach okupacji ich wiary, kultury, przekonań dostali pozorną szansę na powrót do swoich korzeni. Przyjęto na ląd liczne rzesze imigrantów, ustanowiono nowe cele polityczne, chciano otworzyć ludność australijską na zrozumienie geografii i sąsiedztwa terytorialnego, a także na otaczającą ich kulturę Aborygenów, by odejść od polityki „białej Australii” (Davies, 2017, s. 502). Natomiast sama segregacja rasowa, choć prawnie oraz politycznie się zakończyła, to wśród mieszkańców Australii nadal się utrzymywała. Aborygeni w większości nie walczyli już o swoją kulturę, część przyjęła biały model życia, a część przeniosła się w głąb lądu, aby utrzymać kulturę w oddaleniu od dominującej większości. Przykrym skutkiem było również niepokojąco wysokie bezrobocie, samobójstwa oraz alkoholizm wśród Aborygenów. Stworzono specjalne zasiłki dla Aborygenów, aby zapewnić im pożywienie, jednak większość zdegradowanej, zmarginalizowanej i wyniszczonej ludności wydawała te pieniądze na hazard, alkohol bądź narkotyki. Obserwując ten

upadek oraz zatracenie tubylców można się tylko domyśleć, jak silnie byli związani z kulturą, która została przez angielskich włodarzy skazana na katastrofę. Jej zniszczenie doprowadzało do klęski człowieka, zatem Biali niechlubnie wykorzystali edukację jako broń w poskromieniu rdzennego modelu edukacyjnego opartego o przekaz międzypokoleniowy, wspólnotową tożsamość i więź z naturą.

Mogłoby się wydawać, że kolonizatorzy chcieli „dobrze” dla niewyedykowanych Aborygenów, nieśli kaganek oświaty i masowej edukacji, wprowadzali ich w kulturę piśmienną. Rdzenni mieszkańcy nie posiadali pisma – aby coś utrwalić używali malowideł naściennych lub przekazu z ust do ust, budując rozległą pamięć jednostki i wspólnoty, wszak stanowili klasyczną kulturę oralną według Waltera Onga (zob. 1992, s. 113). Pismo i narzucenie masowej edukacji na modłę angielską niszczyło tożsamość wspólnoty, jej pamięć, tożsamość, reguły edukacji. Aborygeni nie prosili o edukację w modelu angielskim. System edukacji aborygeńskiej opierał się na przetrwaniu, wartościach rodzinnych i kulturowych, a przede wszystkim pozwalał przetrwać w trudnym interiorze. Nie uczył dążenia do osiągnięcia zysku. Działał pręźnie i był wystarczający. Sama chęć zysku była bliska Białym, co można zauważyć

w komercyjnym wykorzystaniu sztuki rdzennych mieszkańców. Artystycznym rzemiosłem Aborygenów było, i dalej jest, „malowanie kropkami”. Opiera się na przedstawianiu natury w abstrakcyjnej formie, często o zaburzonych proporcjach czy kolorach (por. Isaacs, 1992) . Dla Europejczyków ta technika nie była znana, ale okazała się dobrym biznesem. Kolonizatorzy nierzadko zmuszali rdzennych mieszkańców do tworzenia, a następnie zabierali im dzieła i sprzedawali za potężne kwoty w Europie (Allam, Davidson, 2019). W zamian za to artysta – tubylec dostawał butelkę wódki czy marne grosze. Zysk nie idzie w parze z byciem w naturze czy dostosowaniem kultury, w tym sztuki i edukacji, do rytmu natury.

Znając kulturę rdzennej ludności warto podkreślić, że Aborygen był mocno związany z przestrzenią kultury-natury, która wyklucza separację natury od kultury, można by powiedzieć, że człowiek jest z nią jednością. Dziś Australijczycy to głównie potomkowie dawnych więźniów, kolonizatorów lub potomków mieszanych związków z Aborygenami, ale także to imigranci z Europy i Azji. Sami Aborygeni stanowią mały odsetek ludności – 220 tysięcy w społeczeństwie 20 milionowym na początku XXI w. W porównaniu z okresem sprzed przybycia Europejczyków to

znacznie mniej – wtedy Aborygenów było ok. 750 tysięcy (Aborygeni, 1997–2022).

Narzuconie własnych idei i programowy model „naprawczej” edukacji Białych doprowadził do wyniszczenia i zmarginalizowania rdzennej kultury. Chęć zdobycia dominującej pozycji i ustanowienia własnych idei jako jedyne obowiązujących, a także egoizm kolonizatorów skazał Aborygenów na upadek kulturowy. Oderwano tubylców od kultury natury, pozbawiono ich bliskiego doświadczenia więzi z fauną i florą i klanem, dopasowano ich do wyobrażeń eksploatacji rodem z brytyjskiej „ery przemysłu”. Narzucona Aborygenom nauka o historii państw europejskich i zwyczajach kultury zachodniej skutecznie przyczyniła się do wytępienia przynależności kulturowej tubylców.

Dziś uważa się edukację za wielki przywilej, w co trudno wątpić, ale należy zawsze z troską zadawać pytanie, czy edukacja aby na pewno powinna być taka sama dla różnych kultur. Czy w odrębnych terytoriach mentalnych USA (obecnie model edukacji australijskiej jest inspirowany i wzorowany na modelu amerykańskim), Wielkiej Brytanii, Australii należy uczyć tego samego? Można tę wątpliwość rozszerzyć na inne terytoria i wspólnoty. Łącząc się w jeden uniwersalny model edukacji, każda z kultur traci wiele. Rachunek strat

i zysków pokazuje, że strata kulturowa jest zatrwajająca.

Bibliografia

Aborygeni [hasło], 1997–2022: Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Aborygeni;3865205.html> [dostęp: 11.04.2022].

Allam L., Davidson H., 2019: *The Guardian* „*Frail and elderly Aboriginal artists allegedly forced to paint to pay off debts*”, <https://www.theguardian.com/australia-news/2019/nov/05/frail-elderly-aboriginal-artists-allegedly-held-dealer-exploited> [dostęp: 03.05.2022].

Burchard P., 1990: *Australijczycy*. Wiedza Powszechna, Warszawa.

Davies N., 2017: *Na krańce świata. Podróż historyka przez historię*. Przeł. E. Tabakowska. Znak Horyzont, Kraków.

Davies N., 2017: *Wyspa przestępców. Norman Davies tłumaczy jak powstała współczesna Australia*. Przeł. A. Winkler, „twojahistoria.pl”, <https://twojahistoria.pl/2017/12/09/wyspa->

przestepcow-norman-davies-tlumaczy-jak-
powstala-wspolczesna-australia/
[dostęp: 20.02.2022].

Gordon B., 2020: *Fact check: Australia never counted Aboriginal people as animals under „Flora and Fauna Act”*, „USA TODAY NEWS”,
<https://eu.usatoday.com/story/news/factcheck/2020/10/22/fact-check-myth-claims-australia-classified-aboriginals-animals/3717730001/> [dostęp: 19.02.2022].

Isaacs J., 1992: *Australian Aboriginal Paintings*.
Dutton Studio Books, New York.

Janiszewska A., Klima E., 2008: *Ludność rdzenna – Aborygeni australijscy*. Acta Universitatis Lodziensis Folia Geographica Socio-oeconomica 9 [dostęp 19.02.2022].

Kandzia-Poździał A., 2015: *Aborygeni australijscy – zatraceni w cywilizacji*, „ATHENAEUM”, vol. 46/2015, ss. 112. DOI: 10.15804/athena.2015.46.07,
<https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/apsp/46/apsp4607.pdf> [dostęp: 23.02.2022].

Korff J., 2022: *Aboriginal timeline: Education*,
<https://www.creativespirits.info/aboriginalculture/h>

istory/australian-aboriginal-history-timeline/education?fbclid=IwAR2VUVeuo98G8nUKnmHC5mAMo5qlML4tPdItLa2eRFxzKUU8lij6Eci0aN3Q [dostęp: 20.02.2022].

Aborigines Protection Act, 1915: National Museum of Australia, <https://www.nma.gov.au/defining-moments/resources/aborigines-protection-act> [dostęp: 20.02.2022].

NSW AECG Recognised for Contribution to the State of NSW, 1848: New South Wales, Aboriginal Education Consultative Group Inc.: <https://www.aecg.nsw.edu.au/about/history/> [dostęp: 19.02.2022].

Ong W. J., 1992: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. i wstęp J. Japola, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.

POPULATIONOF.NET, 2022: <https://www.populationof.net/pl/australia/> [dostęp: 03.05.2022].

Suchanek L., 2021: *Nauka i współpraca naukowa w czasach globalizacji. Polska akademia umiejętności i współpraca międzynarodowa*, Polska Akademia Umiejętności,

https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11379/1/L_Suchanek_Nauka_i_wspolpraca_naukowa_w_czasach_globalizacji.pdf#page=1&zoom=auto,-240,67 [dostęp: 11.04.2022].

The Australian education system. Foundation level,
2017: Australian Government, Department of Foreign
Affairs and Trade,
<https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australian-education-system-foundation.pdf> [dostęp:
20.02.2022].

Mateusz Łukasiak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
student historii

Początki powszechnego szkolnictwa w Prusach

Abstrakt: Prusy jako pierwsze państwo na świecie wprowadziły funkcjonujący system obowiązkowego szkolnictwa, jest to jedno z osiągnięć Fryderyka Wielkiego. Wprowadzanie powszechnej edukacji nie było jednak procesem bezproblemowym ani pozbawionym wad w pewnych kwestiach. Powszechne szkolnictwo było cywilizacyjnym krokiem do przodu, jednak poza szczytnym celem nauki niemieckie szkoły służyły także do programowania społeczeństwa: miały wpajać posłuszeństwo i zaufanie wobec państwa, aby tworzyć przydatnych dla monarchii obywateli, a w przypadku mniejszości, takich jak Polacy, dążyć także do germanizacji dzieci. Pruski model szkolnictwa, zreformowany na początku XIX wieku, przyjął się na całym świecie i do dzisiaj funkcjonuje w większości krajów, w tym Polsce. Mimo tego, że szkoły znacząco się

zmieniły przez te 200 lat, to ogół systemu pozostaje w dużej mierze wierny pruskiemu systemowi. Artykuł przedstawia początki funkcjonowania powszechnego szkolnictwa w Prusach, rzucając światło na to, jakie korzenie mają dzisiejsze szkoły.

Słowa kluczowe: historia, szkolnictwo, Prusy, germanizacja, dryl

Abstract: Prussia was the first country in the world to introduce a functioning compulsory education system. It is one of the achievements of Frederick the Great. The introduction of mainstream education, however, was not a smooth and flawless process in many respects. General education was a step forward in civilization. Still, apart from the noble purpose of learning, German schools also served to program society: they were to instil obedience and trust towards the state, to create citizens useful for the monarchy, and, in the case of minorities such as Poles, also to Germanise children. The Prussian model of education, reformed at the beginning of the 19th century, was adopted worldwide, and to this day, it functions in most countries, including Poland. Even though schools have changed significantly over the past 200 years, the overall system remains mainly faithful to the Prussian system. The article presents the beginnings of public education in Prussia, shedding light on the roots of today's schools.

Keywords: history, education, Prussia, Germanization, drill

XVIII wiek w Europie był wiekiem oświecenia, nowych idei, dobrobytu i rodzącego się przemysłu. Na dynamicznie rozwijającym się starym kontynencie zmiany następowały praktycznie na wszystkich frontach, edukacja nie była wyjątkiem. Poziom szkolnictwa w XVII i na początku XVIII wieku był przeważnie bardzo niski, zdominowany przez Kościół, a w krajach katolickich wyjątkową pozycję mieli jezuiti, pełniący kierownictwo nad większością seminariów duchownych. Nauka była kosztowna, pozwolić sobie na nią mogła praktycznie jedynie arystokracja i mieszczaństwo, których stać było na wysyłanie dzieci do szkół w dużych miastach lub nawet za granicę, podczas kiedy ubodzy chłopcy pozostawali poza systemem edukacji (Marciniak, 1978). Faktem jest też, że przyzwyczajone do prostego życia chłopstwo często nie widziało sensu w edukacji dzieci.

Warto także zaznaczyć, że na dobre wykształcenie liczyć mogli jedynie mężczyźni, kobiety edukowano, jeśli w ogóle, to tylko w stopniu najbardziej podstawowym. Wynikało to oczywiście z tradycyjnych poglądów na rolę kobiet

w społeczeństwie, powszechnie uważano, że zbyt dobre wykształcenie kobiety może jej zaszkodzić w wypełnianiu podstawowych obowiązków, czyli w dbaniu o męża, dom i dzieci. Najlepiej dla dziewcząt sytuacja wyglądała w krajach protestanckich, w tym w Prusach, gdzie już od XVI wieku mogły one uczęszczać do elementarnych szkół. W dobie oświecenia temat edukacji kobiet zaczął zyskiwać większy rozgłos, ale głównie w odniesieniu do szlachcianek, kobiety z niższych sfer wciąż miały marne perspektywy na wykształcenie (Łukasiewicz, 2014).

Mimo wszystko myśl rozpowszechniania oświaty wśród niższych grup społecznych przewijała się wielokrotnie od epoki odrodzenia. Laicyzację szkolnictwa, poprawę poziomu edukacji oraz jej upowszechnienie postulowało wielu europejskich myślicieli, takich jak Erazm z Rotterdamu, Marcin Luter, Kartezjusz czy Jan Amos Komeński. Temat usprawnienia szkolnictwa był więc w Europie obecny, w wielu krajach podejmowano istotne działania ku temu zmierzające, jednak były to akcje na małą skalę, najczęściej w postaci osób prywatnych zakładających szkoły w swojej okolicy, brakowało natomiast wsparcia ze strony państwa, przez co wszystkie te inicjatywy nie poprawiały generalnie złej sytuacji szkolnictwa. Wyjątkiem była Holandia,

gdzie państwo wspierało tworzenie szkół elementarnych z językiem ojczystym. Szkolnictwo holenderskie było jednym z najlepszych w Europie i służyło za wzór dla sąsiadów, Anglii, Francji i państw niemieckich (Marciniak, 1978, s. 75). Gdy mowa o tych ostatnich, niektóre księstwa wprowadzały formalny obowiązek szkolny.

Prusy wchodziły w XVIII wiek jako jedno z wielu państw niemieckich, Berlin i Królewiec były prowincjonalnymi miastami w porównaniu z Dreznem i Monachium, przodującymi centrami kultury. Co prawda nowa epoka rozpoczęła się wielkim sukcesem Hohenzollernów – koronacją królewską Fryderyka I, jednak jego państwo pozostawało raczej na marginesie europejskiej polityki. Następcą Fryderyka I w 1713 roku został Fryderyk Wilhelm I, zwany „królem-sierżantem”. Słynął on z bycia prostakiem, miał ogładę żołnierza, a także był niesamowitym skąpcem. Jediną rzeczą, na którą nie szczędził pieniędzy była armia, na którą wydawał każdy zaoszczędzony grosz, tworząc w ten sposób potęgę pruskiej armii oraz z zaprowadzenia tradycyjnego pruskiego drylu, który z armii zaczął przechodzić na wszystkie inne aspekty państwa. Paradoksalnie Fryderyk był miłośnikiem pokoju, który zapewniał Prusom przez swoje panowanie, a armię wykorzystywał tylko do parad na placu w Poczdamie. Nie można jednak Fryderykowi

Wilhelmowi I odmówić zdolności w efektywnym zarządzaniu państwem:

Nadeszła przecież era badań dokładniejszych, niekiedy podejmowanych przez badaczy, których nie przytłaczała wielkość fryderycjańskich czasów, i zwłaszcza ci badacze dziejów pruskich finansów, pruskiej administracji, dziejów pruskiej armii poczynali stwierdzać ze zdziwieniem, że wiele dokonań pruskich przypisywanych jako klasyczne zdobycze Fryderykowi II było bądź w pełni, bądź częściowo dorobkiem jego ojca. Został więc on wkrótce uznany największym królem pruskim „spraw wewnętrznych” (Salmonowicz, 2006, s. 13).

W interesującym nas kontekście szkolnictwa znów następuje paradoks, gdyż mimo wstrętu „króla-sierżanta” do wszelkich spraw związanych z kulturą, sztuką i nauką możemy w jego panowaniu odnotować pewne sukcesy w kwestii oświaty. Jednym z takich osiągnięć było wprowadzenie obowiązku szkolnego w 1717 roku, aczkolwiek pozostawało ono jednak pustym zapisem, państwo nie dążyło do jego egzekwowania (Krupa, 1977). Na uwagę zasługują uniwersytety w Halle (centrum myśli wczesnooświeceniowej w Niemczech) i Frankfurcie nad Odrą (centrum kameralistyki niemieckiej), chociaż były one

wspierane przez króla oszczędnie, tylko ze względu na ich użyteczność przy kształceniu pastorów i urzędników. Fryderyk był gorliwym, rygorystycznym kalwinistą, odpowiadały mu zatem dogmaty rosnącego w popularność ruchu pietystów, których działalność w swoim państwie wyjątkowo wspierał. Dzięki temu wsparciu pietyści mogli rozwijać wśród niższych sfer społeczeństwa oświatę, budując podstawę dla powszechnego szkolnictwa, z którego później zasłynię państwo pruskie. Szkoły te były nastawione na edukację w stopniu podstawowym, ucząc praktycznych umiejętności, czyli wyłącznie takich, jakie interesowały również prostego króla. Rządy Fryderyka Wilhelma I podsumować można cytatem, który nie dość, że jest zabawny, to także odpowiednio zarysowuje sytuację społeczną w absolutystycznym państwie pruskim:

O Fryderyku Wilhelmie I, który zwykł był używać do kontaktu ze swymi poddanymi nieodłącznie grubej laski, opowiadano, że pewnego razu spotkał w Poczdamie na przechadzce mieszczanina, który zagadnięty przez króla, ze strachu, nie potrafił nic sensownego odpowiedzieć, a kiedy na pytanie, czy kocha swojego króla, także nic nie wyjąkał, zniecierpliwiony Fryderyk Wilhelm I za pomocą mocnych ciosów laski pouczył go, że swego króla należy kochać, a nie bać się (Salmonowicz, 2006, s. 13).

Po śmierci Fryderyka Wilhelma I 31 maja 1740 roku nowym królem został jego syn, Fryderyk II, zwany wielkim, twórca potęgi Prus oraz pierwszego faktycznie funkcjonującego powszechnego systemu szkolnictwa. Nabytki terytorialne, w szczególności bogaty Śląsk, w połączeniu ze sprawnym zarządzaniem państwem i inwestycjami w przemysł, zrobiły z państwa pruskiego pod panowaniem Fryderyka jeden z najsilniejszych krajów Europy (Kowalczyk, 2018). Monarcha zasłynął także z licznych reform wewnętrznych, jedną z nich była reforma oświaty z 1763 roku. Co kierowało Fryderykiem przy ustanawianiu powszechnego przymusu szkolnego?

Filozof z Sanssouci od młodego wieku prezentował się na przeciwieństwo swojego ojca – czytanie, filozofia i muzyka pociągały go bardziej niż polowania i żarliwa religijność. Doprowadzało to do licznych sporów z despotycznym rodzicem, kłótnie, prowadzące nawet do bicia, w pewnym momencie stały się nagminne. W rezultacie Fryderyk pewnego razu postanowił uciec, jednak przez nieostrożność plan ten dotarł do uszu króla, co poskutkowało uwięzieniem księcia i egzekucją pomagającego w planach ucieczki porucznika von Katte, wykonaną na oczach młodzieńca. Ciało ściętego – na polecenie troskliwego króla – pozostawiono na cały

dzień pod oknem Fryderyka. Zastraszony spełniał później wolę ojca, odstawiając na bok własne zainteresowania, szkoląc się w administracji, finansach i wojskowości. Despotyczne wychowanie Fryderyka Wilhelma odniosło piętno na jego synu, który po przejęciu władzy stał się zimnym, wyrachowanym i bezwzględnym monarchą, a także jak to opisuje Stanisław Salmonowicz: „Poczucie i pewność własnej wartości, skazywanie się na dumną samotność, z której z wiekiem narodzi się niezmiernie, nieograniczona pogarda dla ludzi” (2006, s. 54). Mimo nienawiści wobec ojca, przejął po nim pewne cechy i kontynuował generalny kurs jego polityki wewnętrznej, umacniając absolutyzm monarszy i panowanie twardą ręką.

Reforma oświaty nie była więc wyrazem troskliwości wobec chłopów, którymi Fryderyk gardził, ciężko też mówić o idealistycznym wprowadzaniu w życie ideałów oświecenia, bo król w swoich działaniach kierował się tylko jedną ideą – interesem państwa pruskiego. Chłopi byli w tamtych czasach największą klasą społeczną w każdym państwie, stanowili więc podstawę gospodarczą kraju, a także główne źródło rekrutów do armii. Fryderyk doskonale zdawał sobie z tego sprawę i wiedział, że poprawienie sytuacji chłopów, także w kwestii ich edukacji, jest istotne dla rozwoju państwa.

Po dojściu Fryderyka do władzy rozwój oświaty zrazu uległ zahamowaniu: opór stanów wschodniopruskich wobec finansowania rozwoju oświaty, problem wojen śląskich, wojny siedmioletniej, a także inne wydatki odwracały uwagę monarchy od kwestii szkolnictwa. Kiedy w 1748 Jan Juliusz Hecker, pedagog i twórca pierwszej szkoły realnej w Berlinie, zwrócił się do króla z propozycją reformy oświaty nie otrzymał odpowiedzi. Dopiero po zakończeniu wojny siedmioletniej pokojem w Hubertusburgu w 1763 roku Fryderyk mógł zająć się kwestią edukacji swoich poddanych, zwrócił się wtedy do Heckera z zadaniem przygotowania planu funkcjonowania szkolnictwa w kraju. Instrukcja ta powstała i została ogłoszona jeszcze w tym samym roku 23 września pod nazwą „General-Land-Schul-Reglement” – Generalny regulamin szkół ludowych, będący wówczas najpełniejszym aktem prawnym regulującym kwestię szkolnictwa (Krupa, 1977, s. 1).

Regulamin zaostrzał przymus szkolny wprowadzony przez Fryderyka Wilhelma I, którym objęte były dzieci od 5 do 14 roku życia, starsza młodzież miała uczęszczać na niedzielne lekcje czytania, pisania i religii. Jako że w tamtych czasach chłopskie dzieci miały swoje obowiązki przy pracy na roli regulamin konstruował program zajęć w taki sposób, żeby miały one możliwość uczęszczania na

lekcje. Rok szkolny trwał od 25 września do 15 kwietnia, a więc głównie w zimie, kiedy nie było tyle roboty przy gospodarstwie, panował także nakaz wynajmowania pastucha bądź ustalania kolejności dzieci przy pasaniu bydła, tak, aby praca umożliwiała im naukę. Lekcje odbywały się codziennie, rano i popołudniu, z wolnymi popołudniami w środy i soboty. Tygodniowa liczba godzin przeznaczonych na lekcje w zimę wynosiła 30, a w lato 9, powtarzano wtedy wiadomości zdobyte przez zimę. Za naukę płacili rodzice, opłata była zależna od zaawansowania nauki, w zimie od 6 do 10 fenigów tygodniowo, w lato cena spadała do 1/3. Nie była to wysoka cena, oczywiście po to, aby każdego na edukację dzieci było stać. W okresie letnim, kiedy wynagrodzenie spadało, nauczycielowi wolno było podjąć się dodatkowej pracy dorywczej.

Opłaty rodziców stanowiły całość utrzymania szkoły i zazwyczaj okazywały się niewystarczające, tym bardziej, że rodzice mimo nakładanych kar często unikali obowiązku wysyłania dzieci na zajęcia, nie chcąc rezygnować z ich pomocy w gospodarstwie. Także właściciele ziemscy, którzy nie chcieli tracić taniej siły roboczej, uniemożliwiali wysyłanie dzieci do szkół, chociaż byli do tego zobligowani przez regulamin. Przyjmuje się, że pod

koniec XVIII wieku w Prusach do szkół uczęszczało około 50% dzieci (Łukasiewicz, 2014, s. 2).

Głódowe pensje nauczyciela nie zachęcały do podjęcia się tego zawodu, a także odbijały się na jakości edukacji. Nauczycieli, szczególnie tych faktycznie do zawodu się nadających, brakowało, mimo niskich wymagań, którymi miała być pobożność, dawanie dobrego przykładu młodzieży i pewna sprawność w nauczaniu (Krupa, 1977, s. 2). Hecker już od 1748 roku prowadził kursy przygotowawcze dla nauczycieli, jednak nie pokrywały one zapotrzebowania na belfrów dla całego kraju (Marciniak, 1978, s. 76). Zaradny król znalazł jednak genialne w swej prostocie rozwiązanie tego problemu, obsadzając posady nauczyciela w większości zupełnie nienadającymi się do tego zawodu inwalidami wojennymi, których po wojnie siedmioletniej oraz wojnie o sukcesję bawarską nie brakowało. W ten sposób uzupełniane były kadry nauczycielskie, a Fryderyk nie musiał płacić inwalidom odszkodowania. Byli żołnierze najczęściej nie spełniali nawet minimalnych wymagań stawianych nauczycielom, braki w talencie do nauczania uzupełniali za to żołnierskim drylem, tak charakterystycznym dla pruskiego wojska. Rezultatem tego zabiegu była tragiczna jakość wychowania szkolnego, na którą często narzekali rodzice, jednak przez brak

zastępstwa wojskowi mogli dalej terroryzować młodzież, a żołnierska musztra w szkołach stała się normą, niestety zbyt często widoczną do dzisiaj. Surowe karanie niepokornych dzieci poprzez bicie lub inne poniżające czynności było obecne, chociaż epoka oświecenia takie praktyki, wywodzące się z XVII wieku, krytykowała (Ariès, 1995, s. 152). Regulamin szkolny nakazywał nauczycielom ograniczanie bicia, ale prawdziwe zmiany w tej kwestii przyniesie dopiero wiek XIX. Generalnie tragiczny poziom nauczycieli pozostawał bez zmian aż do reform z czasów Fryderyka Wilhelma III. W parze z nieodpowiednimi nauczycielami szły też nieodpowiednie lokale pełniące role budynków szkoły. Bardzo często sala szkolna była jednocześnie domem nauczyciela i jego rodziny, a w zimę pełniła także funkcję chlewu, kurnika i stajni. Nauka odbywała się wtedy w brudzie i zaduchu. Brak zainteresowania ze strony państwa, podobnie jak w przypadku nauczycieli, utrzymywał w tej kwestii *status quo*.

Biednie prezentował się program nauczania „obejmujący naukę czytania, pisania, religii i katechizmów, rzadziej rachunków” (Krupa, s. 2). Szkoła miała przede wszystkim wychować dzieci na wiernych poddanych. Przystawianie wiedzy odbywało się metodą pamięciową, pomocami naukowymi były tablice i podręcznik, który

obowiązkowo musiał posiadać każdy uczeń. W przypadku ubogich rodzin, których nie stać było na zakup książki, ustawa przewidywała wypożyczenie szkolnego egzemplarza, zakupionego przez gminę. Na bardziej zaawansowane edukowanie chłopstwa zdaniem króla nie było potrzeby, jak sam powiedział: „Na wsi wystarcza, jeśli jej mieszkańcy uczą się trochę czytania i pisania, jeśli umieją za dużo, uciekają do miasta i chcą zostać sekretarzami lub czymś w tym rodzaju” (Krupa, 1977, s. 7).

Nadzór nad całym projektem pełnił kościół protestancki poprzez Naczelny Konsystorz w Berlinie, a inspekcje przeprowadzać mieli proboszczowie, wizytując podlegające im szkoły raz w tygodniu. Pastorowie mieli także przeprowadzać egzaminy oraz raz na miesiąc organizować spotkania doszkolające nauczycieli. W praktyce jednak szkoły podlegające jednemu proboszczowi często były na tyle od siebie odległe, że odwiedzanie ich raz na tydzień było niemożliwe.

„General-Land-Schul-Reglement” dotyczył wyłącznie szkół protestanckich. Osobną ustawę dla tego terenu opracował Ignacy Felbiger, opat klasztoru augustianów w Żaganiu (Sagan), a wydana została 3 listopada 1765 roku (Krupa, 1977, s. 3). Generalne założenia regulaminu dla Śląska były takie same jak dla reszty kraju, z tym, że

pewne elementy organizacji szkół były lepiej opracowane. Wprowadzono ostrzejsze kary dla rodziców, którzy nie wysyłali swoich dzieci do szkoły, a mało zamożni mieszkańcy mogli płacić połowę opłaty za naukę. Aby jak najwięcej dzieci uczęszczało na lekcje ustawa definiowała także w jakiej odległości powinny być od siebie szkoły, w zależności od warunków terenowych. Wobec samych szkół zaistniały wymogi w kwestii warunków w nich panujących: sala musiała być jasna i dostosowana do liczby dzieci, a w przypadku szkół zatrudniających kilku nauczycieli każdy musiał mieć zapewnione osobne pomieszczenie.

Ustawa więcej uwagi poświęcała też nauczycielom, którzy mieli szkolić się w seminariach nauczycielskich we Wrocławiu (Breslau), Żaganiu (Sagan), Lubiążu (Leubus), Raciborzu (Ratibor) i Rudzie (Neurode), a warunkiem otrzymania pracy miało być posiadanie świadectwa ukończenia kursu nauczycielskiego. Aby nauka postępowała sprawniej sam Felbiger przygotował podręcznik dla nauczycieli, zawierający wskazówki oraz streszczony program nauczania. Nauczyciele mieli obowiązkowo posługiwać się językiem niemieckim, Fryderyk chciał w ten sposób zgermanizować polskojęzyczną ludność Śląska, nie przynosiło to jednak efektów. Nadzorować szkoły miał Kościół katolicki (Krupa, 1977, s. 5). Zaostrzono wymagania

względem duchownych kandydatów na inspektorów szkolnych, dla których warunkiem otrzymania parafii miało być zaświadczenie o wysłuchaniu wykładów z pedagogiki.

Tak w skrócie działało szkolnictwo w Prusach do końca wieku oświecenia. Mimo wszystkich wymienionych wad pruskiego szkolnictwa powszechnego system ten, bądź co bądź, działał i dawał rezultaty:

Z końcem XVIII w. mieszkańcy państwa pruskiego byli w swej masie lepiej edukowani niż ludność jakiegokolwiek kraju europejskiego. Stanowiło to jedną z istotnych przesłanek mocarstwowej kariery Prus w XIX w. i było przedmiotem naśladownictwa (Rostworowski, 2009, s. 468).

Kaleki system szkolnictwa został zreformowany za panowania Fryderyka Wilhelm III na początku XIX wieku. System ten, wierny założeniom z czasów Fryderyka Wielkiego, świetnie spisywał się w masowej edukacji społeczeństwa wychowującej posłusznych obywateli i sprawnych robotników, i był chętnie wprowadzany na całym świecie. Pruskie szkoły wciąż obowiązują w większości krajów świata, w tym w Polsce, mimo że widzimy, chociażby na przykładzie Finlandii, że nowe, bardziej humanitarne sposoby nauczania

przynoszą lepsze efekty. Powinniśmy więc zadać sobie pytanie, czy nie powinniśmy zostawić w tyle tradycyjnego modelu szkoły, wywodzącego się z tradycji absolutystycznej, mającej w pogardzie indywidualność?

Bibliografia

Ariès P., 1995: *Historia Dzieciństwa*. Przeł. M. Ochab. Wydawnictwo Marabut, Gdańsk.

Kowalczyk R. W., 2018: *Era Fryderyka II. Narodziny pruskiej potęgi gospodarczej w XVIII stuleciu*. Śląsk, Katowice.

Krupa M., 1977: *Oświata ludu w Prusach w II połowie XVIII w. (w świetle ustawodawstwa szkolnego)*, „Roczniki Humanistyczne”, tom 25, nr 2, s. 279–292.

Marciniak Z., 1978: *Zarys Historii Wychowania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Łukasiewicz D., 2014: *Edukacja dziewcząt pod zaborem pruskim na przełomie XVIII i XIX wieku*. „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 31, s. 61–83,

<https://doi.org/10.14746/bhw.2014.31.5> [dostęp 10.04.2022].

Rostworowski E., 2009: *Historia Powszechna. Wiek XVIII*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Salmonowicz S., 2006: *Fryderyk Wielki*. Ossolineum, Wrocław.

Wiktoria Rose

Politechnika Śląska

studentka lingwistyki stosowanej

w specjalności język angielski z językiem włoskim

Północ – Południe

Edukacyjny podział Włoch

Abstrakt: W powojennych latach Włochy cieszyły się szybkim wzrostem gospodarczym, kulturowym i społecznym. Kraj ten szybko zaczął doganiać najbardziej rozwinięte kraje europejskie stając się światową potęgą. Jednakże raporty na przestrzeni ostatnich 15 lat ukazują wielkie niedociągnięcia w systemie edukacyjnym zarówno na poziomie ogólnokrajowym, jak i regionalnym. Chroniczne niedofinansowanie, uniwersytety, które nie zapewniają umiejętności potrzebnych młodym ludziom, oraz ograniczona koordynacja na wszystkich szczeblach władzy – to jedne z problemów edukacji. W tym mocno rysuje się kulturowy podział między północną częścią kraju i południową, co przekłada się na braki edukacyjne tej ostatniej. W artykule zostaje przybliżony raport

organizacji OECD Italy na temat wyzwań dotyczących systemów edukacyjnego, gospodarczego oraz kulturowego, które czekają państwo na przestrzeni następnych lat. I chociaż raport chwali reformy wprowadzone w ustawach o zatrudnieniu i dobrych szkołach, stwierdza się, że należy zrobić znacznie więcej.

Słowa kluczowe: edukacja włoska, wyzwania, Północ – Południe

Abstract: In the post-war years, Italy enjoyed rapid economic, cultural and social growth. The country quickly began to catch up with the most developed European countries, becoming a world power. However, reports over the past 15 years show significant shortcomings in the education system at both national and regional levels. Chronic under-funding, universities failing to provide the skills young people need, and limited coordination at all levels of government are among the problems of education. This is where the cultural division between the northern and southern parts of the country is visible, which translates into the educational shortcomings of the latter. The article presents an overview of the OECD Italy's report on the challenges facing the educational, economic, and cultural systems that await you over the next few years. And while the report praises the reforms introduced in the employment and good schools laws, it concludes that much more needs to be done.

Keywords: Italian education, challenges, North – South

Włochy, trzecia gospodarka Europy i członek Grupy G7 – najbardziej uprzemysłowionych państw świata. Kraj o powierzchni ponad 300 tysięcy kilometrów kwadratowych i liczący ponad 60 milionów mieszkańców. Państwo to dzieli się na 20 regionów, które dodatkowo dzielą się na prowincje. Jednak najbardziej wyrazisty podział, który przetrwał, aż do dzisiejszych czasów istnieje między północną a południową częścią kraju. Podział ten jest skutkiem wydarzenia historycznego tzw. „Risorgimento”, czyli zmartwychwstania Włoch, które miało miejsce w 1861 roku dzięki wielkiemu bohaterowi narodowemu Giuseppe Garibaldiemu (Angione). Połączenie to było wielkim zderzeniem się dwóch światów, ponieważ jedna część była kapitalistyczna, a druga z kolei feudalna. Dodatkowo kulturowa Północ narzuciła Południu swój system organizacji państwa i prawa, co doprowadziło do ogromnego sprzeciwu i początku wojny domowej, która ostatecznie trwała 5 lat (Kowalczyk, 2011). Skutki podziału Włoch są zauważalne w aspektach, takich jak: gospodarka, przemysł, kultura czy edukacja. Różnice między mieszkańcami tych dwóch części zaczynają się już na

etapie historycznym – o ile wielkie zjednoczenie państwa dla Północy było czymś godnym największych pochwał, tak dla Południa było to coś nieistotnego, a wręcz oburzającego. Stąd wzięły się też różnice w postrzeganiu samego Garibaldiego, dla jednych był to bohater i twórca ogromnego mocarstwa, a dla innych dyktator, który siłą spełnił swoje marzenie. Tereny, zarówno północne, jak i południowe, miały też inne wpływy kolonizacyjne, na te pierwsze wpłynęły migracje z Europy Środkowej i Północnej, z kolei na te drugie migracje z Grecji i terenów północnoafrykańskich (Otwiniowska, 2012).

Pod względem gospodarczym północne Włochy to jeden z najlepiej prosperujących regionów na całym świecie, szeroko rozwinięte jest tam uprzemysłowienie i znajduje się wiele ogromnych ośrodków miejskich. Na północy terytorium siedziby mają najważniejsze włoskie firmy, takie jak: FIAT, Alfa Romeo, Lamborghini czy słynne na cały świat marki odzieżowe: Gucci, Prada, Versace. Na południu kraju przemysł skupiony jest głównie wokół rolnictwa i turystyki, w ostatnich latach różne koncerny, jak np. FIAT, zaczęły inwestować w tej części i stwarzać tam swoje fabryki. Warto jednak zaznaczyć, że stopa bezrobocia w tej części kraju jest aż dwa razy większa niż na północy (Ropczyński, 2022). Dodatkowo, PKB na mieszkańca północnej

części przekracza standardową średnią europejską, podczas gdy na mieszkańca południowej części znajduje się znacznie poniżej normy (Ropczyński, 2022). Patrząc na wskaźniki ekonomiczne, południe kraju odczuwa znaczne opóźnienie gospodarcze, którego próbowano się doszukiwać w historii, ponieważ wierzono w to, że brzemień przeszłości mocno obciąża tę część kraju, aż do dzisiaj. Dlatego też na przestrzeni ostatnich lat, rząd włoski wykorzystuje duże sumy środków unijnych, aby wyrównać poziom życia mieszkańców całych Włoch.

Jeśli chodzi o aspekty kulturalne, to społeczność południowa słynie z tego, że jest bardziej tradycyjna, otwarta, hojna, rodzinna i „hałaśliwa”, przez co również żywiołowa i porywcza. Stereotypowo przez mieszkańców północnych obszarów uważana jest za „wieśniaków”, którzy ponad pracę wynoszą rozrywkę i nie liczą się z prawem. Z kolei mieszkańcy północnych obszarów są uważani za bardziej indywidualnych, zamkniętych na nowe relacje i mniej serdecznych (*Northern vs Southern Italy: Attitudes and Culture*, 2019). Stereotypowo uznawani są za zimnych, zdystansowanych oraz myślących tylko o pracy.

Mieszkańcy kulturowego Południa uważają właśnie siebie za rdzennych Włochów,

porozumiewają się w większości swoimi regionalnymi dialektami, a nie językiem ojczystym. Oczywiście komunikacja za pomocą dialektów jest normalnym zjawiskiem we Włoszech, przywiązanych do idei silnych regionów, jednak to na Południu stosuje się dialekty znacznie częściej, przez co ciężiej jest się porozumieć z jego mieszkańcami używając języka włoskiego. Następną różnicą między częściami Włoch jest klimat, północny obszar znajduje się w kilku strefach klimatycznych, dlatego z łatwością można tam podróżować z ośnieżonych gór na słoneczne wybrzeża. W południowej strefie w dużej mierze panuje klimat śródziemnomorski, tak więc lato jest ciepłe i suche z kolei zima łagodna. To tłumaczy, dlaczego to właśnie ta część słynie głównie z rolnictwa i turystyki.

Dodatkowo, różnice łatwo też dostrzec chociażby w kuchni, ta północna charakteryzuje się bogactwem i sytością potraw, obfituje w mięsa, ryż, duże ilości skrobi, zamiast oliwy stosuje się masło, pamięta się również o owocach morza i warzywach sezonowych. Z kolei o kuchni południowej mówi się, że jest lekka, a to z racji tego, że bazuje na oliwie, winoroślach, rybach, świeżych ziołach, pszenicy czy warzywach, głównie pomidorach, które rosną tam na potęgę. Oczywiście, z tej części Włoch pochodzi najsłynniejsze włoskie danie – pizza, mało osób zdaje

sobie sprawę, że została stworzona przez ludzi z kulturowego Południa, ponieważ była to najtańsza do sporządzenia potrawa, a kładło się na nią po prostu to, co miało się akurat w domu lub w ogrodzie.

System szkolnictwa włoskiego różni się w wielu aspektach od polskiego. Edukacja włoska dzieli się na pięć etapów, które obejmują: przedszkole – *scuola dell'infanzia*, szkołę podstawową – *scuola primaria*, szkołę średnią pierwszego stopnia – *scuola secondaria di primo grado*, szkołę średnią drugiego stopnia – *scuola secondaria di secondo grado* oraz szkołę wyższą – *Università*. We włoskim systemie szkolnictwa obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci i młodzież w wieku od 6 do 16 roku życia (*Systemy Edukacji w Europie – Stan obecny i Planowane Reformy*, 2010).

Obejmuje on dwa cykle systemu edukacji, pierwszy z nich to szkoła podstawowa i szkoła średnia I stopnia, a drugi cykl to szkoła średnia II stopnia. Szkoła podstawowa jest przeznaczona dla dzieci w wieku od 6 do 11 roku życia, a realizowane przedmioty to m.in. język włoski, język angielski, matematyka, historia oraz nauki ścisłe, humanistyczne i artystyczne. System oceniania obejmuje skalę od 0 do 10, z czego 6 jest pierwszą pozytywną oceną. Jeśli uczeń posiada od jednej do trzech ocen niedostatecznych może zostać

warunkowo przepuszczony do następnej klasy, musi on jednak uczyć się na zajęcia wyrównawcze, które pozwolą mu nadrobić zaległości oraz zaliczyć sprawdzian poprawkowy.

Drugim etapem kształcenia obowiązkowego jest szkoła średnia pierwszego stopnia, która trwa 3 lata i jest przeznaczona dla uczniów w wieku od 11 do 14 roku życia. Przedmioty pokrywają się z tymi ze szkoły podstawowej, dodatkowy jest jedynie język obcy. Po ukończeniu tej szkoły uczniowie podchodzą do egzaminu państwowego, który wpływa na dalszy przebieg edukacji absolwenta. Szkoła średnia drugiego stopnia obejmuje młodzież od 14 do 19 roku życia, z czego tylko dwa lata są obowiązkowe. Włoscy uczniowie mają do wyboru trzy rodzaje szkół: ogólnokształcącą, techniczną oraz zawodową. Ta pierwsza realizowana jest w liceach (*licei*) i trwa przez 4–5 lat. Istnieją licea o różnych profilach, a nauka w nich kończy się egzaminem maturalnym, który umożliwia edukację na uczelniach wyższych. Jeśli chodzi o naukę w szkole technicznej to realizowana jest ona na instytutach technicznych (*istituti tecnici*). Edukacja w niej trwa 5 lat, istnieje wiele profili do wyboru, a nauka kończy się również egzaminem maturalnym. Co do ostatniej szkoły, czyli zawodowej, nauka w niej jest realizowana na instytutach edukacji zawodowej (*istituti professionali*). Trwa 2–5 lat i umożliwia

zdobycie podstaw technicznych w wielu branżach. Po okresie 2–3 lat od rozpoczęcia, uczniowie mogą zakończyć edukację po zdaniu egzaminu zawodowego.

Ostatnim etapem edukacji włoskiej są szkoły wyższe, do których mogą rekrutować się absolwenci liceów oraz techników. Istnieje kilka typów szkół wyższych m.in. uniwersytety, uczelnie artystyczne (*Alta formazione artistica e musicale – AFAM*) wyższe szkoły językowe dla tłumaczy (*Scuole superiori per mediatori linguistici – SSML*) techniczne (*Istituti tecnici superiori – ITS*) oraz wojskowe i dyplomatyczne (*Systemy Edukacji w Europie – Stan obecny i Planowane Reformy, 2010*).

Kierunki nauczane na uniwersytetach podzielone są na pięć grup: nauki o zdrowiu, humanistyczne, ścisłe, społeczne i technologiczne. Szkoły wyższe dzielą naukę na studia I, II oraz III stopnia. Pierwszego stopnia trwają zazwyczaj 3 lata i kończą się zdobyciem tytułu licencjata (*laurea di primo livello*). Z kolei te drugiego stopnia trwają najczęściej 2 lata i pozwalają uzyskać tytuł magistra (*laurea di secondo livello/laurea magistrale*). Po studiach I oraz II stopnia istnieje możliwość wyboru studiów specjalistycznych, trwają one co najmniej rok i uzyskuje się odpowiednio tytuły *master di primo livello* oraz *master di secondo livello*. Studia III stopnia pozwalają zdobyć tytuł doktora (*dottore di ricerca*) lub

specjalisty (*diploma di specializzazione di secondo livello*). Uczelnie artystyczne według systemu AFAM, kończą się uzyskaniem kwalifikacji: *diploma accademico di primo livello* (I stopień) oraz *diploma accademico di secondo livello* (II stopień). Wyższe szkoły techniczne (ITS) oferują studia wyższe krótkiego cyklu prowadzące do uzyskania tytułu licencjata (*laurea*) (*Systemy Edukacji w Europie – Stan obecny i Planowane Reformy*, 2010). Na przestrzeni ostatnich lat we Włoszech wzrósł poziom powszechności wykształcenia. Zauważalny jest głównie wzrost liczby absolwentów, ich odsetek jest najwyższy w metropoliach takich jak Rzym czy Mediolan. Poprawę jakości szkolnictwa widać również we wzroście średnich wyników w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) oraz w wynikach raportu Strategia Umiejętności (OECD).

Program PISA testuje wiedzę i umiejętności piętnastoletnich uczniów, które następnie zostają porównane z wynikami uczniów z ponad osiemdziesięciu krajów z całego świata. Test składa się z części przyrodniczej, matematycznej i czytania (Schleicher, 2018, s. 3–5). O ile włoscy uczniowie radzą sobie dobrze z częścią matematyczną, ich średnia punktów jest porównywalna do średniej innych krajów. Problem jednak pojawia się, jeśli chodzi o wyniki z nauk przyrodniczych oraz

umiejętności czytania ze zrozumieniem. Tutaj włoscy uczniowie osiągają średnią mniejszą o jedenaście i aż dwadzieścia jeden punktów. Tak więc program ten ukazał istotne problemy polegające m.in. na podstawowym czytaniu ze zrozumieniem, rozróżnieniem opinii od faktu bądź zidentyfikowaniem głównej idei w tekście o średniej długości. Te trudności bardzo się nasiliły na przestrzeni ostatniej dekady, a sam kraj stracił aż 10 punktów w tej umiejętności. Warto też zaznaczyć spadek co do nauk przyrodniczych, których średnia spadła najbardziej wśród uczniów osiągających najwyższe wyniki, o podobną wartość w przypadku chłopców jak i dziewczyn. (Foderi, 2019). Z racji tego, że rezultaty z programu PISA mają wpływ na wyniki raportu OECD, to Włochy zajęły w nim ostatecznie trzydzieste czwarte miejsce z wynikiem 477 punktów za m.in. Węgrami, Litwą, Islandią czy Rosją. Dla porównania: Polska zajęła miejsce jedenaste z wynikiem 513 punktów. Duże piętno na edukację odcisnęła również pandemia COVID-19, ukazuje to raport INVALSI (Krajowy Instytut Oceny systemu Edukacji i Szkoleń) z 2021 roku (*Rapporto INVALSI 2021*, 2021). Został on oparty na monitoringu włoskich szkół podstawowych i średnich. Te pierwsze przez miniony rok prowadzony zdalnie dały radę zagwarantować wyniki zbliżone do tych z poprzednich lat, zdołały

więc poradzić sobie z trudnościami spowodowanymi pandemią. Jednak w szkołach średnich wyniki z nauczania języka angielskiego zostały określone jako stabilne, zaś z matematyki i języka włoskiego uznano za słabe. Sam poziom języka angielskiego wśród uczniów włoskich jest zdecydowanie niski, a tylko 76% uczniów osiąga znajomość języka na poziomie minimum A2. Dodatkowo, w szkołach średnich 39% uczniów nie osiągnęło odpowiednich wyników z języka włoskiego, a w matematyce ten odsetek wzrasta aż do 45% (*Rapporto INVALSI 2021*, 2021, s. 4–52). Z analizy wynika, że uczeń, który wychodzi z liceum ma umiejętności takie same jak uczeń gimnazjum bądź nawet gorsze. Ogromnym problemem jest również przedwczesne kończenie nauki przez uczniów, aktualnie wynosi ono 9,5% na poziomie krajowym, jest to wynik lepszy niż w poprzednich latach, jednakże nadal większy niż średni wynik w Europie. Co gorsze, wraz z rozwojem pandemii, kiedy zostało wymuszone przejście na nauczanie zdalne, zostały odkryte następne problemy związane z włoską edukacją. Raport OECD ponownie ukazał, co trzeba zmienić. Przed kryzysem Covid-19 we Włoszech tylko 46% nauczycieli pozwalało uczniom na korzystanie z urządzeń elektronicznych do wykonywania zadań, gdzie średnia OECD wynosi 52% (Paudice,

2021). Po przeprowadzeniu badań okazało się, że problem dotyczy również samych pedagogów, którzy negatywnie podchodzili do korzystania z technologii jako form nauczania, wręcz odwrotne odczucia miało tylko 36%, gdzie średnia OECD wynosi 43%. Oczywiście, co idzie za niechęcią do korzystania z urządzeń, tylko 38,5% uważało za priorytet inwestycje w technologie, a 34% nauczycieli na stanowiskach kierowniczych odczuwała zupełny brak zasobów technologicznych w swoich szkołach, gdzie średnia OECD wynosi 27% (Paudice, 2021).

Kolejny przykład podziału Północ – Południe widać w systemie edukacyjnym na poziomie regionalnym. W samych Włoszech widoczne są ogromne różnice między wynikami ze szkół północnych i południowych. Według raportu PISA piętnastoletni uczniowie z regionów północnych poradzi sobie lepiej ze sprawdzianem umiejętności, a ich średni wynik wyniósł 500 punktów, podczas gdy ich rówieśnicy z obszarów południowych uzyskali średni wynik w okolicach 453 punktów. Rozbieżność w wynikach między tymi uczniami jest równoznaczna z ponad jednym rokiem nauki. To niepokojące zróżnicowanie ukazuje, że regiony południowe stale pozostają w tyle za innymi. Ich odpowiednikami według raportu PISA są kraje takie

jak: Chile czy Bułgaria, które ulokowane są dopiero w czwartej dziesiątce.

Wspomniane wcześniej przedwczesne kończenie nauki w ostatnich dwóch latach dramatycznie wzrosło na południu kraju, osiągając 20,1% w Kampanii, a nawet 22,4% w Kalabrii (Nappo, 2021). Dodatkowo, to właśnie te rejony zostały uznane za najbardziej dotknięte przez kształcenie na odległość, ponieważ 64% uczniów nie osiągnęła tam nawet minimalnego poziomu umiejętności w języku włoskim już na poziomie szkoły podstawowej. Jak podkreśla raport INVALSI 2021, to samo dotyczy przedmiotów takich jak: język angielski czy matematyka (*Rapporto INVALSI 2021*, 2021). Szkoły na południu Włoch w dalszym ciągu mają ogromne trudności z zagwarantowaniem wszystkim równych szans i to właśnie dzieci z tych rejonów ponoszą największe straty w nauce. Warto również wspomnieć o danych z raportu OECD, o ile około 39% osób w wieku 25–65 lat we Włoszech ma niski poziom umiejętności czytania, pisania i/lub liczenia, na południu kraju ten wynik osiąga aż 66%. Ten sam problem ma się do osiągnięć uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, który dotyczy 50% lub więcej populacji szkolnej w języku włoskim, 60% w matematyce, 30–40% w czytaniu po angielsku i 55–60% w słuchaniu.

Kolejny zarys podziału Północ – Południe znajduje odzwierciedlenie w poziomach ubóstwa ludzi mieszkających w tych regionach. Raport „Save the children” wykazał, że jedno na pięć włoskich dzieci żyje we względnym ubóstwie. Jednak, o ile w regionach północnych liczba dzieci zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym sięga 13%, tak w regionach południowych, takich jak Sycylia czy Kalabria, osiąga odpowiednio 56% i 49%. Tak więc, każdy wzrost odsetka osób porzucających naukę grozi utrwaleniem tych nierówności, a osoby te stają się łatwą ofiarą dla mafii czy gangów, popularnych na południu kraju.

Włoskie szkoły od lat borykają się z problemami, eksplodowały one tym bardziej z nadejściem pandemii, która ukazała, że szkoła powinna być jednym z głównych priorytetów dla włoskiego rządu. Jeden z problemów dotyczy już samych budynków szkolnych, około 80% włoskich szkół nie zostało zaprojektowanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych, a raport „Save The Children” wskazuje również na degradację budynków szkolnych. 45% szkół nie posiada świadectwa żywotności i/lub zamieszkania, 54% budynków nie spełnia przepisów przeciwpożarowych, a 32% nie spełnia przepisów antysejsmicznych (*Illuminiamo il futuro 2030*, 2015, s. 34). Wszystko to, wpływa na jakość uczenia się włoskich uczniów oraz

metodologię prowadzenia zajęć wybieraną przez nauczycieli. Również liczba uczniów w klasie jest ogromnym problemem, potwierdza to wiele publicznych wypowiedzi samych nauczycieli, ich klasy są liczne, a oni nie są w stanie pomagać dzieciom ze specjalnymi potrzebami. Tak więc nie mają, jak zagwarantować wszystkim uczniom osiągnięcia celów, które są im stawiane. Jednak porównując te opinie z danymi z raportu OECD, do włoskich klas uczęszcza średnio 19/21 uczniów, tak więc jest to wynik poniżej średniej, która wynosi 21/23 uczniów w zależności od rodzaju szkoły (*Education at a Glance 2012 Highlights*, 2012). Kolejnym wyzwaniem dla włoskiego szkolnictwa jest niestabilność kadr pedagogicznych i Minister edukacji Włoch Patrizio Bianchi w roku 2022 potwierdził to podczas swojego wystąpienia dla Senatu.

Problem polega też na tym, że włoscy nauczyciele pracują bez ciągłości i możliwości planowania swojej działalności. Wpływa to na ich niepewność względem tego czym się zajmują, a co roku powoduje to zakłócenia i spowolnienia systemu szkolnego. Również średni wiek nauczycieli włoskich nie przynosi dobrego wyniku w raportach OECD, we Włoszech wiek ten wynosi 49 lat w porównaniu z wynikiem raportu, dla którego średnia wynosi 44 lat (*Education at a glance*,

2021). Włoska szkoła wykazuje pewien stopień oporów przed zmianami: tylko 73% nauczycieli na stanowiskach kierowniczych uważa, że ich szkoła w razie potrzeby reaguje szybko na zmiany, w porównaniu do średniej OECD 87,8%. Co warto jednak podkreślić, włoscy nauczyciele mają wysoki poziom wykształcenia w porównaniu z innymi krajami, w gimnazjach 78,8 procent ma tytuł magistra, podczas gdy średnia OECD wynosi tylko 44,2%. Ponadto, 4,2% ma stopień doktora (lub równorzędny), w porównaniu ze średnią OECD wynoszącą 1,3%. Są to wyniki warte uwagi, jednakże nie zmieniają one problemu, który dotyczy nauczycieli, a mianowicie zawodności we wsparciu tego zawodu w rozwijaniu karier i stawiania sobie nowych celów oraz wyzwań. W rzeczywistości 75% nauczycieli nie uczęszczało na szkolenia w szkole, w której obecnie uczy, przy średniej OECD wynoszącej 58%. Zasoby finansowe przeznaczone dla edukacji publicznej we Włoszech również nie stwarzały optymalnych warunków do usprawnienia edukacji, łącznie środki przeznaczone na szkoły wynoszą poniżej 7%, są to niższe wartości niż w innych krajach europejskich takich jak Francja, Niemcy czy Hiszpania (*Education at a glance*, 2021).

Na tym wszystkim cierpią również włoskie uniwersytety, które na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat odnotowały około 20% spadku liczby

studentów. Jest to przerażająca perspektywa, również dla gospodarki, która bez wykwalifikowanej siły roboczej prędzej czy później straci na swojej wydajności. Same możliwości zatrudnienia spadają, ponad połowa studentów znajduje pracę dopiero po 3 latach od ukończenia studiów, jest to marny wynik w porównaniu do średniej europejskiej. Cięcia w funduszach uniwersyteckich pogorszyły tylko podział Włoch i zahamowały mobilność społeczną, ponieważ wielu rodzin uniemożliwiło to wysłanie dzieci na studia. Dotyczy to głównie mieszkańców południa kraju, których w większości nie stać na utrzymywanie się w wielkich miastach i jednocześnie studiowanie. Dochodzą tu kwestie kulturowego wychowania, długiego pozostawania przy rodzicach. Dodatkowo mieszkańcy północnych miast mają tym samym większe szanse na wypłatę stypendiów. Czasopismo naukowe „Plos one” od 2014 roku nagłaśnia również głęboko zakorzeniony problem nepotyzmu w kręgach uniwersyteckich, jest to spowodowane spadkiem zasobów finansowych na uczelnie wyższe. Czasopismo to potwierdziło, że nepotyzm dotyczy głównie studentów inżynierii, prawa lub medycyny. Zważając na te wszystkie aspekty nikogo nie powinno dziwić, że w 2018 roku liczba osób w wieku 30–34 lat z wykształceniem wyższym wynosiła zaledwie 27% i była drugą

najniższą w Unii Europejskiej, której średnia sięga 40% (Allesina, 2011).

Jednak same Włochy za cel w strategii „Europa 2020” wyznaczyły sobie właśnie wynik 27% co do wykształcenia wyższego, został on zatem w dużej mierze osiągnięty. Pomimo tego, że w dalszym ciągu jest to poziom znacznie niższy niż w większości krajów europejskich i wyższy tylko od Rumunii. Sami absolwenci włoskich szkół coraz częściej szukają pracy za granicą, tylko w 2017 roku było to około 28 tysięcy absolwentów, co oznacza ogromny wzrost w porównaniu z poprzednimi latami (*Istruzione e formazione: gli obiettivi europei per il 2020*, 2020).

„Illuminiamo il futuro 2030 – Obiettivi per liberare i bambini dalla Povertà Educativa” to akcja organizacji Save the Children, która proponuje 3 cele, które mają zostać osiągnięte do 2030 roku, aby wyeliminować ubóstwo ekonomiczne oraz edukacyjne wśród milionów nieletnich. Do tej pory organizacja ta utworzyła na terenie Włoch 13 świetlic w 8 regionach, zaangażowała w to ponad 4500 nieletnich, aby ci mogli wziąć udział w zajęciach kulturalnych, sportowych, edukacyjnych oraz twórczych. Organizacja zdaje sobie sprawę z problemu edukacyjnego, który panuje wśród młodzieży oraz z tego, że bez umiejętności radzenia sobie w życiu i rozwoju na odpowiednim poziomie

przyszłość dzieci pozostaje zagrożona. Zarówno ubóstwo ekonomiczne jak i edukacyjne panujące w rodzinach o niskim poziomie społeczno-ekonomicznym są przekazywane z pokolenia na pokolenie i wzajemnie na siebie wpływają. Cele tej kampanii są ambitne oraz realistyczne, a przy ich opracowaniu brał udział Komitet Naukowy oraz skupiono się na nowych celach rozwoju wskazanych przez ONZ. Cele te stwierdzają, że wszyscy nieletni muszą być w stanie uczyć się, rozwijać swoje umiejętności, oraz talenty, muszą też mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji. Ich zdaniem, aby promować rozwój edukacyjny, trzeba zacząć od wyeliminowania ubóstwa wśród dzieci. Jak podkreśla Raffaella Milano dyrektor programu Italia-Europa Save the Children „Ubóstwo edukacyjne nie może być nieuniknionym przeznaczeniem i niedopuszczalne jest, aby przyszłość dzieci była determinowana przez ich pochodzenie społeczne, geograficzne lub płciowe” (*Scuola e povertà*, 2015). Przykładami działań, które zostały już wdrożone i widać ich pozytywne skutki są dobrze wyposażone szkoły, rekreacja wśród uczniów oraz powszechne działanie usług dla dzieci wczesnoszkolnych. Organizacja jasno przedstawia wytyczne by ich cele się spełniły oraz zmniejszyły stopień ubóstwa edukacyjnego i różnic regionalnych. Do 2030 roku wszyscy uczniowie w wieku 15 lat będą musieli

nabyć odpowiednie umiejętności liczenia oraz czytania, wskaźnik porzucania szkół będzie musiał się zmniejszyć trzykrotnie, a wszyscy nieletni będą musieli w ciągu roku odbyć co najmniej cztery zajęcia zarówno kulturalne jak i sportowe. Jeśli chodzi o jakość szkół to do 2030 roku różnica w prowadzonych usługach edukacyjnych dla dzieci z różnych regionów ma spaść ponad dwukrotnie, wszystkie szkoły będą miały obowiązek oferować zajęcia lekcyjne jak i pozalekcyjne w pełnym wymiarze godzin oraz zagwarantować wysokiej jakości i bezpłatną stołówkę dla dzieci żyjących w ubóstwie. Dodatkowo, uczniowie będą musieli mieć zagwarantowane sale spełniające wymogi infrastrukturalne i wyposażone w nowe technologie. Najważniejszy cel, czyli wyeliminowanie ubóstwa, które aktualnie jest na poziomie 14%, będzie musiało zostać zmniejszono o połowę przez następne lata, a do 2030 roku całkowicie wyeliminowane.

Rząd włoski na czele z ministrem edukacji Patrizio Bianchi również zamierza wprowadzić szerokie reformy co do aktualnego systemu edukacji (*Reclutamento docenti, Bianchi: Entro giugno presenteremo il testo di riforma*, 2022). Już w czerwcu tego roku instytucje techniczne oraz zawodowe mają mieć taką samą wagę jak licea. Nowa reforma dotyczyć będzie również rekrutacji nauczycieli, w planach jest wprowadzenie ciągłych kursów

aktualizacyjnych oraz szkoleń wstępnych, reforma ta więc będzie służyła do przydzielania nowych profesur i szkolenia każdego nauczyciela, zarówno na początku jego kariery jak i w trakcie. Minister podkreśla również różnice między włoskimi regionami, które mają znaczenie chociażby w otwarciu nowych przedszkoli na terenie całego kraju. Włoski rząd zamierza się skupić również na szkołach przyszłości, chodzi tutaj o wdrażanie struktur, które pozwolą szkołom na niskie zużycie energii, przyjazne przestrzenie z odpowiednią technologią i wyposażeniem. Zdaniem ministra mają na tym skorzystać zarówno szkoły jak i społeczność, a przede wszystkim następne pokolenia. Uwagę włoskiego rządu przykuły również wyniki raportów po pandemicznych ukazujących problemy nauczycieli w zakresie korzystania z technologii, ten problem ma zostać rozwiązany poprzez wdrożenie specjalnych szkoleń. Do dyskusji powrócił również temat obecności psychologów w szkołach, spowodowane jest to doniesieniami na temat licznych problemów młodzieży takich jak: nadużywanie alkoholu, uzależnienia od mediów społecznościowych oraz zaburzenia odżywiania. Minister przyznał, że widzi problem i chce, aby w strukturach szkół znalazły się miejsca dla psychologów, którzy będą w stanie pomóc zarówno uczniom jak i nauczycielom.

Warto również wspomnieć o nowej zmianie w systemie edukacyjnym we Włoszech, do tej pory obowiązywał tam zakaz podwójnej rejestracji na uniwersytety. Uniemożliwiało to studentom zapisywanie się na studia w tym samym czasie na dwóch różnych uniwersytetach oraz możliwości uzyskania podwójnego dyplomu. Jednak postanowiono zmienić tę rozporządzenie, aby umożliwić tysiącom studentów naukę na wielu wydziałach czy instytutach wyższego kształcenia w tym artystycznego, muzycznego lub tanecznego. Ministrowie ds. szkolnictwa wyższego uważają zatwierdzenie tego postanowienia jako historycznego momentu i długo oczekiwanej chwili dla młodych ludzi, wszystko to pozwoli Włochom na zrobienie kroku do przodu w edukacji uniwersyteckiej i internacjonalizacji uczelni.

Aby unowocześnić swój system szkolnictwa wyższego od roku akademickiego 2021/2022 na terenie całych Włoch zostanie wprowadzony krajowy doktorat ze sztucznej inteligencji (*PhD-Al.it, primo dottorato italiano in intelligenza artificiale. I bandi per 170 borse di ricerca*, 2021). Celem jest stworzenie konkurencyjnego systemu na skalę światową, by zatrzymać w swoim kraju absolwentów oraz by zachęcić uzdolnionych absolwentów z zagranicy. Włochy postawiły sobie za cel rozwój technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji, które są kluczowe

dla przyszłości kraju. Szacuje się, że do 2030 roku branża ta ma doprowadzić do wzrostu światowego PKB o 16% i będzie miała wpływ na ponad 70% firm ogólnoswiatowych. Włochy widzą w tym wszystkim ogromną możliwość na podbudowanie swojego systemu szkolnictwa, docelowo próbują zapewnić uczniom różnorodne możliwości, które mogą pozytywnie wpłynąć na wskaźnik porzucania szkół przez młodych ludzi, a dodatkowo przyczynić się do wzrostu szkolnictwa wyższego. Jest to nadzieja dla ludności Włoch, by wypełnić ogromne luki edukacyjne, które teraz mogą w końcu zostać uzupełnione poprzez inwestycje w kapitał ludzki, który jest jedyną możliwością na zwalczenie nierówności.

Bibliografia

Allesina S., 2011: *Measuring Nepotism through Shared Last Names: The Case of Italian Academia*.

Angione E., *Il Risorgimento italiano: caratteristiche, protagonisti e battaglie* <https://www.studenti.it/il-risorgimento-italiano.html/> [dostęp 05.04.2022].

Commissione europea: *Europe 2020 targets: statistics and indicators for Italy*,

https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/european-semester-your-country/italy/europe-2020-targets-statistics-and-indicators-italy_it/ [dostęp 06.04.2022].

Education at a Glance, 2012: Highlights, 2012. OECD,

https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag_highlights-2012-25-en.pdf?expires=1655630042&id=id&acname=guest&checksum=E73B647D8FB5084D3A5F1B54FA0ABEFC [dostęp 19.06.2022].

Education at a Glance, 2021: 2021 OECD

INDICATORS. OECD, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1655637889&id=id&acname=guest&checksum=B6A59278F9293C5E4A788130125616A9> [dostęp 19.06.2022].

Foderi A., 2019: *Gli studenti italiani non riescono più a distinguere tra fatti e opinioni*

<https://www.wired.it/attualita/scuola/2019/12/03/dati-ocse-pisa-studenti-italiani/> [dostęp 18.06.2022].

I Risultati delle Prove INVALSI 2021, 2021:

INVALSIopen,

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/> [dostęp 18.06.2022].

Illuminiamo il futuro 2030, Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa, 2015: Save The Children,

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf> [dostęp 04.04.2022].

Istruzione e formazione: gli obiettivi europei per il 2020, 2020: INVALSIopen,

<https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-quadro-strategico-cooperazione-europea-2020/> [dostęp 18.06.2022].

Kowalczyk, P., 2011: *Czy po 150 latach od zjednoczenia Włoch Włosi są zjednoczeni?*,

<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1513654,1,czy-po-150-latach-od-zjednoczenia-wloch-wlosi-sa-zjednoczeni.read> [dostęp 18.06.2022].

Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati Ocse, 2021: *The Post Internazionale*,
<https://www.tpi.it/cronaca/carenze-scuola-italiana-dati-ocse-20210421774731/> [dostęp 18.06.2022].

Nappo D., 2021: *Il Giorno-Invalsi Test: It is Useful but Needs to Be Reformed-* Dott. Daniele Nappo.

National reforms in school education,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-33_it/ Włoskie biuro Eurydice [dostęp: 09.04.2022].

Northern Vs Southern Italy: Attitudes and Culture, 2019:
<https://www.miramonticorteno.com/blog/2019/9/9/northern-vs-southern-italy-attitudes-and-culture> [dostęp 18.06.2022].

Otwinowska A., 2012: *O pochodzeniu Włochów słów kilka* <https://podsloncemitalii.pl/pochodzenie-wlochow/o-pochodzeniu-wlochow-slow-kilka/> [dostęp 18.06.2022].

Paudice F., 2021: *Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati Ocse*.

PhD-Al.it, primo dottorato italiano in intelligenza artificiale. I bandi per 170 borse di ricerca, 2021: Fasi, <https://fasi.eu/it/articoli/23-novita/22373-dottorato-intelligenza-artificiale.html?lang=it-IT> [dostęp 19.06.2022].

Rapporto INVALSI, 2021: INVALSI, Rzym, https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2021/07/Presentazione_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf [dostęp 19.06.2022].

Reclutamento docenti, Bianchi: "Entro giugno presenteremo il testo di riforma", 2022: Universo Scuola, <https://www.universoscuola.it/reclutamento-docenti-entro-giugno-testo-riforma.htm> [dostęp 19.06.2022].

Ropczyński Ł., 2022: *Włochy: trzecia gospodarka Europy*, <https://www.kierunekwlochy.pl/wlochy-trzecia-gospodarka-europy> [dostęp 18.06.2022].

Schleicher A., 2018: *PISA 2018 Insights and Interpretations*, <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> [dostęp:19.06.2022].

Scuola e povertà, 2015: Save The Children,
<https://www.savethechildren.it/press/scuola-e-povert%C3%A0> [dostęp 05.04.2022].

Scoula Paritaria S. Freud,
<https://en.istitutofreud.it/notice-board/editorial/il-giorno-invalsi-freud.html> [dostęp:18.06.2022].

Systemy Edukacji w Europie – Stan obecny i Planowane Reformy, 2010: Włoskie Biuro Eurydice,
<https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/wlochy.pdf> [dostęp 19.06.2022].

Natalia Spora

Uniwersytet Śląski w Katowicach

studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Między religią a postępem – indyjskie kontrasty edukacyjne

Abstrakt: Na przełomie wielu tysięcy lat w Indiach umocniła się kultura oparta o religijną i kastową tożsamość, co miało wpływ na edukację. Kolonizacja brytyjska, a także późniejszy rozwój globalizacyjny spowodował zmiany w modelu edukacji. Obecnie Indie są drugą światową potęgą pod względem potencjału intelektualnego. Pomimo niejednokrotnie niskiego statusu materialnego kultura stawia na rozwój gospodarki oraz kształcenie na możliwie najlepszym poziomie. Z drugiej strony jest to nadal kraj, gdzie rola kobiety jest tradycyjnie związana z domem i opieką nad dziećmi, a dzieci w niższych kastach traktowane są użytecznie jako pomoc w pracach domowych, czemu towarzyszy analfabetyzm. Kraj ten pomimo szybkiego tempa rozwoju kultury edukacyjnej nie rezygnuje z siły tradycji, w tym z przywiązania do tradycyjnej koncepcji

rodziny, dziecka czy kobiety. Celem artykułu jest ukazanie jak wzorce kulturowe; w tym religijne, przenoszone z pokolenia na pokolenie, mają współcześnie wpływ na młode osoby, które dążą do rozwoju edukacyjnego.

Słowa kluczowe: Indie, model edukacji, kasty, rozwój kultury edukacyjnej

Abstract: Throughout many thousands of years, a culture based on religious and caste identity has grown in India, impacting education. British colonization, as well as the subsequent globalization development, caused changes in the model of education. Currently, India is the second world power in terms of intellectual potential. Despite the often low material status, culture focuses on economic development and teaching at best possible level. On the other hand, it is still a country where the role of women is traditionally associated with the home and childcare and where children in lower castes are usefully used as housework helpers, accompanied by illiteracy. Despite the rapid development of educational culture, this country does not give up the power of tradition, including attachment to the traditional concept of family, children, or women. The article aims to show how cultural patterns are; including religion, passed down from generation to generation, today impact young people who strive for educational development.

Keywords: India, education model, castes, development of educational culture

Wstęp

Edukacja jest obecna w życiu każdego. Zajmuje w kulturze dane jej miejsce i odzwierciedla sposób spostrzegania przez kulturę rzeczywistości. Wymogi współczesnej kultury wpływają na proces edukacji (Bruner, 2006, s. 27). W szeroko pojętej edukacji danego kraju niezbędne jest skierowanie uwagi na lokalne, kulturowe uwarunkowania systemu edukacyjnego (Redcliffe-Maud, 1973). Gdy zagłębimy się w historię i kulturę kraju jesteśmy w stanie zrozumieć, co tak naprawdę na przestrzeni lat wydarzyło się i dlaczego wygląda tak, a nie inaczej. Dlatego kwestia poznania jest ważna w rozważaniach na tematy kultury oraz edukacji. Indie to kraj, który pomimo postępu techniki jest krajem z ogromnym odsetkiem analfabetyzmu. To kraj, w którym jest wiele kontrastów. Dominuje w nim religia i konserwatywne światopoglądy przenoszone z pokolenia na pokolenie. Jest to kraj dwóch różnych, zupełnie odrębnych od siebie światów. Z jednej strony piękne, bogate ulice rodem z Bollywood, a z drugiej biedne, patologiczne slumsy. Podział administracyjny Indii to 28 stanów

i 7 terytoriów związkowych. Indie są niepodległym państwem od 1947 roku. W użyciu występuje około 800 języków, wraz z dialektami około 1700, z czterech grup językowych: indoeuropejskiej, drawidyjskiej, austroazjatyckiej i chińskotybetańskiej (Pietkiewicz-Pareek, 2021). Hindi jest językiem urzędowym, angielski zaś tzw. językiem pomocniczym. Pomimo oficjalnego zniesienia kast, są one nadal obecne. Człowiek kasty nie wybiera, gdyż jest ona dziedziczona, a człowiek na jej podstawie jest oceniany w późniejszym życiu. Pojęcia związane z kastowością to *dharma* i *karma* (Górak-Sosnowska, 2009). Pierwsze to obowiązki wynikające z miejsca w społeczeństwie i etapu życia. Karma to suma popełnionych uczynków, decydujących o charakterze następnego wcielenia w łańcuchu reinkarnacji. Samą kastowość można podzielić na cztery klasy: warna – ze względu na kolor skóry; bramini, czyli uczeni i kapłani; kszatrijowie – władcy i wojownicy oraz najniżej ulokowani w hierarchii – wajsjowie oraz śudrowie. Najniższa kasta zajmuje się głównie rzemiosłem, rolnictwem i handlem (Zaborowska, 2006, s. 78).

Systemy edukacyjne

A jak to wygląda z edukacją? System edukacyjny kładzie nacisk głównie na nauczanie wyższe oraz

techniczne. Nauczanie podstawowe jest mniej brane pod uwagę, co powoduje późniejsze problemy z pisaniem czy czytaniem u wielu dorosłych, co przyczynia się do rozległego analfabetyzmu.

Pomimo ostrych różnic społecznych między mieszkańcami kraju, wszystkie dzieci mają możliwość uczenia się w Indiach. Bezpłatną edukację na poziomie średnim gwarantuje państwo. Trzeba jednak pamiętać że to władze stanowe mają względną autonomię decyzyjną na polu szkolnictwa, co prowadzi do nierównomiernego rozwoju oświaty w poszczególnych regionach Indii. Jednak, czy w związku z coraz większym przyrostem naturalnym kraj ten nie zaczął stawiać na ilość, a nie jakość? System ten często pomija mniejsze wioski oraz dzieci z niepełnosprawnościami, a ludzie kształcą się w kierunku zawodu, którego nie będą mieli możliwości wykonywania w swoim kraju. W szkołach publicznych nauczyciele nadal stosują dotkliwe kary na uczniach. Pomimo zakazu bicia czy stosowania kar cielesnych w Indiach, w większości szkół nadal jest to praktykowane, a uczniowie za najmniejszą rzecz mogą zostać skarceni, co łączy się z pogwałceniem praw dziecka. Zazwyczaj nauczyciel traktuje to jako formę dyscyplinarną. Dzieci, zwłaszcza z biedniejszych rodzin, nierzadko chcą osiągać wysokie efekty nauki. Niektóre szkoły

decydują się ukazać najwybitniejsze dzieci na plakatach wiszących przed placówką edukacyjną. Jest to duże wyróżnienie dla dziecka, jak i dla rodziny. Wakacje szkolne w Indiach są stosunkowo krótkie. Czas odpoczynku przypada na grudzień i czerwiec. W czasie wakacji letnich, które trwają cały miesiąc, w szkołach otwierane są obozy dla dzieci. Podczas roku szkolnego często odbywają wycieczki w miejsca sakralne.

Edukacja na wiejskich obszarach Indii jest oceniana inaczej niż w środowisku miejskim. Wskaźniki ukończenia są niższe (Kieniewicz, 1980). W szkołach istnieje niezrównoważony stosunek płci, gdzie 18% mężczyzn kończy szkołę średnią w porównaniu z zaledwie 10% kobiet. Obszary wiejskie już od wieku XIX były uważane za mniej ważne. Na ogół uważano, że na wsi masowe wykształcenie nie jest potrzebne. Szkoły wiejskie pozostawiono własnemu losowi (Kieniewicz, 1980, s. 591).

Kosztowną opcją jest również szkoła prywatna, do której rodzice mogą zapisać dziecko. Trzeba pamiętać jednak, że większość rodzin hinduskich jest wielodzietna, co wpływa na to, że mało osób decyduje się na posyłanie dzieci do tego typu szkoły, jedynie te dobrze usytuowane rodziny z wysokich kast mogą zapewnić dziecku taką edukację.

Indie to kraj gdzie każda szkoła ma swój własny, spersonalizowany kolorem bądź krojem mundurek. Jest to nieodłączna część tradycji szkoły. Są to najczęściej jednakowe koszule, spódniczki dla dziewcząt czy spodnie dla chłopców. W wielu krajach noszenie mundurka symbolizuje elitarność lub poziom, który reprezentuje dana szkoła. Dziecko spędza w nim czas w szkole, ale i w trakcie wycieczek pozaszkolnych. W Indiach jest to pewnego rodzaju duma. Nosząc taki mundurek, ludzie mogą zobaczyć, że dziecko uczęszcza do szkoły, kształci się, a przez specyfikę mundurku mogą rozpoznać nawet do jakiej szkoły dziecko chodzi. Nie należy jednak zapominać, że jest to spory wydatek, zwłaszcza dla biednych rodzin.

W Indiach szkolnictwo wyższe definiuje się jako kształcenie w grupie wiekowej między 18. a 24. rokiem życia i jest finansowane przez rząd. Zapisy kobiet stanowią od 24 do 50% zapisów na studia wyższe. Tylko jedna trzecia studentów kierunków ścisłych i 7% studentów inżynierii to kobiety.

Duży wpływ na edukację mieli Anglicy w XIX wieku. To oni wprowadzili szkoły na kształt europejski, do których mogli uczęszczać ludzie o korzeniach angielskich lub o korzeniach chrześcijańskich. Zaczęli wprowadzać szkoły angielskie, które nie były przyjaźnie zaakceptowane wśród ludności, która uważała to za atak na ich

tradycje. Było to również odbierane za pogardę w stosunku do religii oraz osiągnięć duchowych. To właśnie dziewiętnastowieczny brytyjski pogląd na wiedzę przedkładał indywidualne, naukowe, uniwersalne i moralne cele edukacji ponad cele społeczne i kulturowe.

Religijne przekonania w XXI wieku

Należy pamiętać, że w kraju tym największą część kultury stanowi Religia, która jest bardzo obszerna. Ludzie wierzą w wiele bogów i bóstw. Struktura religijna w Indiach jest niezwykle skomplikowana, ponieważ w granicach jednego państwa zmyją wyznawcy wielu różnych religii: hinduizmu (80%), islamu (13%), chrześcijaństwa (2,3%), sikhizmu (1,8%), buddyzmu (0,7%) i judaizmu (0,5%) (Pietkiewicz-Pareek, 2021, s. 26). Każda z tych grup kultury ma odrębne zwyczaje i tradycje. Ma to swoje odzwierciedlenie w typach placówek edukacyjnych prowadzonych przez duchownych przy klasztorach, świątyniach czy meczetach (Pietkiewicz-Pareek, s. 26, 2021).

Religia ma od wieków ogromne znaczenie w wychowaniu. Pomimo edukacji świeckiej, najważniejszą rolę odgrywało wychowanie religijne. Niegdyś to właśnie duchowni byli wykształceni i to on zajmowali się literaturą i językiem. Wychowanie

religijne wpływa na życie, sztukę, filozofię, ale także i na edukację ludzi. Specyfika cywilizacji indyjskiej zawiera się w jej systemie społecznym i systemach filozoficzno-religijnych, w koncepcji świata. Przechodzi to na praktykę religijną, odbywającą się w placówkach edukacyjnych, gdzie przed lekcjami dzieci się modlą.

Religia i przekonania nie zmieniają się również wobec kobiet. W rodzinie pożądany jest syn, kobieta jest obciążeniem finansowym. Indie to kraj, w którym obecny jest patriarchat, co wiąże się z władzą mężczyzn i tradycją wydania młodej, nieletniej kobiety za mąż i przenosinami do rodziny męża. Często są to młode kobiety, które nie ukończyły jeszcze szkoły, gdyż panuje przekonanie, że zamążpójście przed osiągnięciem dojrzałości płciowej daje gwarancję czystości. Podstawowym przeznaczeniem kobiety w tradycji hinduskiej było zamążpójście i wykonywanie obowiązków z niego płynących (Piwko, 2012). Wczesne znalezienie męża przez rodzinę hamuje edukację dziewcząt. Życie w tradycyjnej indyjskiej wiosce nie zachęca dziewczynki do nauki, a edukację córki lub synowej uważa się za niepotrzebną. Ich późniejszym zadaniem jest praca w domu i zajmowanie się rodziną.

Rzadko kiedy młoda kobieta przeciwstawia się panującym zasadom i na ogół nie wraca już do

etapu nauczania. Odbija się to na niepiśmienności wśród kobiet, zwłaszcza na terenach wiejskich (Pietkiewicz-Pareek, 2021). Jednak zapotrzebowania na rynku pracy są odmienne, gdyż to właśnie kobiety z obszarów wiejskich częściej znajdują pracę w przeciwieństwie do kobiet z obszarów miejskich, niejednokrotnie wykształconych, które są bezrobotne.

Nawet w obecnych czasach jest to problematyczne, jednak coraz częściej mężczyźni dostrzegają i rozumieją konieczność przemiany statusu kobiet, by jego żona i córki cieszyły się poszanowaniem. Młode kobiety to w oczach Europejczyka jeszcze dzieci, którym odebrano dzieciństwo i możliwości kształcenia. Ich zadaniem jest zajmowanie się potomstwem, zwłaszcza przed ich pójściem do szkoły, ze względu na to, że przedszkola nie są popularną placówką edukacyjną w tym kraju. Ponadto wykształcone kobiety z klasy wyższej rzadziej niż niewykształcone kobiety z klasy niższej wchodzi na rynek pracy. Obecnie nacisk w systemie edukacji położono na rozbudowę centrów zawodowych dla dziewcząt oraz szkół podstawowych, średnich i wyższych, a także placówek wiejskich i miejskich.

Powszechny analfabetyzm od najmłodszych lat

Nie jedna osoba spotkała się z pojęciem analfabetyzmu, ale w naszym codziennym życiu nie napotykamy zbyt często jego konsekwencji. Analfabetyzm, czyli brak umiejętności czytania i pisania, można podzielić na analfabetyzm wtórny i pierwotny (*Analfabetyzm, 1997–2022*). W Indiach wśród kontrastów społecznych analfabetyzm jest powszechnie spotykany. Największy odsetek analfabetyzmu stanowią ludzie mieszkający na wsi oraz kobiety, mają tu znaczenie też kasty, do których przynależą rodziny. W biedniejszych domach dzieci nie mają tyle czasu na naukę, są pomocą w domu oraz w polu. To właśnie w czasie, kiedy rozpoczynają się prace na polach występuje najwięcej absencji w szkołach. Jednak w Indiach dzieci chodząc do pracy zaniedbują szkołę, a czasem nawet nie zaczynają do niej uczęszczać. Jak wspomniałam powyżej, nikt nie rozpacza nad złym traktowaniem dzieci – tak jest i w tym przypadku. Dzieci wykonują ciężką pracę fizyczną, zaniedbując naukę. Dziecko w ubogiej rodzinie jest postrzegane jako dodatkowa para rąk do pracy w polu bądź w domu. Rodzina nie naciska wówczas na edukację dziecka. Wychowanie odbywa się wówczas w kierunku wytworów rzeczy na handel, ale i stawia się na ciężką pracę dziecka. Są to

niejednokrotnie nielegalne prace, wykorzystujące dziecko i naruszające jego prawa. Wpływa to na mocno rozwinięty analfabetyzm tego kraju, ale także na późniejsze bezrobocie.

Można jednak spotkać się z określeniami, że każdy, kto ukończył siedem lat i potrafi czytać i pisać ze zrozumieniem w dowolnym języku, jest piśmienny. Stan Kerala ma najwyższy wskaźnik alfabetyzacji 93,91%, a Radżastan najniższy. Ogólny analfabetyzm wynosi około 80% ludzi dorosłych. Jednak indyjski rząd stara się wychodzić naprzeciw analfabetyzmowi, który zwłaszcza jest obecny u kobiet. Saakshar Bharat Women's Literacy Mission (*Saakshar Bharat Mission, India, 2016*) jest tego przykładem – jej celem jest zmniejszenie o połowę analfabetyzmu wśród kobiet. Od 1947 roku rząd Indii stara się zachęcać dziewczęta do uczęszczania do szkoły poprzez programy obiadowe, bezpłatne książki i mundurki. Pomimo promowania edukacji przez państwo, jest to nadal kraj silnie zakorzeniony w kulturowych i religijnych wzorcach damsko-męskich. Ludzie wolą zająć się domem, kierować się tym jak zostali wychowani. Nawet w momencie skończenia szkoły wybierają pracę na roli. Również niektóre pomysły nie są akceptowalne dla biednych ludzi w Indiach, a inwestycje dokonywane przez rząd czasami przynoszą niewielkie rezultaty. Rząd wraz z organizacjami wychodzi naprzeciw fali osób

niepiśmiennych i dzięki ich zaangażowaniu powstają projekty takie jak Narodowa Misja na Rzecz Piśmienności.

I choć Indie przykładają dużą wagę do edukacji polegają one na organizacjach czy pomocy z zewnątrz. W wioskach możemy napotkać szkoły, które nie mają lokalnych nauczycieli, a w szkole dzieci siedzą na ziemi i uczą się przez praktykę. Wiele takich placówek wraz z kadrami nauczycielską zapewnia organizacje takie jak UNICEF, dzięki której mogą otwierać się lokalne placówki doksztalające. Lepsze działania na gruncie lokalnym umożliwiają organizacje pozarządowe, wolontariusze i pracownicy społeczni. Organizacje zmieniają świadomość odnośnie edukacji, jej celów, tego, co można osiągnąć dzięki niej oraz popularyzują wiedzę, że edukacja jest podstawowym prawem człowieka. Jednak w placówkach, gdzie panuje rygor nie każdy będzie patrzył na potrzeby ucznia. Nie edukuje się ich o prawach ucznia, więc zachowanie wychowawców jest dla nich czymś normalnym. Kiedy uczniowie hinduscy są biedni, głodni czy dyskryminowani, to ich postawy i aspiracje oraz oczekiwania wobec kształcenia mogą ulec wypaczeniu, co w rezultacie doprowadzi do porzucenia szkoły (Pietkiewicz-Pareek, 2021, s. 59). Dzieci te nie są skłonne do

proszenia o pomoc, a nauczyciele nie przejmują się losem dziecka w domach rodzinnych.

Niekiedy można usłyszeć, że „bez poczucia podboju staliśmy się bardzo dynamiczną gospodarką. To bardzo wyjątkowe osiągnięcie, które musimy przywrócić na ten świat” (Sadhguru, 2022). Cechy charakterystyczne cywilizacji indyjskiej są związane nie tyle z samym istnieniem równowagi ekologicznej, ile z wysiłkiem społeczeństw, by tę równowagę utrzymać. Społeczeństwa w Indiach formowały się w różnych środowiskach, podlegały różnym bodźcom zewnętrznym i wytworzyły różne kultury (Kieniewicz, 1980). To właśnie ten kraj i jego historia pokazują jak cywilizacja i gospodarka przeżywają postęp i zacofanie. Z jednej strony ludzie chcą kształcić się i stawiają na przemysł, rozwój technologii, a z drugiej strony panuje powszechny analfabetyzm.

Zapóźnienie jednak ma miejsce od czasów uzyskania niepodległości w 1947 roku. To rezultat utraty równowagi ekologicznej i podporządkowania kolonialnego, niezdolności systemu społecznego do przekształcenia się stosownie do nowej sytuacji i znalezienia odpowiedzi na wyzwanie środowiska (Kieniewicz, 1980, s. 764). Osiągnięcie niepodległości przez kraj pełen kontrastów pokazało, że uformowanie się narodu skutkuje w życiu gospodarczym, ale i codziennym problemami,

napięciami i anomaliami. Społeczeństwo mimo, iż przeżywało intensywny rozwój, nie rozwijało się równomiernie, niższe kasty były pozbawione możliwości posiadania własnych ziem. Rolnicy nie mieli prawa do ziemi, na której pracowali na rzecz innych osób, którym nie zabrano możliwości posiadania terytorium (Zaborowska, 2006, s. 32).

Jednak pomimo kontrastów, analfabetyzmu, biedy czy nastawienia na konserwatywną kulturę, nie można pominąć dynamiki systemowego kształcenia edukacyjnego, które jest wysoko postawione. Kraj ten z roku na rok staje się potęgą edukacji.

Uniwersytety prowadzą zajęcia w języku angielskim, by ułatwić cudzoziemcom studiowanie. Na liście „Times Higher Education” wśród 100 najlepszych uniwersytetów na świecie znalazły się: Indian Institutes of Science, Indian Institutes of Technology oraz JSS Academy of Higher Education and Research (*World University Rankings 2022*). Indie starają się wprowadzać reformy pozwalające na lepszy poziom kształcenia dla każdego. Warunkiem są zdane egzaminy po klasie dwunastej. Uczniowie mają możliwość uczęszczania na uczelnie wyższe, ale i na uczelnie techniczne. To właśnie wykształcenie techniczne jest obecnie najbardziej powszechne w edukacji młodych ludzi. Mają oni tym samym

większe szanse na znalezienie pracy niż po kierunku humanistycznym. Na uniwersytetach technicznych informatyka jest rozwinięta na skalę światową, a absolwent może znaleźć pracę na całym świecie. Jednak nawet uczelnie nie rezygnują z aspektów religijnych czy politycznych.

Zakończenie

W powyższym artykule chciałam przybliżyć to, jak pomimo postępu kulturowego na świecie nadal obecne są anomalie edukacyjne. Indie to kraj, który staje na czele rozwoju w obecnym świecie, lecz nadal boryka się ze stereotypami, hierarchią, zaniechaniem praw oraz zaniedbaniami w nauczaniu. Dorośli wychowują swoich podopiecznych, przekazując odziedziczoną kulturę i tradycje patriarchalne, które wynieśli z domu, uważając je za wzorcowe. Wychowanie edukacyjne stanowi drugorzędną kwestię w wielu domach, chociaż rząd, organizacje pozarządowe czy wolontariusze promują edukację, to kultura i lokalne podejście jest trwalsze niż społeczne projekty.

Bibliografia

Analfabetyzm [hasło], 1997–2022. Encyklopedia PWN,
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/analfabetyzm;3869021.html> [dostęp: 17.03.2022].

Górak-Sosnowska K., red., Grącik-Zajączkowska M., Kobyłka A., Markowska-Manista U., Rybaczyk A., 2009: *W stronę rozwoju. Drogi Azji i Afryki*. Wydawnictwo Ibidem, Łódź.

Hanemann U., red., 2017: *Saakshar Bharat Mission, India*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/saakshar-bharat-mission-india> [dostęp: 17.03.2022].

Kieniewicz J., 1980: *Historia Indii*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.

Pietkiewicz-Pareek B., 2021: *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Piwko A. M., 2012: *Kobieta w tradycji hinduskiej*, Nurt SVD, wyd. spec., s. 27–41.

Sadhguru, 2022: [wpis],
<https://twitter.com/sadhgurujv/status/1010553404589068290?lang=ar-x-fm> [dostęp: 17.03.2022].

Taboń S., 2010: *Edukacja a kultura szkoły*, Uniwersytet Ostrawski.

World University Rankings 2022, Times Higher Education,
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022> [dostęp: 17.03.2022].

Zaborowska J., red., 2006: *Indie, podróże marzeń*.
Wydawnictwo Mediaprofit, Warszawa.

Paulina Mrówczyńska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Progresywna edukacja w przestrzeni kulturowej

Refleksja nad kulturowymi zmianami w świecie i ich wpływem na edukację

Abstrakt: Obecnie zmiana „dzieje się” wokół nas bezustannie, każdego dnia, na wielu płaszczyznach. Niezwykle wyraźnie uwidoczniła jest jej szybkość, co możemy odczuć w konieczności przewartościowania naszej rzeczywistości. Powszechne jest cykliczne zjawisko polegające na tym, iż jedna idea zastępuje drugą, jeden produkt zastępuje kolejny. Proces ten został także nakreślony w sferze edukacji, dla której gruntem jest właśnie kultura. W związku z powyższym istotne jest śledzenie zmian występujących w obszarze kultury, gdyż bez tego nie zrozumiemy dzisiejszych problemów edukacyjnych. W kontekście człowieka ważną stała się jego zdolność do sprawnej adaptacji do nowych

warunków, gdyż w przeciwnym wypadku może on doznać szoku związanego z przyszłością. Edukacja otoczona chmurami zmian musi sprostać pojawiającym się wymaganiom. Niestety, europejskie szkoły, wciąż tkwiące w modelu pruskim, nie są zdolne do zmierzenia się z wyzwaniami, jakie przed ludzkością stawia świat. Możemy zatem zauważyć, iż rzeczywistość wyprzedza szkołę, która kreuje uczniów-robotów, reprodukujących wzorce kulturowe, a nie kształci – co byłoby światu potrzebne – ludzi innowacyjnych, elastycznych, potrafiących akceptować zmiany, które są pewną częścią naszej egzystencji. Musimy zdać sobie sprawę, że teraz główną rolę w kształtowaniu naszego życia ma kultura masowa, a nie uniwersalne wzorce, które mogą być aplikowalne każdemu. Człowiek może zgubić się we współczesnym świecie, jeżeli będzie ograniczony minionymi ideałami. Mimo że zmiany w kulturze są gwałtowne i nie jesteśmy w stanie ich zatrzymać, możemy się w nich odnaleźć i je zaakceptować, pozostając przy tym jednostką indywidualną, posiadającą umiejętność przedstawiania własnej perspektywy.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura, zmiana, europejski model szkoły

Abstract: Change is "happening" around us all the time, every day, on many levels. Its speed is apparent, and we can feel the need to re-evaluate our reality. A cyclical

phenomenon is that one idea replaces another, and one product replaces another. This process was also outlined in the sphere of education, for which culture is the foundation. Therefore, it is essential to follow the changes occurring in the cultural area without it. We will not understand today's educational problems. In the context of man, his ability to efficiently adapt to new conditions has become necessary. Otherwise, he may experience a shock related to the future. Education surrounded by clouds of changes must meet the emerging requirements. Unfortunately, European schools, still stuck in the Prussian model, cannot face the challenges that the world presents to humanity. We can therefore notice that reality is ahead of the school, which creates robot students, reproduces cultural patterns, and does not educate - which the world would need - innovative, flexible people who can accept changes, which are a part of our existence. We must realize that mass culture now plays the leading role in shaping our lives and not universal patterns that can be applied to everyone. Man can get lost in the modern world if past ideals limit him. Although changes in culture are rapid and we cannot stop them, we can find ourselves in them and accept them while remaining individuals with the ability to present our perspectives.

Keywords: education, culture, change, European school model

Edukacja i kultura silnie ze sobą współpracują. Edukacja powstaje w przestrzeni kulturowej i jest przez nią uwarunkowana, a z kolei kultura może ulec zmianie przez „pracę” edukacji. Zgodnie z tą tezą zmiany kulturowe powinny silnie zaznaczać się w systemie edukacyjnym. Bowiem niemożliwe jest zrozumienie człowieka bez rozpatrzenia środowiska kulturowego, w którym egzystuje, tak samo jak nieprawdopodobne jest kształcenie i wychowanie poza kulturą. Tak jak zauważyła Katarzyna Olbrycht:

Człowiek tworzy kulturę jako najbardziej ludzką sferę świata, i sam jest tworzony przez kulturę. Tym samym wymaga przyjęcia, że kultura jest nie zastępowalnym czynnikiem rozwoju indywidualnego i społecznego. Widziana jako sfera najważniejszych wartości, wzorów zachowań i dokonań człowieka umożliwia bardziej świadome przeżywanie siebie, świata i innych (Olbrycht, 2014, s. 9).

We współczesnym świecie możemy zaobserwować przyśpieszone zmiany kulturowe, które mają znaczący wpływ na edukację. Proces ten jest związany z rozwojem kultury masowej, globalizacją czy unifikacją. Obecnie edukacja zmagą się z dużym wyzwaniem, jakie przyniosła jej kultura popularna. Problemy pedagogiczne wynikają

przede wszystkim z wirtualizacji rzeczywistości, z wkraczania zabawy w codzienność, z presji określonej grupy, z którą utożsamia się jednostka, a także z panujących trendów. Wyżej wymienione komponenty składają się na proces odchodzenia od rozumienia edukacji jako wzorca. Nowe prądy kulturowe, nowe style przeobraziły model współczesnego wychowania i kształcenia. Jak zauważyły Urszula Dernowska i Aleksandra Tłuściak-Deliowska w *Kulturze szkoły*:

Nie sposób w pełni zrozumieć rzeczywistości szkolnej nie tylko w oderwaniu od kultury ogólnej, której szkoła jest integralną częścią, ale także bez uprzytomnienia sobie faktu, że tworzy ona swoistą dla siebie kulturę (Dernowska, Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 7).

W związku z tym edukacja funkcjonuje wśród kultury, ale także sama ją tworzy.

Wiodącą rolę w obecnej rzeczywistości spełnia popkultura, która stała się głównym obszarem socjalizacyjnym człowieka. Zostawia ona swój ślad na wielu płaszczyznach naszej egzystencji: rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej czy nawet religii. Trend ten był dotąd niezauważany i traktowany marginalnie przez system edukacyjny, gdyż nie dostrzegano jak znacznie wpływa on na wychowanków, a przecież jego początek jest

równoznaczny z pojawieniem się nowych mediów, umożliwiających dystrybucję kulturowych treści, co przypada na XX wiek. Wielkim atutem kultury popularnej stało się to, że jest ona dostępna dla każdego odbiorcy, który co więcej nie potrzebuje specjalnego przygotowania w celu zrozumienia ukazywanych treści. Popkulturę charakteryzuje prostota, a także emocjonalne oddziaływanie na adresatów. Niezwykłą siłę posiadają także reklama i trendy. Te cechy pozwoliły popkulturze na ekspansję współczesnego świata i tym samym „strącenie” kultury elitarniej na drugi plan. Kluczem kultury popularnej jest zmiana związana głównie z przemijającymi trendami, stylami, przemijającymi karierami celebrytów. Ludzie żyjący w takim świecie muszą łatwo adaptować się do nowej rzeczywistości, aby zaznajomić się z nowymi wzorcami i kodami. W przeciwnym wypadku doznają oni szoku związanego z przyszłością, na którą się nie przygotowali, gdyż wciąż tkwili wśród minionych wzorców. Jak słusznie zauważa Krystyna Pankowska w *Kulturze – sztuce – edukacji w świecie zmian*:

[...] współczesna szkoła [...] odcina się od świata dziecięcych doświadczeń, na siłę wciskając ucznia w gorset XIX – wiecznego szkolnego modelu. Taka szkoła tworzy bowiem przepaść między

codziennym popkulturowym światem doświadczeń ucznia a skostniałymi w treści i w formie propozycjami edukacyjnymi (Pankowska, 2013, s. 33).

Powyższy cytat zaznacza niezwykle powszechny problem we współczesnej edukacji, która „na siłę” funkcjonuje według dawno już nieaktualnych wzorców. Pedagog powinien pamiętać, że kanony nie są już atrakcyjne dla młodego pokolenia, a realizując dany temat należy zacząć od tego, co uczniom najbliższe, czyli właśnie od popkultury i dopiero potem rozważyć problem w kontekście historycznym. W zawodzie nauczyciela kluczowe jest śledzenie aktualnych trendów i nadążanie za nowościami, aby lepiej zrozumieć swoich wychowanków, a także pomóc im w sprawnym poruszaniu się we współczesnym świecie. Dzięki temu pedagodzy dostrzegą potencjał kultury popularnej, która otacza nas wszystkich i nie da się jej ukryć przez stosowanie minionych kanonów.

Niezwykle liczne konsekwencje, także w sferze edukacji, przyniósł za sobą proces globalizacji. Niesie on za sobą tak jak zaznaczył Arjun Appadurai:

Konieczność wykreowania nowego typu dyskursywnych interpretacji i zastosowanie nowych sposobów podejścia do współczesności,

które stworzą możliwość jej wyjaśnienia czy bodaj zrozumienia (Appadurai, 2005, s. X).

W konsekwencji tego zjawiska obowiązujące dotąd normy, wzorce czy kody kulturowe tracą swoją aktualność i stają się niezrozumiałe przez współczesnych ludzi, a uniwersalne wartości nie mają już prawa bytu. Obecnie żyjemy w globalnej wiosce, więc jako wspólnota posiadamy wiele podobnych cech, jednak tym samym obcujemy z wieloma różniącymi się od siebie kulturami. Aspekt ten jest związany głównie z rozprzestrzenieniem się zasięgu działalności mediów. Skłania nas to do wykształcenia nowych postaw, jakimi są na przykład: tolerancja, wyzbycie się przywiązania do stereotypów, relatywizm kulturowy, poszanowanie odmienności kulturowej i dostrzeganie w niej pozytywnej strony. Takie właśnie wzorce powinni przekazywać pedagodzy młodemu pokoleniu, aby zostały one umocnione w społeczeństwie. Kolejnym zadaniem nauczycieli jest także wzbudzenie zainteresowania innymi kulturami wśród swoich wychowanków, ale również samodzielne porównanie naszej przestrzeni kulturowej z innymi i formułowanie trafnych wniosków, czerpanie inspiracji, co przyniesie swoje owoce w pedagogicznej pracy. Kluczowym warunkiem dla przetrwania danej kultury jest

przekaz międzypokoleniowy. Dlatego też musimy dbać o swoją kulturę, ale także poznawać inne i zastanawiać się jaki mogą one mieć na nas wpływ. Pedagogika jako integralny nurt powinna obejmować rzeczywistość holistycznie i wkraczać w obszar współczesnych problemów, a nie pozostawać w zastoju kulturowym. Takie działania umożliwią wzięcie udziału w tworzeniu obrazu współczesnego świata.

Wszelkie zmiany kulturowe, społeczne, ekonomiczne doprowadziły do zmiany, a nawet do destrukcji kanonu. Wiele osób zastanawia się nad jego przydatnością. Jak pisze Pankowska problem ten „pojawia się głównie przy próbach modyfikacji programów nauczania” (2005, s. 54). Pierre Bourdieu twierdzi, że edukacja służy odtwarzaniu struktury społecznej, co odbywa się przez przekazywanie określonych dóbr kultury następnym pokoleniom na drodze przemocy symbolicznej (Bourdieu, 2008, s. 78). Wydaje się, że współczesna szkoła wciąż oparta jest na kanonie, o czym świadczy choćby stały zestaw lektur obowiązkowych. Każdy uczeń na swojej drodze zmagają się z kanonicznymi treściami. Kanon skłania nas do porównywania, odwoływania się do norm, tworzenia hierarchii. Ma on zatem ogromną moc oddziaływania, a jego zawartość kreuje świadomość społeczeństwa. Można stwierdzić, iż kanon jest narzędziem władzy

ułatwiający realizowanie celów politycznych czy społecznych. We współczesnym świecie klasyczny kanon zostaje często wypierany przez treści rynkowe. Na co dzień znaczny wpływ na społeczeństwo mają obecne wszędzie reklamy, listy rankingowe z topowymi produktami, czyli popkultura. Jednak jak twierdzi Pankowska:

[...] kanon stanowi strukturę, która jest otwarta na różne funkcje i zmiany. Przede wszystkim jednak jest tym, co otrzymujemy od naszych poprzedników, a zarazem tym, co sami chcemy przekazać naszym następcom. Kanon to pamięć. To, co pamiętamy i chcemy pamiętać. Dopóki więc trwa pamięć i potrzeba przekazu międzypokoleniowego, miejsce kanonu w świecie człowieka mimo wszystko nie jest zagrożone (Pankowska, 2013, s. 61).

Kanon we współczesnym pojęciu nie jest już tym, czym był dziesiątki czy setki lat temu, czyli tłumacząc bezpośrednio z greckiego, prętem mierniczym, miarą, a inaczej zespołem wzorców, reguł i metod wytwarzania obowiązujących w danym okresie zazwyczaj w odniesieniu do przedstawiania ludzkiej postaci, stylu architektonicznego lub wszelkich form artystycznych na określonym obszarze. Obecnie funkcjonuje jako ważne dla danej jednostki wartości

i jest niezbędny w życiu każdego z nas. Pomaga w tworzeniu wspólnot wyznających te same idee, posiadających jednakowe zdanie na dany temat i posługujących się tym samym kodem językowym. We współczesnej szkole, mimo że mamy w niej do czynienia ze ściśle określonymi programami czy planami działania, został zatracony dorobek przeszłości służący przekazywaniu kulturowych wartości i obowiązują już inne normy – mianowicie należy kształtować wśród uczniów określone, możliwe do oceny umiejętności. Szkoła ogranicza kanon do znajomości danego utworu, odrzucając rozważania pod względem aksjologicznym. Dobrym rozwiązaniem byłoby rozszerzanie zawartości kanonu w treści intelektualne i emocjonalne.

W obecnych czasach obserwujemy również znaczącą rolę edukacji progresywnej, nastąpiła bowiem liberalizacja wychowania, stawiająca w centrum procesu nauczania wychowanka. Jest ona opozycją wobec herbartyzmu opierającego się na karności, rygorze, bezwzględnemu posłuszeństwu nauczycielowi. Jak wiemy, system ten został poddany surowej krytyce już na początku XX wieku i trudno nie zgodzić się z takim stanowiskiem. Ucznia nie możemy zmusić do nauki, jeżeli on sam tego nie chce, konieczna jest bowiem wewnętrzna motywacja, która powinna być

wspierana przez pedagogów. Natomiast najlepszym sposobem zdobycia nowej wiedzy jest zabawa, dzięki której uczniowie będą mogli czerpać przyjemność, z uważanej powszechnie za nudną, nauki w myśl hasła – „Nauka przez zabawę”. Pedagodzy coraz częściej stosują zabawę podczas prowadzenia zajęć, a w podręcznikach znajduje się coraz więcej treści przedstawianych w formie zabawowej. Powstało też wiele czasopism zawierających niezliczoną liczbę propozycji gier i zabaw. Trend ten jest także związany ze współczesnym hedonistycznym trybem życia społeczeństwa, ale także z ekspansją sprzętu elektronicznego. Problemem cywilizacji, w której żyjemy jest trudność wejścia dziecka w dorosłe życie. Nie ma wyraźnej granicy odgradzającej dzieciństwo od dorosłości, niektórzy uważają, że jest nią matura, inni, że następuje w momencie wyprowadzki od rodziców. Zdania są podzielone. Wiąże się to z późniejszą infantyлизacją świata dorosłych, którzy żyją zgodnie z hasłem „Mieć i chcieć”. Obserwujemy tendencję związaną z gromadzeniem różnorodnych gadżetów, problemami komunikacyjnymi z własnymi dziećmi i strachem przed odpowiedzialnością. Zaznacza się tutaj wielka rola pedagogów, których zadaniem jest pomoc swoim wychowankom we wchodzeniu w dorosłe życie. Zmiany dotyczą także kryzysu

autorytetów. Starsze osoby nie są już tak szanowane przez młode pokolenie jak kiedyś, nie są oni traktowani jako główne źródło wiedzy, skarbnica mądrości, gdyż w obecnych czasach funkcję tę przejęły media. Młodzi ludzie odrzucają dawne wartości i kroczą drogą w poszukiwaniu swoich własnych wzorców. Związane to jest także z zerwaniem więzów międzypokoleniowych, których utrzymanie było kiedyś łatwiejsze ze względu na wspólne zamieszkanie ze sobą dziadków, rodziców, jak i dzieci. Zależność tę efektownie opisała Margaret Mead w książce *Kultura i tożsamość*, stwierdzając, iż „ciągłość wszystkich kultur opiera się na żywej współobecności co najmniej trzech pokoleń” (Mead, 2000, s. 25). Problemem szkoły jest natomiast sposób nauczania, który polega na przekazywaniu wiadomości, a zatracą się potrzebę wychowania. Tę tezę idealnie odzwierciedla myśl Blaise’a Pascala:

Nie uczy się ludzi, jak być godnymi ludźmi, a uczy się ich wszystkiego innego: im zaś nigdy tyle nie zależy na reszcie, co na tym, aby być godnymi ludźmi. Zależy im wyłącznie na umiejętności jedynej rzeczy, której się nie uczą. (Pascal, 2008, s. 19).

Dzisiejsza edukacja wybiera łatwiejszą drogę – nauczyciele przekazują informacje i je testowo

sprawdzają. Należy również zauważyć, z jaką prędkością docierają do nas różne treści. Ich przekaz jest naprawdę szybki, co powoduje, że ludzie „gubią się” w przestrzeni pełnej nowych informacji. To rozwój nauki i techniki przyczynił się do wzrostu ilości wiadomości i ich szybkiego przekazu za sprawą mediów. Jednorodność dostarczanych informacji na każdy kraniec świata sprawia, że ludzie zaczynają go postrzegać według określonego, narzuconego szablonu. Kiedyś wiedzę przekazywał nauczyciel – mistrz, teraz najnowsze informacje uczniowie zdobywają z takich form przekazu, jak radio, telewizja, czy Internet. Błędem współczesnej edukacji jest pamięciowe uczenie się, gdyż dzieci szybko zapominają i nie możemy obserwować postępów. Kluczowym zadaniem pedagogów w tej kwestii jest nauczenie dzieci odnalezienia się w oceanie informacji, umiejętności ich selekcji, a przy tym zachowania własnego zdania i niepodporządkowywania się pod narzucane wzorce. Nauczyciele powinni także ograniczyć ilość przyswajanej wiedzy, gdyż obecnie magazynem informacji nie są nasze głowy, a Internet. Oprócz tego należy integrować wiedzę, przedstawiać świat holistycznie i starać się przywrócić autorytet jako nauczyciela.

W otaczającym nas świecie możemy także zaobserwować konflikt na linii fikcja

a rzeczywistość, które coraz trudniej nam jednoznacznie oddzielić. Wśród dzieci i młodzieży występuje powszechny problem odróżniania tych dwóch komponentów. Związane jest to między innymi z oglądanymi przez nich filmami czy też z zaabsorbowaniem w świat gier komputerowych. Takie aktywności mogą wywoływać u dzieci i młodzieży zachowania agresywne a nawet przemocowe, kiedy będą oni korzystać z treści nieprzeznaczonych dla nich czy też „pozostawać” w fikcyjnym świecie bez umiaru czasowego. Zmiany w rzeczywistości medialnej wywołały również przemianę w obszarze edukacji. Niebezpiecznym zjawiskiem jest to, że większość doświadczeń dzisiejszego człowieka ma swoje źródło w przekazach medialnych, a nie w realnym życiu, co sprawia, że są one ograniczone. Wraz z rozprzestrzenieniem się nowych technologii, edukacja musiała zmienić czy zmodyfikować metody i formy, którymi się dotąd posługiwała. Szkoły, dostosowując się do nowych realiów, wyposażone zostały w komputery, tablice interaktywne, odtwarzacze CD, a nawet w telewizory. Takie postępowanie sprawiło jednak, że to świat (którego można obecnie doświadczać przez korzystanie z nowych technologii) „przychodzi” do ucznia, a nie uczeń „wychodzi” do świata. Dzieci i młodzież najczęściej obserwują

zjawiska przyrodnicze dzięki korzystaniu z Internetu, a nie samodzielnie eksplorując otoczenie. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzenie w uczniach zainteresowania bezpośrednim poznawaniem świata poprzez na przykład spacery do lasu, parku, ogrodu zoologicznego, ogródka przedszkolnego czy szkolnego albo przez wizyty w muzeum. Bowiem nie od dziś wiadomo, że najlepiej poznajemy to, czego doświadczymy sensorycznie (widząc, słysząc, dotykając i czując). Żadne media nie zapewnią nam takich samych wrażeń jak bezpośrednie spotkanie z otaczającym nas światem i powinniśmy traktować je jako pomoc w celu uzupełnienia przedstawianych treści, a nie jako główny punkt.

Problemy pedagogiczne znajdują swoje podłoże również we współczesnej modzie. Termin ten charakteryzuje przede wszystkim zmienność, tymczasowość i opozycyjność względem dotychczasowych zwyczajów. Kojarzony on jest nie tylko ze zmieniającymi się trendami ubraniowymi, ale także ze stylem życia czy poglądami. Świadomie bądź nie, jednak każdy człowiek poddany jest poszczególnym modom. Możemy to wyraźnie zauważyć w szkole, gdzie jedni uczniowie uważani są za modnych, a inni wręcz przeciwnie. Podążanie za modą nie jest niczym złym, gdy współgra ona z naszymi przekonaniami i wdrożenie jej do

naszego życia sprawia nam satysfakcję i czyni nas szczęśliwsiymi. Gorzej gdy próbujemy dopasować się do trendów „na siłę”, męcząc się przy tym psychicznie i fizycznie i nie odnajdując w tym przyjemności, a postępując tak jedynie, by przypodobać się komuś innemu i być uważanym za kogoś, kto jest „na bieżąco”. Nie możemy lekceważyć tego problemu. Ważne jest, aby młodzi ludzie ślepo nie podążali za pojawiającymi się trendami i bezkrytycznie ich nie przyjmowali. Zadaniem pedagoga jest wykształcenie u swoich wychowanków świadomej i krytycznej postawy względem otaczających nas komponentów, ale także wobec ciągle pojawiających się nowości. W związku z powyższą myślą krytyce należy również poddać praktykowaną w wielu szkołach tradycję noszenia mundurków, nie tylko podczas ważnych uroczystości, takich jak: święto szkoły czy święta narodowe, ale na co dzień. Mundurki, które przez niektórych są postrzegane jako symbol prestiżu, tak naprawdę ograniczają wolność uczniów. Kojarzą się one z okresem industrialnym, gdzie różnorodność nie była cechą pożądaną. Mundurki w znacznym stopniu ograniczają uczniów, ujednolicają całą społeczność szkolną, nie pozwalając na zaistnienie indywidualizmu i możliwości wyrażania własnego „ja”, które bardzo często dokonuje się właśnie poprzez ubiór. Przebywając w zunifikowanej

społeczności, uczniowie już od najmłodszych lat uczą się dyscypliny, bezdyskusyjnego podporządkowania normom, co zatracą w nich bycie asertywnym, zdolność do wyrażania własnego zdania, umiejętność krytykowania, a także utrudnia proces podejmowania świadomych, przemyślanych decyzji. Człowiek w każdej kwestii, również tej związanej z modą, powinien posiadać subiektywną opinię, a nie podążać za zdaniem ogółu. Dla każdego pojęcia „ładne”, „brzydkie” nie muszą znaczyć tego samego, gdyż to zdecydowanie ułatwia producentom nowych trendów manipulowanie swoimi odbiorcami, którzy zrobią wszystko, kupią każdy produkt, zmieniają swój światopogląd tylko po to, aby inni uważali ich za modnych.

Kultura jest wartością edukacji. Warto podjąć wysiłek, który może doprowadzić do tego, co niewidoczne, ale obecne i kluczowe w celu podniesienia poziomu jakości funkcjonowania systemu edukacji w przestrzeni kulturowej. Należy dążyć do tego, aby placówki oświatowe stały się miejscem współpracy, przyjazną przestrzenią wspierającą rozwój i cieszącą się osiągnięciami swoich wychowanków. Edukacja i kultura posiadają znaczący wpływ na kształtowanie różnorodnych „wersji tożsamości” i pomagają odnaleźć się we współczesnych warunkach w nieznanym dotąd kontekstach. Gwałtowność przemian sprawia, że

pedagog musi „zmierzyć się” z ogromną odpowiedzialnością i nie może bagatelizować tego procesu. Problemy występujące obecnie w sferze edukacji i kultury „nie tracą ważności”, a są coraz bardziej powszechne i dodatkowo pojawiają się nowe pytania i wyzwania edukacyjne. James Gleick w książce *Szybciej* zaznacza, że „ludzkość wybrała prędkość i żyje w prędkości” (2003, s. 21), a to oczywiście wiąże się z ciągłymi zmianami. W życiu każdego człowieka przemiany nieustannie mają miejsce, niestety czasami nawet bez udziału jego świadomości. Taka postawa jest nierozważna, gdyż zamykając oczy i nie obserwując tego, co dzieje się dookoła nas, możemy zostać zaskoczeni konsekwencjami procesu zmian, który „rozegrał się” poza naszą wiedzę. Problem ten ma także przełożenie na edukację. Sposób funkcjonowania tradycyjnej szkoły ma na celu asymilację wychowanków do istniejących warunków, co jest błędnym podejściem, gdyż prowadzi między innymi do unifikacji. Edukacja powinna dostrzegać przemiany i przygotowywać wychowanków do funkcjonowania w zmieniającym się świecie, w którym będą żyć. Wielka odpowiedzialność spoczywa na pedagogach, którzy muszą obserwować to, co dzieje się w sferze współczesnej kultury, gdyż w przeciwnym wypadku nie będą w stanie zauważyć i zrozumieć kulturowych zmian

i skutecznie działać, kształcąc i wychowując kolejne pokolenia. Kluczem efektywnej edukacji stało się nadszanie za rzeczywistością i zachowanie czujności w kierunku przemian. Należy „walczyć” ze stereotypem systemu edukacji, który nie jest w stanie sprostać wyzwaniom terażniejszości. Bowiern jaką szansę „przetrwania” mają jednostki czujące się obco w świecie, w którym przyszło im żyć?

Bibliografia

Appadurai A., 2005: *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Przeł. Z. Pucek. Wydawnictwo „Universitas”, Kraków.

Bourdieu P., Passeron J. C., 2008: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., 2015: *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

Gleick J., 2003: *Szybciej*. Poznań.

Jakubowski W., red., 2008: *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.

Mead M., 2000: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Olbrycht K., 2014: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*. Uniwersytet Śląski Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Zakład Edukacji Kulturalnej.

Pankowska K., 2013: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Pascal B., 2008: *Myśli*. Przeł. Boy-Żeleński T. Wydawnictwo Hachette Livre Polska, Warszawa.

Roguska A., 2012: *Edukacja kulturowa wobec przemian globalizacyjnych i lokalnych*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Instytut Pedagogiki Pracownia Edukacji Kulturowej i Animacji, Siedlce.

Patrycja Ulańska

Uniwersytet Śląski w Katowicach
studentka pedagogiki wczesnoszkolnej i wychowania
przedszkolnego

Edukacja międzykulturowa w edukacji wczesnoszkolnej – czynnik kształtujący wiedzę, zachowania i tożsamość uczniów

Edukacja międzykulturowa wymaga otwartości na inne społeczności i ich kulturę. Otwartość ta powinna – co podkreśla się z dużym naciskiem – przejawiać się we wzajemnym oferowaniu i przyjmowaniu wartości właściwych różnym kulturom [...]. To z kolei budzi nadzieję, daje szansę na wzajemne poznanie i wzbogacenie kultur, zbliżenie ludzi (Lewowicki, 2005, s. 19).

Abstrakt: Idea edukacji międzykulturowej zakłada rozwój jednostki poprzez kontakt z innymi kulturami. Dzięki nawiązywaniu kontaktu z różnorodnością i odmiennością osób pochodzących z różnych krajów – stymulujemy rozwój uczniów oraz zwiększamy ich

wrażliwość i otwartość na Innego. Edukacja międzykulturowa jest bardzo istotna w procesie dydaktycznym i ma realny wpływ na zachowania i kształtowanie się właściwych reakcji wobec masowo powstających uprzedzeń i stereotypów, a ponadto pozwala przekroczyć swojskie zamknięcie w obrębie tego, co kulturowo jednorodne. W obliczu dynamicznych zmian, jakie zachodzą na świecie: migracji ludności, konfliktów zbrojnych czy kryzysów gospodarczych – należy być zawsze przygotowanym na kontakt z inną kulturą i uwrażliwiać uczniów na procesy transkulturowe, interkulturowe i spotkaniowość. Artykuł jest poświęcony szczegółowej analizie koncepcji współczesnej pedagogiki jaką jest edukacja międzykulturowa i procesowi edukacyjnemu najmłodszych uczniów szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, kultura, szkoła, edukacja wczesnoszkolna, uczeń

Abstract: The idea of intercultural education assumes the development of an individual through contact with other cultures. By establishing contact with the diversity and dissimilarity of people from different countries – we stimulate the development of students and increase their sensitivity and openness to the Other. In Intercultural education it is especially important in the didactic process and has a real impact on behaviour and shaping appropriate reactions to massively arising prejudices and

stereotypes, and also allows to overcome the familiar confinement within what is culturally homogeneous. In the face of dynamic changes that are taking place in the world: population migration, armed conflicts or economic crises – one should always be prepared for contact with another culture and sensitize students to transcultural, intercultural and meeting processes. The article is devoted to a detailed analysis of the concept of contemporary pedagogy, which is intercultural education, and the educational process of the youngest primary school students.

Keywords: intercultural education, culture, school, early childhood education, student

Czym jest edukacja międzykulturowa?

Wobowiązującej *podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów klas I–III* widnieje zapis dotyczący celów kształcenia w szkole podstawowej i są nimi między innymi „budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia” oraz „wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017). Patrząc na konieczność działania

i prowadzenia zajęć w oparciu o podstawowy dokument regulujący pracę placówek w Polsce, to jest podstawę programową, można stwierdzić, że obowiązkiem nauczyciela jest prowadzenie zajęć i wspieranie działań, które umożliwiają kształtowanie tożsamości uczniów. Działania, które są wraz z nimi podejmowane, rozwijają ich wrażliwość, a także otwartość na odmienność kulturową. Mają one również ogromne znaczenie, jeśli chodzi o kreowanie podejścia do osób o zróżnicowanych korzeniach kulturowych. Wychowanie na takich fundamentach może mieć realny wpływ na postawy wobec innych osób w dorosłym życiu. Z tego względu edukacja międzykulturowa stanowi ważną składową w rozwoju „kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym” (Sadowski, 2010, s. 101) – czyli w takim, które uznaje równość wszystkich ludzi bez względu na ich pochodzenie społeczne czy etniczne. Rozpoczynając rozważania na temat edukacji międzykulturowej należy w pierwszej kolejności wyjaśnić pojęcie międzykulturowości. Jest to zjawisko, które wynika z dynamicznych zmian, jakie zachodzą w obrębie społeczeństw współczesnego świata. Ma ona realny wpływ na komunikację międzyludzką oraz wychodzenie poza granicę własnej kultury, przy jednoczesnym kształtowaniu umiejętności funkcjonowania na pograniczach

„kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych, kulturowych, politycznych i tym podobnych” (Nikitorowicz, 2007, s. 39). Termin edukacji międzykulturowej może być rozumiany jako:

Subdyscyplina pedagogiczna, która dąży do kształtowania osobowości człowieka, bazując na jego doświadczeniach zdobywanych w relacji z przedstawicielami i dorobkiem innych społeczeństw (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 325).

Znaczenie tego pojęcia zakłada się wielostronny rozwój człowieka, który bazuje na kontakcie z reprezentantami innych tradycji kulturowych. Dzięki nawiązywaniu relacji między jednostkami powstają istotne więzi międzyludzkie, które pozwalają dostrzec wyjątkowość własnej kultury oraz pomagają w zwiększeniu świadomości związanej z koniecznością dbania o tradycję i zwyczaje kulturowe. Ta subdyscyplina pedagogiczna zawdzięcza swoje fundamenty m.in. kobietom, które walczyły z szerzącym się w przeszłości zjawiskiem rasizmu, niewolnictwem oraz domagały się równouprawnienia płci (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 41), chociaż procesy wielokulturowe i zmiana ich postrzegania są dużo szersze.

W edukacji międzykulturowej odrzuca się postawy rasistowskie i popiera się pluralizm, który mogą reprezentować zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Jest to głęboko związane z budowaniem świadomości poczucia własnej wartości i odrzuceniem podziałów związanych z rasami ludzi. Możliwość kontaktu z osobami pochodzącymi z różnych krajów traktuje się jako cenne doświadczenie, możliwość uczenia się siebie nawzajem oraz kształtowania właściwego podejścia do sprawiedliwości społecznej, co stanowi ważną cechę każdego, współcześnie żyjącego społeczeństwa (Nikitorowicz, 2007, s. 38).

Warto zwrócić również uwagę na fakt, że społeczeństwa wielokulturowe kształtują się na przestrzeni dziesiątek, jak nie setek lat i podejście do osób pochodzących z innych krajów, patrząc z perspektywy czasu, bardzo się zmieniło. Ważne jest tworzenie i wychodzenie poza stereotypy oraz lęki, poszerzanie horyzontów i nabywanie nowych doświadczeń, stopniowe zwiększanie kontaktów między kulturami i wdrażanie poszczególnych czynników do własnego systemu kulturalnego (Nikitorowicz, 2017, s. 50). To dzięki edukacji międzykulturowej można mówić o rozwoju świadomości ludzkiej w zakresie korzyści, jakie płyną z nawiązywania relacji z osobami o odmiennym profilu kulturowym. To właśnie ona

przyjmuje elementy płynące z majątku innych społeczeństw, a także poznaje je oraz inspiruje do otwarcia się na inne kultury i czerpanie z ich potencjału (Lewowicki, Urban, 2007, s. 9).

Edukacja międzykulturowa może być zatem rozumiana również jako:

- edukacja, która ma na celu zwiększenie wiedzy na temat kultury obowiązującej; w danym kraju/regionie dla osób, które stanowią mniejszości narodowe/etniczne;
- nauczanie o życiu w społeczeństwie wielokulturowym, pojawiających się problemach oraz dziejach wielokulturowości i sposobie jej kształtowania się na przestrzeni lat;
- poszerzanie wiedzy o kulturze mniejszości narodowej obecnej w danym społeczeństwie w środowisku większości narodowej;
- kształtowanie umiejętności współpracy pomiędzy osobami różnych narodowości/etnosów;
- wzajemne poznanie, zrozumienie oraz współpraca między osobami zróżnicowanymi pod względem społecznym, kulturowym,

narodowościowym czy wyznaniowym, które zamieszkują terytorium danego państwa (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 52–53).

Najczęściej jest ona realizowana w postaci programów w placówkach wychowawczo-oświatowych. Zajęcia związane z edukacją międzykulturową mogą być również prowadzone w miejscach czy obszarach, w których występuje szczególnie zapotrzebowanie na tego typu działania (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 43).

Kompetencje nauczyciela prowadzącego zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej

Nauczyciel stanowi istotne ogniwo w procesie dydaktycznym zwłaszcza, jeśli chodzi o edukację dzieci najmłodszych. To od niego zależy między innymi, jakie metody zostaną wykorzystane podczas zajęć, jaki zostanie przekazany zakres wiedzy uczniom, a także jaką ilość czasu przeznaczony się na realizację poszczególnych zadań. Nauczyciel jest również odpowiedzialny za stworzenie przestrzeni, która umożliwi swobodne działanie i samorealizację uczniów. Ma to szczególne znaczenie dla kształtowania się twórczych postaw uczniów, otwartości na drugiego człowieka, a także

nauki szacunku względem innych osób należących do innej grupy społecznej.

W związku z bardzo intensywnymi zmianami, które zachodzą współcześnie w społeczeństwie, należy być przygotowanym na kontakt z osobami odmiennymi kulturowo. Szczególną grupą ludzi, którzy powinni być na to przygotowani są nauczyciele ze względu na realizowane przez tą grupę obowiązki wychowawcze. W związku z tym została powołana grupa ekspertów działających przy Radzie Europy, którzy specjalizują się w działaniach związanych z edukacją międzykulturową i szerzeniem tej idei. Ich głównym celem jest stworzenie pewnych działań wychowawczych, które są przedstawiane na szeroką skalę. W ramach edukacji międzykulturowej zaleca się uprawianie nauki zorientowanej na cele, a także doradza się kształcenie nauczycieli w oparciu o modele kształcenia międzykulturowego, co może być szczególnie cenne patrząc na indywidualne kompetencje nauczycieli współczesnych szkół. Według ekspertów, szczególnie ważne jest, aby zadbać o treść, która zostaje skierowana w stosunku do nauczycieli, o jej wartość oraz specyficzność, a także o kształtowanie wyjątkowych zdolności, które stają się podstawą do tworzenia nowych systemów wychowawczych opartych na konkretnych wartościach, w tym przypadku

związanych z ideą edukacji międzykulturowej (Nowak, 2007, s. 47).

W związku z organizowaniem procesu dydaktycznego skierowanego na wartości płynące z edukacji międzykulturowej, ważne jest, aby nauczyciel posiadał określone kompetencje, które będą stanowiły podstawę do oddziaływania na uczniów.

Witold Tulasiewicz w swojej pracy wyróżnił pięć obszarów, które powinien opanować nauczyciel, aby móc prowadzić w sposób prawidłowy oraz świadomy zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej:

- bycie wrażliwym i otwartym wobec innych – ma to odzwierciedlenie w szanowaniu inności drugiego człowieka, ale przy równoczesnym braku faworyzacji żadnego z uczniów ze względu na jego pochodzenie;
- zachowanie się w sposób świadomy oraz przemyślany w stosunku do osób odmiennych kulturowo wraz z uwzględnieniem zapoznania się z elementami charakterystycznymi dla danej kultury uczniów – ważne jest, aby planować proces dydaktyczny w taki sposób, aby nie zacierać różnic między

- uczniami, a wbrew przeciwnie – dawać im wybrzmiewać w klasie; takie zachowanie niesie za sobą potencjał edukacyjny; równie istotna jest kompensacja wartości, które zostają zatracone w klasie na potrzebę wyrażania swojego „ja” uczniów;
- nauczanie języka i ułatwianie procesu jego przyswajania, co umożliwia efektywną komunikację przepelnioną wartościami – istotne jest to nie tylko dla nadawcy, którym jest nauczyciel, ale również dla odbiorców, ponieważ to właśnie oni są na etapie kształtowania własnej tożsamości; sprawny w tym zakresie nauczyciel, umożliwi również osobom o odmiennym języku pozostanie przy własnych wartościach, a nawet zachęci do dzielenia się zdolnością mówienia w innym języku wraz z innymi; ważne jest, aby nauczyciel potrafił porozumieć się z wszystkimi osobami w swojej klasie;
 - kreowanie i prowadzenie grup uczniowskich – może mieć to bardzo ważne znaczenie ze względu na kreowanie relacji między uczniami i tworzenia w nich poczucia odrębności; zdolny w tym zakresie nauczyciel będzie próbował uświadomić wychowankom, że

to niekoniecznie osoba z mniejszości musi za wszelką cenę uczyć się wszystkiego od uczniów będących w większości kulturowej; ważne jest zachęcanie do nawiązywania kontaktu i motywowanie do zdobywania nowej wiedzy;

- wykazywanie się wiedzą międzykulturową i świadomością europejską – posiadanie wiedzy z zakresu kultury osób, z którymi współpracuje dany nauczyciel może być szczególnie cenne, w szczególności nawiązując do edukacji europejskiej, która trwa nieprzerwanie od lat (Tulasiewicz, 1999, s. 47–52); edukacja europejska stanowi zatem pewną sferę działań, w której szczególne znaczenie ma poszanowanie narodowych tradycji innych państw, a także wzajemna pomoc i wspólne rozwiązywanie problemów pojawiających się na drodze edukacyjnej (Nijander-Dudzińska, Ślufińska, 2000, s. 57). Jej celem jest natomiast „ukształtowanie nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem różnicowania kulturowego” (Nikitorowicz, 2009, s. 237).

Większość z tych założeń pokrywa się również z cechami, które wymieniła Alicja Siegień-Matyjewicz. Dodatkowo uwzględniła ona fakt, że nauczyciel zajmujący się prowadzeniem zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej powinien charakteryzować się silną tożsamością osobistą, aby potrafić zmierzyć się z wszystkimi wyzwaniem, które mogą się przydarzyć w zróżnicowanej kulturowo klasie (Szybalska, 2014, s. 237–238). Należy pamiętać o stworzeniu odpowiedniej więzi między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego, ponieważ wpływa to stworzenie atmosfery sprzyjającej do nauki, której można przypisać wartości kształcające uczniów. Równie istotną cechą powinna być umiejętność uwrażliwienia uczniów na inność, odmienne pochodzenie czy różniące się od naszych tradycje, co może mieć bardzo cenną wartość edukacyjną (Żłobicki, 2005, s. 187).

Postawa i świadomość nauczyciela prowadzącego zajęcia w oparciu o edukację międzykulturową stanowi istotny czynnik, który wpływa na jakość kształcenia najmłodszych uczniów. Posiadanie kompetencji lizbońskich (Bem, 2017, s. 311) jest szczególnie ważne u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze względu na możliwość podjęcia wczesnych prób kształtowania charakterów uczniów i postawy otwartości wobec inności, przy

równoczesnym zachowaniu ich indywidualnej tożsamości. Kompetentny nauczyciel będzie podejmował wiele różnorodnych działań, które będą miały realny wpływ na sposób patrzenia na świat przez najmłodszych.

Pozytywne aspekty edukacji międzykulturowej dla uczniów nauczania początkowego

Edukacja międzykulturowa ma szczególny wpływ na kształtowanie świadomości społecznej przy równoczesnym zwiększeniu udziału w działalności kulturowej uczniów. Ma to przełożenie na przekonania oraz sposoby postępowania najmłodszych (Januszewska, 2017, s. 57). Ten rodzaj edukacji daje możliwość stworzenia wyjątkowej płaszczyzny nauki, dzięki której uczniowie uczą się, w jaki sposób żyć i współpracować z Innymi, a także w sposób bezpośredni poznawać Ich świat. Daje to możliwość kształtowania własnego Ja, a także zauważania pewnych różnic między wyznawanymi wartościami, co ma realne przełożenie na kształtowanie się własnego poczucia przynależności do „czegoś większego”.

Inicjowanie dialogu, współpracy oraz współdziałania w zakresie budowania tolerancji uczniów odbywa się na podstawie międzykulturowego bagażu doświadczeń

poszczególnych cywilizacji oraz tradycji i wartości kulturowych różnych środowisk kulturowych (Januszewska, 2017, s. 59). Jest to szczególnie związane z uwrażliwieniem na potrzeby innych osób nie tylko w zakresie materialnym, ale także duchowym. Istotną kwestią, która również może być wypracowana przez kontakt z odmienną, silnie zakorzonioną kulturą, jest poszanowanie wszystkich pojawiających się w grupie opinii, przestrzeganie zasad tolerancji oraz poszerzanie świadomości o godności drugiego człowieka, która stanowi obiekt zainteresowań badaczy, między innymi z zakresu wiedzy filozoficznej.

Od ksenofobii, aż do otwarcia się na Innego następuje kilka etapów, które charakteryzują się określonymi zachowaniami względem drugiej osoby. Poprzez przejście od agresji, przez unikanie, aż do nieufności łamana jest granica tolerancyjnego podejścia względem odmienności. Do następnych etapów należą: zrozumienie – empatia, współbrzmienie – harmonia, kończąc na symbiozie kulturowej, która wyraża się maksymalnym otwarciem na potrzeby drugiej osoby. W trakcie edukacji wczesnoszkolnej niezwykle cenne może być przechodzenie między poszczególnymi etapami, zauważanie różnic wobec Innych oraz uświadamianie ich uczniom. Szczególnie ważne jest kształtowanie postawy tolerancyjnej wobec drugiej

osoby, co może przynieść ze sobą wiele pozytywnych konsekwencji (Sobecki, 1999, s. 93). Tolerancja nie oznacza bycia obojętnym, milczącym czy dającym przyzwolenia na popełnianie negatywnych czynów (Adamczyk, 2005, s. 155). Bazuje ona na wzajemnym szacunku, co do wyznawanych wartości, poglądów lub opinii i chęci podejmowania wspólnych działań w celu tworzenia większego dobra.

Kolejną istotną zaletą działań z zakresu edukacji międzykulturowej, ale i wadą (jeśli jest to źle realizowane i ma charakter oczywistości i przymusu) jest dążenie do umocnienia tożsamości narodowej uczniów. Jest to nic innego jak kształtowanie pewnego poczucia odrębności pod względem narodowym. Tożsamość jednostki kształtuje się poprzez funkcjonowanie w określonej grupie, która jest związana z określonymi wartościami kulturowymi wykładanymi jako narodowe (Nikitorowicz, 2007, s. 60). Wpływ na tworzenie tożsamości narodowej może mieć między innymi postać znajomości symboli narodowych, języka, historii danego państwa, ale także posiadania wiedzy związanej z dziedzictwem kulturowym/narodowym. Tożsamość jest pojęciem pojemnym. Czym innym jest tożsamość narodowa, czym innym kulturowa, czym innym społeczna etc.

Tożsamość społeczna może być rozpatrywana ze względu na dwa aspekty: obiektywizm oraz subiektywizm. Tożsamość obiektywna będzie skupiała się na postrzeganiu jednostki przez innych uczestników danej grupy społecznej. Jest to spojrzenie na jednostkę „z zewnątrz”. Drugą koncepcją jest tożsamość subiektywna, która bazuje na indywidualnym postrzeganiu „Ja” przez jednostkę (Szczyпка-Rusz, 2000, s. 279). Dzięki edukacji w dialogu można kształtować obydwie te aspekty tożsamości jednostki. Warto także wspomnieć, że w procesach związanych z edukacją międzykulturową kształtuje się tożsamość zintegrowana, która ma odniesienie do interakcji międzykulturowych przepełnionych zrozumieniem, zaufaniem oraz szacunkiem wobec Innego, ale także nawiązywaniem dialogu między podmiotami, ze szczególnym zwróceniem uwagi na własną godność i wartości narodowe (Lewowicki, 2007, s. 17). Nadmienić należy, że edukacja międzykulturowa niebezpiecznie wymienia pojęcia tożsamości narodowej/ kulturowej/ społecznej, nie bacząc na ich odmienność i zakorzenienie. Kultura to nie naród. Rodzić to może więcej problemów edukacyjnych dla nauczyciela niż się wydaje propagatorom tej idei.

W związku z kontaktem z inną kulturą kreowana jest również tożsamość kulturowa

i społeczna uczniów. Pierwsza z nich zakłada indywidualny rozwój jednostki, która w sposób świadomy pielęgnuje i wybiera poszczególne wartości, czasem wbrew grupie społecznej. Jest to niejako stała identyfikacja osób lub grupy z określonymi wartościami, którymi mogą być zróżnicowane idee, poglądy, przemyślenia, czy też postawy. W przypadku tożsamości społecznej, to jednostka dąży do przypodobania się danemu zespołowi osób, z którymi jest ona nierozzerwalnie połączona (Nikitorowicz, 2009, s. 372). Dzięki edukacji międzykulturowej występuje możliwość kształtowania obu tych tożsamości jednocześnie. Są to cechy, które mogą wpływać na podejmowane w przyszłości decyzję oraz postawę wobec społeczności, która jest mocno zróżnicowana i przeżywa różnego rodzaju dynamiczne zmiany.

Możliwość wczesnego kontaktu z różnymi kulturami stanowi niejako trening do życia w społeczeństwie wielokulturowym, co ma szczególne znaczenie w czasie kryzysu humanitarnego, czy migracyjnego. Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej może być początkiem to wypracowywania umiejętności związanych z współpracą oraz rozwiązywaniem problemów z osobami odmiennymi kulturowo. Już od najmłodszych lat należy przekazywać pozytywne wartości, jakie niesie za sobą spotkanie z Innym,

a nie skupiać się na kontraście, jaki powstaje między uczniami w klasie poprzez wysuwanie odmienności na pierwszy plan – co i tak koncentruje uwagę ucznia.

Obce pochodzenie etniczne może stanowić również inspirację dla nauczyciela, aby kształtować wiedzę uczniów w zakresie informacji o krajach i nie tylko. Może być to bodziec inspirujący do podejmowania różnorodnych działań z zakresu edukacji międzykulturowej, w której stworzona zostaje sfera swobodnego działania i przemyśleń, co stanowi cenny materiał do zwiększania poczucia bezpieczeństwa i otwartości na innych.

W ramach podsumowania warto wspomnieć o tym, że cele edukacji międzykulturowej zostały określone w trzech głównych sferach:

- postaw – gdzie szczególnie cenne może być traktowanie społeczeństwa jako wspólnie egzystujących i przenikających się grup (składających się z jednostek, które wyraźnie przekraczają granice swojej odmienności) oraz pozbywanie się poczucia wyższości nad innymi osobami;
- umiejętności – ze zwróceniem uwagi na rozumienie odmienności kulturowych;

- a także postrzeganie bycia Innym jako wartości ubogacającej, a nie wrogiej;
- świadomości – w której istotne jest równouprawnienie wszystkich kultur oraz kształtowanie poczucia godności i tożsamości kulturowej/ narodowej (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 44–45).

Istotne jest, aby dbać o równomierny rozwój wszystkich obszarów wymienionych wyżej już od najmłodszych lat szkolnej praktyki. Opanowanie umiejętności z zakresu postaw, umiejętności oraz świadomości pozwoli ukształtować mądrego ucznia i kompetentnego obywatela, który będzie wyposażony w wartości, niezbędne do prawidłowego współżycia w społeczeństwie.

Bycie Innym – wyjątkowa sytuacja dydaktyczna

Odmienność jednostki może objawiać się na wielu płaszczyznach: wartości, posługiwania się innym kodem językowym, respektowania hierarchii społecznych, istotności tworzonych więzi, postawy względem wydarzeń, które zachodzą w zróżnicowanej klasie lub w codziennym życiu (Kurzępa, 2010, s. 217).

Obowiązujący w Polsce model integracyjny dotyczący realizacji polityki integracyjnej umożliwia

dzieciom z zagranicy uczestnictwo w zajęciach w polskiej szkole. Ewentualne braki komunikacyjne są wyrównywane na dodatkowych zajęciach językowych już od najmłodszych lat. Z tego względu należy zwrócić szczególną uwagę na jednostkę odmienną kulturowo, która przeżywa bardzo duży stres związany z aklimatyzacją do nowego miejsca zamieszkania. Kluczowe jest stworzenie dla ucznia takich warunków, które będą dla niego sprzyjające i zachęcające do poznania oraz pełnego uczestnictwa w nowej rzeczywistości. Nie chodzi jednak o jego faworyzację, ale o zapewnienie mu właściwych warunków do efektywnego rozwoju.

Obecność uczniów zróżnicowanych kulturowo w danym środowisku szkolnym może być czynnikiem wspomagającym przebieg procesów edukacyjnych w klasie. Ważne jest, aby we współczesnej szkole uwrażliwiać dzieci na ich prawa, poszerzając w ten sposób ich świadomość o samym sobie. Szczególnie cenne może być nie tylko omówienie praw dziecka na podstawie *Konwencji o prawach dziecka*, ale także zaznaczenie faktu, że są to prawa powszechne i uniwersalne, co oznacza, że dotyczą każdego dziecka bez względu na jego korzenie. Może mieć to pozytywny wpływ zarówno na osobę o odmiennym profilu kulturowym, ale także na pozostałych uczniów stanowiących większość kulturową w klasie

w zakresie poczucia jedności i solidarności ze względu na swoje istnienie oraz możliwości. Jest więc to cenna sytuacja dydaktyczna dla zróżnicowanych pod wieloma względami odbiorców.

Ogromne znaczenie przypisuje się również postawie rówieśników w klasie. To właśnie nawiązywanie relacji oraz trwałych znajomości rówieśniczych stanowi czynnik, który będzie wpływał na samopoczucie ucznia o innej tożsamości kulturowej, gdy ten przebywa w nowej rzeczywistości, zwłaszcza jeśli nie wykazuje jeszcze gotowości do odnalezienia się w nowym kraju.

Należy pamiętać o tym, że różnice kulturowe mają same w sobie ogromną wartość i każde zetknięcie się z Innym daje możliwość poszerzenia własnych doświadczeń oraz kształtowania własnej osobowości. Istotne jest, aby nie pozostawać na etapie myślenia stereotypowego, ale próbować zwalczać negatywne wzorce ksenofobiczne, które są wciąż obecne.

Zakończenie

Z jednej strony można zauważyć współcześnie interakcje, które charakteryzują się otwartą postawą

wobec różnych kultur i obywateli innych państw, a z drugiej strony wciąż obecny jest brak tolerancji, rasizm, a nawet przemoc w stosunku do Innych (Radziejewicz-Winnicki, Walancik, 2017, s. 111). Weryfikacja różnorodnych postaw czy myślenia stereotypowego ma cel pierwszorzędny ze względu na obecnie trwające ruchy migracyjne, które są spowodowane różnymi czynnikami: ekonomicznymi, religijnymi, kulturowymi czy politycznymi (Wilk, Rzymelka-Fraćkiewicz, 2017, s. 451).

Warto pamiętać, że w ramach edukacji międzykulturowej mamy możliwość pracy w związku z różnymi sferami rozwojowymi uczniów. Jest to rodzaj edukacji, który możemy realizować poprzez poznawanie tradycji, odmiennych kultur oraz pobudzanie do postaw otwartości, rozwój tożsamości lokalnej, regionalnej, kulturowej czy narodowej, a nawet transnarodowej uczniów, kształtowanie tolerancyjnego podejścia do drugiej osoby oraz szanowania jej odmienności, a także poprzez rozwiązywanie konfliktów społecznych stworzonych na bazie różnic kulturowych. Szczególnie istotny jest także urozmaicony sposób, w jaki można przekazywać wiadomości z zakresu kultury oraz tradycji innych terytoriów. Aktywne uczestnictwo w działaniach kulturowych, jak: spektakle teatralne, koncerty

muzyczne, wernisaże, które odbywają się w środowisku lokalnym, może dostarczyć niezapomnianych wrażeń oraz skłonić do rozważań i chęci otwarcia się na drugiego człowieka (Horyń, 2005, s. 219). Powiązanie edukacji międzykulturowej z działaniami z zakresu edukacji kulturowej może przynieść wyjątkowe efekty.

Przykładem mogą być tu obywatele innych państw, którzy próbują poukładać swoje życie w nowej, polskiej rzeczywistości. Stają oni wtedy przed bardzo trudnym zadaniem. Rozpoczęcie nowego etapu życia i adaptacja do nowego środowiska jest trudne, nie tylko dla osób dorosłych, ale w szczególności dla najmłodszych. Biorąc pod uwagę migrację ludności, a także różnorodność czynników związanych z funkcjonowaniem człowieka w świecie – przed polskim systemem oświaty staje ogromne wyzwanie (Szuniewicz, 2014, s. 506). Sprostać temu muszą nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie i rodzice. Z drugiej strony, taka sytuacja społeczna staje się kluczowym bodźcem, aby rozwijać w naszym kraju subdyscyplinę pedagogiki, jaką jest edukacja międzykulturowa. Dzięki jej realizacji możemy wyposażyć uczniów w szereg pożądaných w społeczeństwie cech czy umiejętności, które mogą mieć realny wpływ na sposób postrzegania oraz traktowanie osób o innym profilu kulturowym.

Bibliografia

Adamczyk D., 2005: *Znaczenie tolerancji we współczesnym wychowaniu międzykulturowym*. W: A. Szerłaż, red.: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Bem M., 2017: *Modele kompetencji międzykulturowych*. W: K. Błęszyńska, red.: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

Grzybowski P., Idzikowski G., 2018: *Inni, Obcy – ale swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Horyń J., 2005: *Romowie w kontekście edukacji międzykulturowej*. W: A. Szerłaż, red.: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Januszewska E., Markowska-Manista U., 2017: *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad*

edukacją szkolną. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Kurzępa J., 2010: *Doświadczenie Inności/ Odmienności w perspektywie socjoedukacyjne.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, red.: *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne.* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Lewowicki T., Urban J., 2007: *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka.* Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Lewowicki T., 2005: *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, red.: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn–Warszawa.

Nijander-Dudzińska A., Ślufińska M., 2000: *Idea edukacji europejskiej i wybrane formy jej realizacji w Polsce.* W: T. Lewowicki, red.: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Nikitorowicz J., 2007: *Edukacja międzykulturowa: kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Nikitorowicz J., 2009: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Nikitorowicz J., 2017: *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. W: K. Błeszyńska, red.: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

Nowak M., 2007: *Kompetencje i kształcenie nauczycieli i wychowawców w kontekście wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, J. Urban, red.: *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Radziewicz-Winnicki A., Walancik M., 2017: *Kulturowy uniwersalizm a narodowa tożsamość we wzajemnej percepcji*. W: K. Błeszyńska, red.: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

Rogalska-Marasińska A., 2017: *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja. Teoria kształcenia i wychowania.* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

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,
<http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356/1> [dostęp: 15.03.2022].

Sadowski A., 2010: *Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, red.: *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne.* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Sobecki M., 1999: *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania.* W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, red.: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym.*

Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana,
Białystok.

Szczypka-Rusz A., 2000: *Rola szkoły w kształtowaniu tożsamości lokalnej młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego*. W: T. Lewowicki, red.: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Szuniewicz M., 2014: *Znaczenie edukacji międzykulturowej w procesie integracji cudzoziemców*. W: N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik, red.: *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.

Szymbalska A., 2014: *Kompetentny pedagog w edukacji międzykulturowej*. W: N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik, red.: *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.

Tulasiewicz W., 1999: *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, red.: *Edukacja*

międykulturowa w wymiarze instytucjonalnym.
Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana,
Białystok.

Wilk T., Rzymełka-Fraćkiewicz A., 2017: *Pomiędzy tym, co jest, a tym, co być może, czyli o potrzebie budowania szacunku wobec odmienności kulturowej poprzez sztukę.* W: K. Bleszyńska, red.: *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju.* Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

Żlobicki W., 2005: *Wielokulturowość a szkoła. O międzykulturowych kompetencjach pedagogów.* W: A. Szerła, red.: *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Filip Kornet

Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach
student kierunku lekarskiego

Korelacja między kulturą XXI wieku a chorobami cywilizacyjnymi i ich wspólny wpływ na edukację i procesy pamięci

Abstrakt: Kultura determinuje wiele dziedzin życia, takich jak sztuka, religia, edukacja, postrzeganie czasu i przestrzeni, modele rodziny, tożsamość kulturowa czy światopogląd. Na kulturę XXI wieku, z punktu widzenia medycznego, największy wpływ ma nadmierna globalizacja, która przyczyniła się do rozwoju epidemii chorób cywilizacyjnych. Państwa kultury zachodniej odnotowują coraz większą zachorowalność wśród dzieci i młodzieży na takie choroby jak: nadwaga, otyłość czy inne zaburzenia odżywiania, które wynikają ze złej diety i ograniczania wysiłku fizycznego. Coraz częściej także wykrywa się alergie, co jest spowodowane między innymi nadmierną produkcją spalin samochodowych lub

ilością używanych środków higienicznych. Duży wpływ na dzisiejsze społeczeństwo ma kultura mediów społecznościowych, która przyczynia się do większego diagnozowania u młodych ludzi zaburzeń psychologicznych, do których zaliczamy depresję czy jadłowstręt psychiczny. W mojej pracy przyjrę się głównie zaburzeniom snu, odżywiania oraz wpływowi mediów społecznościowych na opisane zjawiska. Postaram się odpowiedzieć na pytania: Czy występuje jakakolwiek korelacja z wyżej wymienionymi czynnikami a jakością nauki wśród dzieci i młodzieży? Czy jest to korelacja pozytywna czy negatywna? Czy wzajemnie na siebie oddziałują? Czy występuje między nimi pewien rodzaj synergizmu?

Słowa kluczowe: synergia, choroby cywilizacyjne XXI wieku, edukacja dzieci i młodzieży

Abstract: Culture determines many areas of life, such as art, religion, education, perception of time and space, family models, cultural identity, and worldview. The culture of the 21st century, from the medical point of view, is most influenced by excessive globalization, which contributed to the development of the epidemic of civilization diseases. The countries of Western culture record an increasing incidence among children and adolescents of such diseases as: overweight, obesity or other eating disorders, which result from poor diet and exercise limitation. Increasingly, allergies are also

detected, which are caused, among other things, by the excessive production of car exhaust fumes or the number of hygiene products used. The culture of social media has a significant impact on today's society, which contributes to a more excellent diagnosis of psychological disorders in young people, including depression and anorexia nervosa. In my work, I will mainly look at sleep and eating disorders and the influence of social media on these phenomena. I will try to answer the following questions: Is there any correlation between the abovementioned factors and the quality of education among children and adolescents? Is it a positive or negative correlation? Do they interact with each other? Is there any synergism between them?

Keywords: synergy, diseases of civilization in the 21st century, education of children and youth

Wstęp

Rozwój gałęzi gospodarczych i usług informatycznych, rozwoju społecznego, rozwoju medycyny czy bioinżynierii wprowadził w ruch proces globalizacji, która jest nie do zatrzymania. Termin ten można zdefiniować jako „zbiór procesów, które czynią świat społeczny jednym” (Robertson, 1992, s. 11), co znaczy, że jest to światowe zjawisko, które przyczynia się do

ujednoczenia społeczeństwa na całym świecie. Procesy te mają tak silny wpływ na współczesną kulturę, że powoli formuje się świat, w którym zacierają się różnice między ludźmi i każdy zaczyna nosić podobne ubrania, słuchać podobnej muzyki, zaczyna mieć podobne potrzeby i opinie. Dochodzi do stopniowego zniesienia różnic i barier kulturowych. Jest to głównie spowodowane przez duży wpływ w życiu codziennym ogólnościatowych marek takich jak Apple, Coca Cola, McDonalds, Microsoft etc. Firmy te swoimi usługami sprawiają, że ich konsumenci mają ułatwiony dostęp do informacji i mogą łatwiej się komunikować nawet na bardzo dalekie dystanse i wymieniać się swoimi poglądami. Do innych pozytywów tego globalnego procesu należy także ułatwiony transport towarów czy ludzi, dzięki korzystaniu ze środków transportu, na które może sobie pozwolić coraz to większa liczba osób. Globalizacja również pod względem medycyny i nauk z nią powiązanych, takich jak np. genetyka, dostarcza wiele pozytywów.

Rozwój i rozprzestrzenianie technologii IT poprzez ułatwioną wymianę informacji i możliwość rozmów video, które umożliwione są przez takie marki jak np. Messenger, pozwalają na konsultacje lekarzy i pacjentów z specjalistami z danej dziedziny z różnych zakątków świata. Ma to znaczenie

w krajach, gdzie brakuje specjalistów lub w diagnozie ciężkich do zróżnicowania przypadków klinicznych. Jednym z bardziej nurtujących problemów globalnych jest problem głodu i niedożywienia. Postęp takich nauk jak genetyka czy biotechnologia częściowo rozwiązały problem niedożywienia w krajach słabo rozwiniętych (Pujer, 2017). Naukowcy stworzyli np. transgeniczną odmianę ryżu, która ma na celu uzupełnić deficyt w witaminę A w krajach, w których niedobór tej witaminy jest bardzo powszechny, a dieta w tych państwach głównie opiera się na ryżu. Do genomu tych ziaren wprowadzono gen pochodzący z kukurydzy, odpowiedzialny za produkcję beta-karotenu, który jest prekursorem witaminy A. Wprowadzenie tego rozwiązania działa w profilaktyce objawów awitaminozy owej witaminy, do których zaliczamy między innymi kurzą ślepotę, jej objawem jest pogorszenie wzroku w ciemnościach (Drewa, Ferenc, 2011, s. 744; Tang, Qin, Dolnikowski, Russell, Grusak, 2009, s. 1776–1783).

Jak widać globalizacja niesie ze sobą dużo korzyści dla wielu stron, ale również posiada ona w sobie wiele negatywnych cech. Zacieranie granic kulturowych w różnych społeczeństwach determinuje stopniowy zanik tożsamości kulturowej jednostki. Powoli zanikają stare tradycje, zwyczaje,

a także dialekty. Powszechny transport ułatwia przenoszenie się chorób zakaźnych. Globalizacja znacząco odbija piętno na naszym współczesnym trybie życia. Daje to różne skutki dla naszego zdrowia, WHO definiuje zdrowie jako „stan zupełnego fizycznego, psychicznego oraz społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub ułomności” (WHO, 1948). Coraz gorsze nawyki żywieniowe, które wynikają z rozwijających się i cieszących się dużą popularnością sieci typu fast food, np. KFC, są jednym z dużej ilości powodów rosnącej epidemii wykrywalności chorób cywilizacyjnych w społeczeństwie (Pujer, 2017). Według Lalonde’a i jego wniosków z 1974 r. to właśnie styl życia ma największy wpływ na zdrowie człowieka i rozwój chorób (53%). Do czynników takich możemy zaliczyć: dietę, ilość snu, ilość czasu spędzonego na pracy i wypoczynku, aktywność fizyczną, zażywane używki takie jak alkohol, papierosy. Drugim ważnym czynnikiem jest środowisko fizyczne (28%): czystość powietrza, gleby, wody, natężenie hałasu. Inne zmienne, które wpływają na nasze zdrowie to czynniki genetyczne (16%) i opieka medyczna (10%) (Kozyra, Piwińska, Kurek, Pokarowski, 2020). Jak widać styl bycia ma największy wpływ na nasze samopoczucie, zdrowie i psychikę. Złe nawyki mogą doprowadzić do rozwoju chorób cywilizacyjnych takich jak cukrzyca

typu 2, otyłość, anoreksja nervosa, bulimie i inne, które wywierają olbrzymi wpływ na funkcjonowanie człowieka w życiu codziennym, np. w trybie uczenia się młodych ludzi (Pujer, 2017). Na proces nauki mogą wpływać także inne czynniki, które swą genezę zawdzięczają nadmiernej globalizacji, np. presja wywoływana przez rodzinę, rówieśników, media społecznościowe czy system edukacji. Zbyt duże obciążenie jednostki może wywołać deprawację snu, stany lękowe, a nawet depresje, co będzie miało negatywny wpływ na procesy zapamiętywania. To odpowiednie zdrowe nawyki są kluczem do polepszenia jakości swojego stanu zdrowia i wyników nauki. W dalszej części artykułu przedstawię najczęściej występujące choroby cywilizacyjne u dzieci i młodzieży oraz ich wpływ na edukację.

Pamięć

Człowiek uczy się od momentu narodzin do końca swojego życia. W tym czasie każdy z nas uczy się nabywać nowych umiejętności, które np. wykorzystuje w rutynowych czynnościach oraz komunikacji międzyludzkiej, w chodzeniu, bieganiu, mówieniu. Uczymy się gotować, uczymy się prawa. Nauka tych umiejętności może być wykorzystywana w celu dostosowania się do

społeczeństwa lub środowiska. W celu przetrwania w odpowiednich warunkach my jako ludzie jesteśmy w stanie nauczyć się umiejętności, która ułatwi nam to zadanie. Może być na przykład nauka języka obcego, by komunikować się z ludźmi z zagranicy, nauka mowy ciała, by łatwiej komunikować się w społeczeństwie. Ciągłe powtarzanie nowo poznanej czynności, informacji sprawia, że nasz organizm ją zapamiętuje. „Pamięć pozwala na przechowywanie informacji nabywanych w ciągu życia” (Konturek, 2020, s. 769). Proces zapamiętywania zaczyna się od zapisania informacji z zewnątrz, czyli bodźca w formie tak zwanych śladów pamięci. Tak zakodowana informacja jest w ciągły sposób przekazywana między neuronami kory mózgowej. Jeżeli jakaś informacja jest przechowywana w czasie do kilku milisekund nazywamy to pamięcią natychmiastową, a jeśli od kilku sekund do nawet godzin jest to pamięć świeża (krótkotrwała), natomiast gdy informacja taka jest magazynowana od kilku dni do kilku lat mówimy wtedy o tak zwanej pamięci trwałej (długotrwała) (Traczyk, Trzebiński, 2021).

Istnieje kilka rodzajów pamięci takich, jak pamięć werbalna, która opiera się na zapamiętywaniu słów. Jednym z rodzajów pamięci krótkotrwałej jest pamięć robocza, to dzięki niej wykonujemy najprostsze czynności takie jak

czytanie, nauka terminów, naprawa urządzeń czy sprzątanie i segregacja rzeczy, czyli taki rodzaj pamięci, dzięki której możemy rozwiązywać testy w szkole. Ślady pamięci z pamięci roboczej mogą ulec przepisaniu do pamięci długotrwałej (Brzozowski, 2019). Proces ten nazywamy konsolidacją pamięci. Gdy nowa informacja znajduje się w pamięci świeżej to wtedy znajduje się ona na terenie kory mózgu, czyli najbardziej zewnętrznej warstwy mózgowia i krąży ona w tak zwanych polach kojarzeniowych. Gdy ślad pamięci zostaje przekierowany z pól kojarzeniowych do niższych struktur mózgu, które znajdują się pod korą mózgu, zachodzi proces konsolidacji. Informacja z kory przechodzi do tak zwanego kręgu Papeza, który składa się z struktur podkorowych, takich jak hipokamp czy ciało migdałowate (Traczyk, Trzebiński, 2021). Ta druga struktura odpowiada za tak zwaną składową emocjonalną bodźca czuciowego, to znaczy, że każdej informacji nadaje konkretny ładunek emocjonalny. Powiązanie informacji z daną emocją pozwala ją szybciej odtworzyć, znaleźć. Ładunek emocjonalny o charakterze negatywnym ma największy wpływ na naszą pamięć. Jest to powiązane z przetrwaniem, albowiem gdy człowiek zapamięta, że coś wywołała u niego lęk, karę, strach to będzie unikał sytuacji, która takie emocje wywołała. Dlatego zbyt duże

wymagania do dziecka na przykład w kontekście nauki mogą wywołać duży stres, którego efektem najczęściej jest deficyt snu, nadwaga czy obniżona samoocena lub motywacja. Hipokamp jest ściśle powiązany z procesami pamięciowymi. Obustronne usunięcie tej struktury powoduje brak zapamiętywania świeżych informacji, podczas gdy fakty z niedalekiej przeszłości taki pacjent będzie mógł odtworzyć (Bochenek, Reicher, 2018). Podczas zapamiętywania dochodzi do długotrwałych pobudzeń synaps chemicznych, czyli połączeń między komórkami nerwowymi zwanymi neuronami. Jeden neuron wysyła neurotransmitter, czyli substancję, dzięki której neurony komunikują się między sobą do drugiego neuronu. Tym neurotransmiterem może być na przykład glutaminian. Ta cząsteczka wędruje z błony presynaptycznej w kierunku błony postsynaptycznej, gdzie wiąże się ze znajdującymi się tam swoistymi receptorami. To połączenie spowoduje otwarcie kanałów dla sodu, czego wynikiem są depolaryzacje, pobudzenie komórki nerwowej. W chwili gdy chcemy przypomnieć sobie coś dochodzi do zwiększenia produkcji glutaminianu oraz otwarcia kanału NMDA dla sodu oraz napływu jonów wapnia, co spowoduje zwiększenie depolaryzacji komórki (Sawicki, Malejczyk, 2012a). Stres indukuje w naszym

organizmie reakcje, których efektem jest zwiększona aktywność i liczba kanałów NMDA. W wyniku tych procesów do neuronu napływnie tak duża liczba jonów wapnia, które powodują śmierć tej komórki. Zaobserwowano zmniejszoną objętość hipokampa u dzieci, które doświadczyły ogromnego stresu np. w wyniku wykorzystywania seksualnego (Brzozowski, 2019). Sen, dieta, samopoczucie i wiele innych czynników mogą wpływać na zapamiętywanie. Współczesny świat wywiera na nasz umysł wiele bodźców i uczy nawyków, które potrafią zaburzyć nasze funkcjonowanie w wielu aspektach, w tym proces uczenia się.

Sen

Sen bez żadnych apelacji należy do jedynych z najważniejszych potrzeb naszego organizmu, która musi być należycie dostarczana, by zdrowo funkcjonować. Do innych takich potrzeb możemy zaliczyć odczuwanie głodu i sytości, pragnienie czy oddychanie. Nieprawidłowa ilość snu powoduje wszelkiego rodzaju zaburzenia, do najprostszych możemy zaliczyć na przykład brak koncentracji. Sen jest regulowany na zasadzie zegara biologicznego. Nasze ciało w ciągu doby tak reguluje stężenie odpowiednich substancji, by znalazło się ono w jednym z dwóch stanów: w stanie snu lub

czuwania. Stan czuwania jest to stan, w którym możemy kolokwialnie powiedzieć, że nasz organizm jest „na nogach” i wykonuje codzienne czynności, jak na przykład pójście do pracy. Jest wiele substancji wewnętrznych, które regulują cykl snu, jak na przykład insulina czy cytokiny prozapalne (cytokiny to substancje, których stężenie rośnie, gdy nasz organizm przechodzi infekcję). Nadmierna senność podczas choroby jest tłumaczona właśnie zwiększoną ilością tego czynnika snu w organizmie (Traczyk, Trzebiński, 2021). Jedną z ważniejszych substancji regulujących sen jest melatonina, hormon który jest produkowany przez szyszynkę znajdującą się w obszarze mózgu. Czynnikiem ten ma znaczący wpływ na regulacje tego procesu, gdyż jego produkcja jest uzależniona od ilości światła, które dostaje się do naszego oka. Gdy duża ilość światła jest odbierana przez receptory światłoczułe znajdujące się w naszym oku na siatkówce (komórki zwojowe) to jest wysyłana informacja do szyszynki, by ta zaprzesała produkcji melatoniny. Odwrotna sytuacja jest wtedy, gdy receptory te nie są pobudzone przez bodziec. Wtedy stężenie tego hormonu wzrasta i będzie większa skłonność do zasypiania. Proces produkcji melatoniny może zostać łatwo przerwany przez nawet najmniejszy błysk światła lub długotrwałą stymulację komórek zwojowych przez ten bodziec, co będzie pogarszać

jakość snu. Dlatego jest zalecane nie patrzeć w ekrany emitujące niebieskie światło co najmniej 2h przed zaśnięciem.

Do innych zasad dobrej higieny snu możemy zaliczyć odpowiednią dietę. Ostatni posiłek powinien być lekki i spożyty co najmniej 2h przed snem. Napoje z kofeiną co najmniej 6h przed snem. Odpowiednia temperatura pomieszczenia 20–26 °C oraz wilgotność 50%. Alkohol znacząco obniża jakość snu. Niestety współczesne czasy nie do końca pozwalają na odpowiednie praktykowanie higienicznego snu. Często kosztem pracy lub nauki ogranicza się sen. Zalecana ilość snu jest inna dla różnych grup wiekowych, a także zależy od wykonywanego wysiłku fizycznego (Kozyra, Piwińska, Kurek, Pokarowski, 2020). Dla nastolatków optymalna ilość snu wynosi około 9h. Według eksperymentu, który polegał na przesunięciu zajęć szkolnych z 8.00 na 8.55 rano odnotowano, że większa liczba uczniów wysypiała się minimum po 8 godzin snu oraz miała lesze wyniki w nauce, odnotowano także u takiej młodzieży lepsze nawyki zdrowotne takie jak ograniczenie liczby zażywanych używek, np. papierosów (Wahlstrom, 2017). Deficyt snu może powodować wśród młodzieży szkolnej pogorszenie wyników. Powody tego są takie, że „niedobór snu upośledza zarówno wykrywanie bodźca, jak i jego

przetwarzanie. Uwaga i logiczne rozumowanie są upośledzone” (Traczyk, s. 265). Niedomiar snu pogłębia powstawanie stanów, które negatywnie wpływają na proces nauki. Może wywołać otyłość, depresję, obniżoną odporność. Chory organizm często wykazuje nadmierną senność, jeśli zachorujemy, to nasza efektywność będzie mniejsza (typowe objawy towarzyszące chorobie to ból głowy, gorączka i nadmierna senność). Częstsze zachorowania mogą wynikać z osłabionej aktywności komórek NK (natural killers), jednych z wielu komórek odpowiedzialnych za prace naszego układu immunologicznego, który zwalcza patogeny. (Pietruczuk, Jakuszkowiak, Nowicki, Witkowski, 2003). Dostateczna ilość snu jest niezbędna do zapamiętywania dużej dawki informacji. Podczas snu dochodzi do balansowania między zapamiętywaniem nowych informacji a zapamiętywaniem starszych. Dzieje się tak, ponieważ w mózgu podczas snu oddziałują na siebie antagonistycznie dwie fale. Fala SO będzie wzmacniać proces zapamiętywania i konsolidacji pamięci, a fala delta proces zapominania. Utrzymywanie równowagi między przyjmowaniem nowych dawek informacji i wyrzucaniem starszych jest potrzebne neuronom, żeby nie doszło do ich „przemęczenia”. W wyniku uczenia się nasze komórki nerwowe ulegają ciągłej depolaryzacji, podczas snu dochodzi

do ich normalizacji (Ngo, Born, 2019). Nasza psychika zależy od ilości snu. Jego niedomiar powoduje wystąpienie takich stanów emocjonalnych jak agresja, lęk, frustracja i depresja.

Otyłość

Jednym z największych problemów służby zdrowia z całego świata jest wzrost coroczny osób z nadwagą i otyłością, głównie w państwach wysoko rozwiniętych takich jak USA, Wielka Brytania czy Polska (Pujer, 2017). Nadwaga i otyłość są to stany, w którym ilość komórek tłuszczowych i ich rozmiar w wyniku odkładania się nadmiaru tłuszczu zwiększa się (Sawicki, Malejczyk, 2012b). Te dwie choroby cywilizacyjne są powodem znacznego pogorszenia się jakości życia, a także zwiększonej tendencji pojawiania się chorób towarzyszących takich jak nadciśnienie, cukrzyca typu 2, nowotworów i wiele innych. Nadwaga i otyłość zwiększają ryzyko przedwczesnej śmierci (Pujer, 2017). Jednym z parametrów do oceny prawidłowej wagi ciała jest wskaźnik masy ciała BMI (body-mass-index). Oblicza się go dzieląc masę ciała w kilogramach przez wzrost liczony w metrach wzięty do kwadratu. Według Światowej Organizacji Zdrowia nadwagę stwierdza się, kiedy ów wskaźnik jest równy lub powyżej 25kg/m^2 , a otyłość stwierdza

się, gdy wskaźnik BMI przekroczy $30\text{kg}/\text{m}^2$. Wadą parametru jest fakt, że nie można nim określić masy tkanki tłuszczowej ani jej rozmieszczenia (Wąsowski, Walicka, Marcinowska-Suchowierska, 2013). Polski Instytut Kardiologii przeprowadził wielośrodkowe ogólnopolskie badania stanu zdrowia pod pseudonimem WOBASZ i WOBASZ 2. Badanie WOBASZ zostało przeprowadzone w latach 2003–2005, a WOBASZ 2 w latach 2013–2014. Pokazały one, że w populacji polskiej w wieku między 20. a 74. rokiem życia występuje odpowiedni odsetek ludzi z nadwagą lub otyłością: 40,4% mężczyzn z nadwagą i 20,6% z otyłością, 27,9% kobiet z nadwagą i 20,2% z otyłością – według badania WOBASZ. Porównując wyniki między WOBASZ i WOBASZ 2 możemy zauważyć zwiększony odsetek ludzi z tymi parametrami, ponieważ według WOBASZ 2 w populacji występuje 43,2 % mężczyzn z nadwagą i 24,2 otyłych i 30,5% kobiet z nadwagą i 25% otyłych (Ostrowska, Olszanecka-Glinianowicz, Płaszkiwicz-Jankowska, 2021).

Wśród dzieci i młodzieży panuje podobna tendencja wzrostu, według danych z 2009 roku liczba młodzieży o niskim przedziale nadwagi według wskaźnika BMI ($25\text{kg}/\text{m}^2$ – $27,49\text{kg}/\text{m}^2$) w wieku 15–19 lat, według danych zebranych przez Główny Urząd Statystyczny w roku 2009 ogółem bez

podziału na płeć, wynosiła 6,4%, a w 2014 r. 6,8%. Wysoki przedział nadwagi (BMI 27,5kg/m²–29,9kg/m²) w 2009 roku został odnotowany u 2,6% populacji młodzieży w wieku 15–19 lat bez podziału na płeć, w 2014 roku wartość ta wynosiła 3,9%. W 2009 roku młodzież, która cierpiała na otyłość (BMI ≥ 30kg/m²) w populacji 15–19 lat wynosiła 1,6%, a w 2014 roku 2,5%. WHO stwierdza, że zapadalność, czyli nowe odnotowania nadwagi i otyłości w populacji w danym miejscu i czasie z roku na rok są coraz wyższe. W 2016 roku mówiło się, że około 1.9 biliona dorosłych ludzi na świecie cierpi na nadwagę, a ponad 650 mln ludzi na otyłość (WHO, 2021). Dlatego uważa się, że jest to epidemia na globalną skalę, która głównie dotyka państwa wysokorozwinięte. Wpływ na nadmierne odkładanie się tkanki tłuszczowej mają między innymi następujące czynniki: genetyka, środowisko, kultura, emocje, zburzenia odżywiania i wiele innych. Czynniki genetyczne mają najmniejszy wpływ na występowanie nadwagi i otyłości. Wynikają one z mutacji na genach regulujących ośrodek głodu i sytości, na przykład genu leptyny. Mutacja tego genu powoduje zakłócenia w produkcji leptyny, która bierze udział w regulacji łaknienia. Największy wpływ na otyłość i nadwagę mają czynniki środowiskowe i kultura (Ostrowska, Olszanecka-Glinianowicz, Płaszkievicz-Jankowska,

2021). Wynika to głównie z stylu życia jaki się prowadzi. Jak wspomniałem, według Marca Lalonda, styl życia ma ogromny wpływ na zdrowie, bo aż 53%. Siedzący styl życia znacząco ogranicza nasz wysiłek fizyczny, co w znaczącym stopniu ma wpływ na rosnącą ilość ludzi z nadwagą i otyłością w populacji. Pomimo tego jak duże znaczenie ma aktywność fizyczna na rozwój tych dwóch stanów, to jednak prawidłowe nawyki żywieniowe mają największe znaczenie w procesie i powstawania czy w ich prewencji. Często nasza dieta jest oparta na żywności przetworzonej, wysoko kalorycznej i bogatej w tłuszcze. Dlatego można powiedzieć, że ówczesny styl życia ma skłonność do utrzymywania dodatniego bilansu energetycznego, to znaczy, że energia przyjęta w kaloriach jest większa niż energia zużyta np. do wysiłku fizycznego. W efekcie nadmiar energii zgromadzonej będzie się odkładać w postaci tkanki tłuszczowej żółtej. W utrzymaniu dodatniego bilansu energetycznego na pewno nie pomagają złe nawyki żywieniowe, które mogą wywodzić się z kultury czy rodziny. Tradycyjne święta często łączą się z przejedzeniem oraz wysoką kalorycznością posiłków. Kultura potrafi uwarunkować nieprawidłowe zachowania odżywiania. Na świecie, a zwłaszcza w zakątkach słabiej rozwiniętych, nadmierna masa ciała bywa odbierana jako wyznacznik wysokiego statusu

społecznego i ekonomicznego. W Afryce, a zwłaszcza w Mauretanii, otyła kobieta jest kanonem piękna, a także symbolem majątności męża. W takich kulturach kobiety od dzieciństwa prowadzą styl życia, który prowadzi do otyłości (Wąsowski, Walicka, Marcinowska-Suchowierska, 2013).

Gastronomia typu fast food przyciąga swoją ofertą dużą liczbę klientów w różnym wieku, ponieważ oferuje stosunkowo tani i szybki posiłek. Należy jednak pamiętać, że tego typu dania są bogate w tłuszcz i puste kalorie, które nie dostarczają wartości odżywczych. Nie zapominajmy, że człowiek nie żywi się tylko w restauracjach, ale także sam przygotowuje posiłki w domu. Kupowana przez niego żywność zależy od jego wykształcenia i dochodów. W państwach wysoko rozwiniętych istnieje pewien paradoks, że problemy z nadwagą i otyłością są częściej odnotowywane u osób biedniejszych. Ceny zdrowej żywności, warzyw, owoców i nabiału są droższe niż ceny żywności przetworzonej, dlatego osoby niezamożne częściej sięgają po takie produkty. Dzieci nabywają od swoich rodziców pewne nawyki żywieniowe, więc jeżeli rodzice nie stosują diety bogatej w owoce, warzywa i błonnik, a stosują dietę, która jest bogata w tłuszcze, to jest wysoka szansa, że wystąpi u nich nadwaga lub otyłość i że taki styl

żywienia u nich zostanie na dorosłe lata. (Żukiewicz-Sobczak, Wróblewska, Zwoliński, Chmielewska-Badora, Adamczuk, Krasowska, Zagórski, Oniszczyk, Piątek, Silny, 2014). Dlatego Ministerstwo Zdrowia w Narodowym Programie Zdrowia (NPZ) umieszcza projektowe wytyczne w zakresie zdrowia publicznego, profilaktyki nadwagi i otyłości. W latach 2016–2020 przyjęto strategię „Poprawy sposobu żywienia, stanu odżywienia oraz aktywności fizycznej społeczeństwa” (GOV 2022), a w latach 2021–2025 strategię „Profilaktyki nadwagi i otyłości”. Ważnym założeniem tych programów jest szerzenie dobrych nawyków odżywiania wśród dzieci, młodzieży, a nawet dorosłych (Żukiewicz-Sobczak, Wróblewska, Zwoliński, Chmielewska-Badora, Adamczuk, Krasowska, Zagórski, Oniszczyk, Piątek, Silny, 2014). Profilaktyka nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży ma istotne znaczenie dla ich zdrowia. Jest różnica między otyłością dziecka a osoby dorosłej. U dorosłego nadwaga czy otyłość wiąże się z stałą liczbą adipocytów żółtych, czyli komórek tkanki tłuszczowej żółtej. W przypadku dziecka, które boryka się z owym problemem, adipocyty zwiększają objętość i liczbę, dlatego zwiększa się ryzyko, że otyłe dzieci będą miały problem w wieku dorosłym z otyłością (Mescher, Kmiec, Wiaderkiewicz, 2020).

Otyłość skraca potencjalny czas życia od 4 lat do 7 lat. Według danych WHO w Polsce prawdopodobieństwo przedwczesnej śmierci u osób między 30 a 70 rokiem życia w wyniku chorób NCDs, czyli chorób cywilizacyjnych, do których zalicza się nadwaga i otyłość, w roku 2018 wyniosło 17,4% bez podziału na płeć, a w 2019 roku 16,97%. Tkanka tłuszczowa może rozlokowywać się na naszym organizmie w różnych miejscach. Najbardziej niebezpieczna dla zdrowia jest otyłość brzuszna (centralna), gdzie nadmiar tkanki tłuszczowej żółtej występuje w okolicy brzucha. Wskaźnikiem, który najczęściej jest używany do określenia tego typu otyłości jest WHR (Waist-Hip Ratio), który obliczamy mierząc obwód tali w najwęższym miejscu i dzieląc go przez obwód bioder, który zmierzylśmy w najszerszym miejscu. Dla kobiet wynik nie powinien przekroczyć 0.8, a dla mężczyzn 0.9 (Wąsowski, Walicka, Marcinowska-Suchowierska, 2013). Ten typ otyłości jest niebezpieczny, gdyż jego wystąpienie zwiększa ryzyko rozwoju stanów patologicznych, takich jak nadciśnienie, cukrzyca insulinooporna typu 2, nowotwory, stłuszczenie organów, zaburzenia hormonalne. Wyniku nagromadzenia się tkanki tłuszczowej żółtej na obwodzie naszego organizmu zwiększa się ryzyko jej niedokrwienia. Adipocyty żółte wtedy zaczynają wydzielać substancje

o działaniu chemotaktycznym, czyli można powiedzieć przyciągającym do siebie inne komórki, w tym przypadku chodzi o makrofagi. Makrofagi są to komórki biorące udział w odporności naszego organizmu, zazwyczaj w odpowiedzi na zagrożenie w wyniku patogenu, uruchamiające reakcje zapalna. Napływ tych komórek do tkanki tłuszczowej spowoduje właśnie taki stan zapalny. Makrofagi zaczną produkować substancje prozapalne takie jak interleukinę 6 (IL-6) czy czynnik martwicy nowotworów (TNF-alfa), substancje te także mogą być pochodzenia tłuszczowego. Stan zapalny spowoduje zaburzenie funkcji adipocytów żółtych, dojdzie do dysfunkcji właściwości wydzielniczych. Komórka tkanki tłuszczowej żółtej wydziela do krwioobiegu substancje o nazwie adipokiny które mają wiele funkcji na nasz organizm (Ostrowska, Olszanecka-Glinianowicz, Płaskiewicz-Jankowska, 2021). Zwiększone wydzielanie IL-6, TNF-alfa oraz resystyny w wyniku otyłości spowoduje spadek syntezy pomp typu GLUT wychytujących glukozę z krwioobiegu i wprowadzających ją do mięśni czy wątroby. Zwiększa się aktywność lipazy lipoproteinowej, czyli substancji odpowiedzialnej za rozkład tkanki tłuszczowej w adipocycie, co sprawia, że wzrośnie stężenie krążących w naszym organizmie wolnych kwasów tłuszczowych (FFA – free fatty acids) (Sawicki, Malejczyk, 2012b).

Wysokie stężenie FFA w naszej krwi spowoduje, że mięśnie i wątroba zaczną używać ich, a nie glukozy jako materiału energetycznego i zwiększy się ilość odkładania ich w narządach powodując ich stłuszczenie, co będzie upośledzać ich funkcje. Wzrost stężenia wolnych kwasów tłuszczowych będzie powodem także pojawienia się stanu insulinooporności. Jest to stan, kiedy nasze tkanki mają obniżoną wrażliwość na ten hormon produkowany przez trzustkę. Insulina jest jednym z ważniejszych czynników regulujących stężenie glukozy we krwi, ponieważ obniża jej stężenie. To jest główna przyczyna wystąpienia cukrzycy typu 2 w otyłości lub nadwadze (Boden, 2011; Ostrowska, Olszanecka-Glinianowicz, Płaszkiwicz-Jankowska, 2021).

Nadciśnienie tętnicze występujące w stanie otyłości jest spowodowane między innymi zwiększeniem aktywności działania systemu renina-angiotensyna (RAS), ponieważ zwiększa się ilość produkowanych białek biorących udział w tym systemie, którego końcowym produktem jest angiotensyna 2, która silnie zwęża ściany naczyń krwionośnych, tym samym zwiększa ciśnienie krwi. Utrzymujące się wysokie ciśnienie krwi w organizmie może być powodem uszkodzenia nerek. Zwiększenie liczby lub rozmiaru adipocytu żółtego sprawia, że zaczyna on także produkować

więcej adipokiny o nazwie inhibitor aktywatora plazminogenu, w wyniku czego mniej plazminogenu zostanie zmienione w aktywną plazminę, czyli enzym, który jest w stanie rozłożyć fibrynę. Fibryna jest białkiem, które tworzy rusztowanie dla skrzepu. Gdy zabraknie czynnika, który wewnątrz naczynia jest w stanie rozłożyć fibrynę, to skrzep nie ulegnie rozłożeniu. Dlatego nadprodukcja tego inhibitora będzie efektem pojawiania się skrzepów wewnątrznacyniowych, co będzie powodowało większe ryzyko pojawienia się zmian zakrzepowo-miażdżycowych, których efektem może być zawał serca. Zmiany hormonalne, jakie wynikają z otyłości, dotyczą zarówno dzieci, młodzież jak i dorosłych. Estrogen jest hormonem, do którego produkcji niezbędne są lipidy, czyli tłuszcze. U kobiet jednym ze źródeł tego hormonu jest tkanka tłuszczowa, dlatego u chłopców w wyniku otyłości wzrasta stężenie krążącego we krwi estrogenu, który może powodować zaburzenia dojrzewania i ginekomastię. Ginekomastia jest stanem, kiedy przedstawiciele płci męskiej zaczynają przybierać cechy budowy płci kobiecej, na przykład w wyniku wysokiego stężenia estrogenu. Do takich cech możemy zaliczyć powiększenie piersi. Takie zaburzenie u dorosłych może powodować także hipogonadyzm, zaburzenia z erekcją i płodnością w wyniku zaburzenia procesu spermatogenezy.

Tkanka tłuszczowa ma możliwość produkcji estrogenów, ponieważ znajdują się w jej komórkach enzymy aromatyzujące, które potrafią przekształcić androgeny pochodzące z nadnerczy w ten hormon płciowy. Androgeny są to słabe hormony płciowe, z których między innymi powstaje testosteron u mężczyzn, ale również u kobiet. W wyniku insulinooporności zwiększa się wydzielanie hormonu adrenokortykotropowego (ACTH) przez przysadkę mózgową, hormon ten zwiększa wydzielanie kortyzolu, stąd u ludzi otyłych także występuje wzrost stężenia krążącego we krwi kortyzolu, ale także androgenów, które zostają przekształcone w estrogen. Nadmierne wydzielanie estrogenów, czynników prozapalnych w tym IL-6, hiperlipidemia (wysokie stężenie lipidów w krwi) przyczyniają się do rozwoju wielu rodzajów chorób nowotworowych u kobiet, takich jak nowotwór endometrium albo u mężczyzn nowotwór prostaty.

Nasz nastrój ma olbrzymi wpływ na ilość, ale także rodzaj spożywanego pokarmu, co również może wpływać na rozwój nadwagi czy otyłości. Jedzenie potrafi obniżyć napięcie emocjonalne jakie towarzyszy nam podczas sytuacji stresowych, ale także samo jedzenie potrafi wprawić człowieka w dobry nastrój. W chwili gdy jesteśmy smutni, zdenerwowani, czujemy samotność, odrzucenie lub nie darzymy się samoakceptacją często sięgamy po

przekąski bogate tłuszcz lub cukry, ale także po alkohol, który jest kaloryczny, albowiem 1g alkoholu zawiera wartość energetyczną równą 7 kcal. Można wyróżnić kilka zaburzeń odżywiania na tle psychogennym. NES (Night-Eating-Syndrome), czyli zespół nocnego jedzenia, jest powodem pojawiania się otyłości u około 10% ludzi w populacji cierpiącej na otyłość. Schorzenie to charakteryzuje się niepohamowanym nocnym podjadaniem oraz porannym jadłowstrętem. Zaburzenie to może powodować problemy z zasypianiem, ale także bezsenność. Istnieje także specyficzny typ tego zespołu, nazywa się on SRED i charakteryzuje się nieświadomym nocnym podjadaniem najczęściej w płytkiej fazie snu. Zespół kompulsywnego jedzenia BED (Binge-Eating-Disorder) jest zaburzeniem odżywiania, które przejawia się w tym, że osoba chora je duże ilości jedzenia, nawet wtedy, gdy nie odczuwa głodu, po prostu je posiłki bardzo szybko, a podczas jedzenia i po skończeniu posiłku osoba taka zazwyczaj odczuwa dyskomfort i odrzucenie do własnej osoby i swojego ciała. Czynniki, które mogą nakłaniać osobę chorą na BED do jedzenia są na przykład stres, samotność, smutek, znudzenie. Zauważono, że dużym ryzykiem pojawienia się tego zaburzenia odżywiania u dzieci są między innymi złe nawyki żywieniowe rodziców, częste konflikty rodzinne czy

zbyt wysokie wymagania rodziców w stosunku do dziecka. Nadwaga i otyłość powodują obniżenie samooceny i przyczyniają się do spadku motywacji w czynnościach życia codziennego, a to ostatecznie mogą skutkować pojawieniem się pierwszych objaw depresji. (Ostrowska, Olszanecka-Glinianowicz, Płaszkiwicz-Jankowska, 2021) (Przybylska, Kurowska, Przybylski, 2012). Czasami próba zrzućenia wagi ciała może nie przynieść zamierzonego efektu. Powoduje to frustrację i powrót do złych nawyków skutkujących nadwagą i otyłością. Nadmierna waga może być powodem ciężkich powikłań na tle układu kostno-stawowego, ponieważ występuje duże obciążenie stawów. W wieku dziecięcym mogą pojawić się wady postawy, jak skrzywienie kręgosłupa, płaskostopie, szpotawość stóp, koślawość kolan. Nadmiar tkanki tłuszczowej sprawia, że w naszej krwi krąży mniej witaminy D, która jest niezbędna do utrzymania odpowiedniej budowy kości, a zmniejszenie stężenia tej witaminy w krwioobiegu wynika z faktu, że jest to witamina rozpuszczalna w tłuszczach i magazynuje się w obwodowej tkance tłuszczowej, gdzie nie będzie pełniła swoich funkcji (Przybylska, Kurowska, Przybylski, 2012; Vranić, Mikolašević, Milić, 2019).

Zła higiena snu niesie za sobą dużo komplikacji, w tym zaburzenia na tle hormonalnym

regulujące nasz apetyt. W podwzgórzu znajdują się dwa ośrodki, które regulują apetyt. Jest to ośrodek głodu i sytości, w zależności jaki ośrodek jest pobudzony, taki odczuwamy stan, jeśli pobudzimy ośrodek głodu, będziemy odczuwać głód. Nasze łaknienie może być kontrolowane na dwa sposoby: krótko- i długotrwałe. Krótkotrwała regulacja zależy głównie od stężenia glukozy we krwi, wysokie będzie pobudzać uczucie sytości, a małe uczucie głodu. Sam pokarm także bierze udział w tego typu regulacji, albowiem gdy jedzenie rozszerza ściany żołądka, będzie pobudzony ośrodek sytości. Długotrwała regulacja jest głównie uzależniona od hormonów i ma na celu zachowanie odpowiedniej masy ciała i regulację zapasów energetycznych organizmu. W wyniku zjedzenia posiłku nasz organizm pochłania cukry, kwasy tłuszczowe i inne składniki pokarmowe. One pobudzają adipocyty do produkcji hormonu białkowego, jakim jest leptyna. Jest ona nazywana czynnikiem sytości, ponieważ pobudza ośrodek sytości, a jednocześnie działa hamująco na produkcję substancji, która jest produkowana przez podwzgórze. Tą substancją jest neuropeptyd Y, który pobudza ośrodek głodu. Inną substancją pobudzającą nasz apetyt jest grelina, jest to hormon wydzielany głównie przez żołądek (Traczyk, Trzebiński, 2021). Poprzez długie godziny pracy lub zbyt duży nakład obowiązków i szybki

tryb życia często jesteśmy zmuszeni do jedzenia posiłków w nocy, często przetworzonej żywności bogatej w tłuszcze, co, jak wspominaliśmy, źle wpływa na jakość snu. Sen także ma wpływ na regulację naszej masy ciała. Zła higiena snu potrafi zaburzyć regulację długotrwałą łaknienia. Przy odpowiedniej dawce snu stężenie leptyny osiąga wysokie wartości wieczorem oraz wczesnie rano, a greliny wysokie w ciągu dnia. Zmniejszenie ilości snu doprowadza do zwiększonego pobudzenia ośrodka głodu, ponieważ taki stan powoduje, że rośnie stężenie greliny we krwi, a spada leptyny. Odnotowano, że osoby niewysypiające się dużo więcej jedzą oraz robią większe zakupy spożywcze. W wyniku eksperymentu, podczas którego osoby badane były poddane dwudniowemu ograniczeniu snu do 4 godzin, zaobserwowano, że mężczyźni przyjmowali o 22% więcej energii. Według badania przeprowadzonego na studentach w roku 2019, którego celem było poznanie nawyków żywieniowych wśród studentów przy ograniczonej ilości snu, zauważono, że częściej sięgali po tłuste lub słodkie przekąski, jedzenie typu fast food lub nawet często pomijali śniadania. Długotrwała deprawacja snu lub bezsenność może doprowadzić do stanu zwanego hiperfagią, czyli stanu który polega na zbyt dużej ilości przyjmowanego pokarmu (Kozyra, Piwińska, Kurek, Pokarowski, 2020).

Efekty, jakie towarzyszą otyłości i nadwadze, czyli obniżona samoocena, depresja, obniżona motywacja oraz zmniejszona jakość snu, pośrednio wpływają na obniżenie jakości procesu nauki. Nadwaga i otyłość mogą bezpośrednio wpływać na proces naszej pamięci. Obecne w naszych jelitach bakterie odpowiadają za wiele procesów w naszym organizmie, między innymi biorą udział w reakcjach odpornościowych wytwarzając odpowiednie substancje, które zabijają chorobotwórcze bakterie, które mogłyby się dostać z pokarmem, ale również biorą udział w metabolizmie wielu związków. Badania wykazały, że obecność lub brak odpowiednich kastr bakterii może wpływać na procesy pamięci i uczenia się. Generalnie można powiedzieć, że mikroflora zawierająca bakterie z *phylum Firmicutes* pozytywnie wpływa na pamięć, a *phylum Bacteroidetes* i *Proteobacteria* w negatywny sposób. Jak się okazuje ich rola na proces zapamiętywania może być różna w zależności od specyficznych warunków. Jak wspominałem wcześniej *phylum Firmicutes*, takie jak na przykład *Clostridiales*, polepszają efektywność zapamiętywania, ale jeżeli osoba cierpi na cukrzyce typu 2 to wtedy mogą działać odwrotnie, ponieważ będą obniżać efektywność. Zauważono powiązanie między obecnością odpowiednich gatunków bakterii, a występującymi kondycjami organizmu

dziedzicznymi i niedziedzicznymi. *Entrobacteriaceae* z *phylum Proteobacteria* są częściej zauważalne u osób z ostrym zaburzeniem stresowym, a przedstawiciele *Bacteroidetes*, jak *Ruminococcus gnavus*, u osób cierpiących na otyłość lub na insulinooporność.

Mikrobiom naszych jelit odpowiada za metabolizm wielu składników pokarmowych takich jak witaminy czy aminokwasy, które są budulcem dla białek. Aminokwasy takie jak tryptofan, tyrozyna czy fenyloalanina i ich metabolity mogą wpływać pozytywnie na pamięć lub odwrotnie. Odnotowano, że bakterie powiązane z metabolizmem tryptofanu i tyrozyny można powiązać z pozytywnym wpływem na pamięć. Aromatyczne aminokwasy (AAA-aromatic aminoacids), do których należą trzy wyżej wymienione, mogą być wykorzystane do produkcji serotoniny lub dopaminy, które są neurotransmiterami w układzie nerwowym, w tym dla procesów pamięci. W takim razie wydawałoby się, że obecność tych aminokwasów w diecie będzie w pozytywny sposób wpływać na proces nauki, ponieważ będzie duża ilość neuroprzekazników potrzebnych do zapamiętywania. Jest to błędne stwierdzenie, gdyż wykazano, że nie każdy rodzaj bakterii powiązany z metabolizmem tryptofanu poprawia ten proces, istnieją takie kasty, które

działają w przeciwny sposób w taki, że tryptofan obniża jakość tego procesu. W florze bakteryjnej niektórych otyłych osób odkryto takie gatunki mikroorganizmów, które są powiązane z metabolizmem tryptofanu degradującym zapamiętywanie. W przypadkach takich bakterii wysoki poziom tryptofanu będzie niekorzystny dla opisywanego procesu i jedną z możliwości podniesienia stężenia przez bakterie tego aminokwasu jest zwiększenie produkcji przez nasz organizm. U ludzi cierpiących na otyłość, jak już wspominaliśmy, panuje ciągły delikatny stan zapalny. Podczas stanów zapalnych wytwarzane jest białko C reaktywne w skrócie CRP, jest ono częstym wyznacznikiem w badaniach laboratoryjnym do określenia czy występuje stan zapalny u pacjenta. W przypadku tego typu osób będzie występowało podwyższenie stężenia CRP w osoczu krwi, co będzie aktywować szlak kynureninowy, którego produktem jest tryptofan. Niektóre bakterie tego typu mogą wytwarzać takie produkty metaboliczne, które będą w taki sposób wpływać na enzymy regulujące ten szlak, że efektem także będzie zwiększenie stężenia tego aminokwasu, co w efekcie w przypadku występowania kasty, która będzie negatywnie wpływać na pamięć u ludzi otyłych, będzie powodować zmniejszenie efektywności pamięci krótkotrwałej w wyniku podwyższonego

stężenia we krwi AAA. (Arnoriaga-Rodríguez, Mayneris-Perxachs, Burokas, Contreras-Rodríguez, Blasco, Coll, Biarnés, Miranda-Olivos, Latorre, Moreno-Navarrete, Castells-Nobau, Sabater, Palomo-Buitrago, Puig, Pedraza, Gich, Pérez-Brocal, Ricart, Moya, Fernández-Real, Ramió-Torrentà, Pamplona, Sol, Jové, Portero-Otin, Maldonado, Fernández-Real., 2020).

Media

Media są niezbędnym elementem życia publicznego. Mają znaczący wpływ na rutynę naszego codziennego życia. Media mają funkcje opiniotwórczą – kształtują poglądy, samoocenę, opinie dotyczące wyglądu fizycznego. Na zamieszczone w Internecie treści szczególnie podatni są młodzi ludzie, którym wirtualny świat zajmuje dużo czasu. Skutki z korzystania mediów są pozytywne i negatywne (He, Tu, Xiao, Su, Tang, 2020). Do szczególnie niekorzystnych należą seksualizacja i uprzedmiotowienie ciała oraz moda na idealną sylwetkę. Brak akceptacji własnego ciała, złość, frustracja może być powodem wytworzenia wstydu, a to może powodować stany lękowe, unikanie sytuacji społecznych, a nawet depresje. Realizując dążenie do idealnego wyglądu ludzie sięgają po zabiegi i leki, które mogą mieć poważne

konsekwencje zdrowotne. Dysfunkcyjne nawyki żywieniowe także mogą być drogą do realizacji takich praktyk. (Modrzejewska, Czepczor-Bernat, Brytek-Matera, 2021) (Opara, Santos, 2019). Najczęściej występującymi zaburzeniami żywieniowymi są *anorexia nervosa* (AN), *bulimia nervosa* (BN) i zespół kompulsywnego jedzenia (BED). Przyczyną pojawienia się BED może być rekompensata negatywnych emocji w tak zwanym *comfort food*, czyli jedzeniu, które ma na celu poprawianie naszych emocji. Częstsze podjadanie, które ma na celu poprawę naszego nastroju zaobserwowano u osób, u których występuje nadwaga lub otyłość. *Anorexia nervosa*, czyli jadłowstręt psychiczny, jest zespołem psychosomatycznym, który może być wynikiem czynników genetycznych, zaburzeń hormonalnych lub czynników psychologicznych. Najczęściej dotyka on kobiety w wieku młodzieńczym, które należą do cywilizacji zachodniej. W wyniku zbyt dużej kontroli nad swoją dietą i ciałem oraz zbyt dużą samokrytyką osoby te, obarczone zaburzeniem, drastycznie ograniczają przyjmowanie pokarmów. *Bulimia nervosa*, inaczej nazywana jest żarłocznością psychiczną, tak samo jak AN, to zespół na tle psychosomatycznym, który charakteryzuje się występowaniem epizodów na tle niekontrolowanego obżarstwa oraz epizodów, które

mają na celu zwalczanie skutków nadmiernego jedzenia, najczęściej w wyniku sprowokowanych wymiotów lub biegunek. Tak często wywoływane sztucznie odruchy mogą mieć negatywne skutki dla gospodarki elektrolitowej lub prowadzić do uszkodzenia dziąseł i zębów z powodu wymiotów. Około 90% chorujących na AN i BN to kobiety (Baranowska, 2017). Media społecznościowe i technologia odciskają swoje piętno nie tylko na samoocenie, ale również na jakości snu. Używanie telefonów i komputerów przed pójściem spać jest bardzo często spotykanym zjawiskiem wśród młodzieży, ale także i starszych, jest to zjawisko, które niekorzystnie wpływa na długość i jakość snu. W wyniku eksperymentu, który opierał się na kontroli i stopniowemu ograniczaniu czasu spędzonego „na telefonie” przed snem w ciągu 4 tygodni interwencji wykazano, że odłożenie urządzeń przed pójściem spać na około 12 minut pozwalało wydłużyć czas snu o około 18 minut. Jak wiadomo deficyt snu może mieć poważne konsekwencje dla psychiki, czego konsekwencją może być złość, frustracja, lęk a nawet depresja (He, Tu, Xiao, Su, Tang, 2020).

Podsumowanie

Proces globalizacji jest widoczny na całym świecie,

zwłaszcza w krajach cywilizacji zachodniej. Odcisnął on swoje piętno na prawie wszystkich dziedzinach życia, w tym na procesie edukacji. Bardzo duże znaczenie na proces uczenia się przez młodych ludzi ma globalizacja kulturowa. Dzięki TV satelitarnej i Internetowi ludzie przyswajają tę samą wiedzę o świecie. Globalizacja niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw. Upowszechnia kulturę masową, której odbiór nie wymaga zbytniego wysiłku intelektualnego, co może wpływać na niską motywację do nauki i brak rozwijania własnych zainteresowań czy potrzeb samorealizacji. Globalizacja powoduje szereg uzależnień i chorób cywilizacyjnych (nadwaga, otyłość, AN, BN, zaburzenia snu, stres), które zaburzają naturalny fizyczny i umysłowy rozwój młodego człowieka. Propagowanie w mediach, w szkole, w rodzinie, w ministerialnych programach zdrowego stylu życia może pomóc młodzieży dokonywać właściwych wyborów i przełożyć się tym samym na efektywność uczenia się.

Bibliografia

Arnorriaga-Rodríguez M., Mayneris-Perxachs J.,
Burokas A., Contreras-Rodríguez O., Blasco G. ,

Coll C., Biarnés C., Miranda-Olivos R., Latorre J., Moreno-Navarrete J., Castells-Nobau A., Sabater M., Palomo-Buitrago E., Puig J., Pedraza S., Gich J., Pérez-Brocal V., Ricart W., Moya A., Fernández-Real X., Ramió-Torrentà L., Pamplona R, Sol J., Jové M., Portero-Otin M., Maldonado R., Fernández-Real J., 2020: *Obesity Impairs Short-Term and Working Memory through Gut Microbial Metabolism of Aromatic Amino Acids.* „Cell Metabolism”, nr 32, s. 548–560.

Baranowska B., 2017: *Zaburzenia zachowania związane z odżywianiem.* W: *Interna Szczeklika.* Polski Instytut Evidence Based Medicine, Kraków.

Boden G., 2011: *Obesity, Insulin Resistance and Free Fatty Acids.* „Curr Opin Endocrinol Diabetes Obes” ,nr 18(2), s. 139–143.

Drabik A., Menzel F., Hackermer P., Otlewska A., 2017: *Otyłość-choroba cywilizacyjna XXI Wieku.* W: K. Pujer: *Zdrowie i choroba w ujęciu socjomedycznym.* Exante Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.

Główny Urząd Statystyczny: *Odsetek osób w wieku powyżej 15 lat według indeksu masy ciała (BMI),* <https://stat.gov.pl/obszary->

tematyczne/zdrowie/zdrowie/odsetek-osob-w-wieku-powyzej-15-lat-wedlug-indeksu-masy-ciala-bmi,23,1.html [dostęp 16.04.2022].

He J., Tu Z., Xiao L., Su T., Tang Y., 2020: *Effect of restricting bedtime mobile phone use on sleep, arousal, mood, and working memory: A randomized pilot trial.* „PLOS ONE”, nr 15(2), s. 1–13.

Hess G., 2020: *Niedobór snu a neuroplastyczność.* „Kosmos Problemy nauk biologicznych”, nr 3, s. 441–446.

Kozyra M., Piwińska J., Kurek K., Pokarowski M., 2020: *Wpływ snu na wydzielanie greliny, leptyny i insuliny w kontekście rozwoju chorób cywilizacyjnych.* „Hygeia Public Health”, nr 55(3), s. 99–106.

Mescher A., 2020: *Gruczoły wewnętrzwydzielnicze.* W: A. Mescher: *Junqueira Histologia podręcznik i atlas.* Elsevier Urban & Partner, Wrocław.

Mescher A., 2020: *Tkanka tłuszczowa.* W: A. Mescher: *Junqueira Histologia podręcznik i atlas.* Elsevier Urban & Partner, Wrocław.

Modrzejewska A., Czepczor-Bernat K, Brytek-Matera A., 2021: *Rola jedzenia emocjonalnego i*

wskaźnika BMI w kontekście konsumpcji czekolady i unikania sytuacji związanych z ekspozycją ciała u kobiet z prawidłową masą ciała. „Psychiatr. Pol”, nr 55(4), s. 915–930.

Narkiewicz O., 2018: *Kresomózgowie*. W: Bochenek A., Reicher M.: *Anatomia Człowieka Podręcznik Dla Studentów Medycyny i Lekarzy*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.

Narodowy Instytut Kardiologii Stefana kardynała Wyszyńskiego: *Instytut Kardiologii koordynatorem centralnym badania WOBASZ II*, <https://www.ikard.pl/newspl/instytut-kardiologii-koordynatorem-centralnym-ii-wieloosrodkowego-ogolnopolskiego-badania-stanu-zdrowia-ludnosci-wobasz-ii.html> [dostęp: 16.04.2022].

Ngo H., Born J., 2019: *Sleep and the Balance between Memory and Forgetting*. „Cell”, nr 179, s. 289–291.

Oklejewicz P., 2015: *Drosophila melanogaster jako model badań mechanizmów snu*. „Wszechświat”, nr 7–9 s. 193–196.

Opara I., Santos N., 2019: *A Conceptual Framework Exploring Social Media, Eating Disorders, and Body*

Dissatisfaction Among Latina Adolescents. „Hispanic J Behav Sc”, ; nr 41(3), s. 363–377.

Ostrowska L., Olszanecka-Glinianowicz M., Płaszkiwicz-Jankowska E., 2021: *Otyłość*, W: *Interna Szczeklika*. Polski Instytut Evidence Based Medicine, Kraków.

Pietruczuk K. , Jakuszkowiak K., Nowicki Z., Witkowski J., 2003: *Cytokiny w regulacji snu i jego zaburzeniach.* „Sen” nr.3, s. 127–133.

Przybylska D., Kurowska M., Przybylski P., 2012: *Otyłość i nadwaga w populacji rozwojowej.* „Hygeia Public Health”, nr 47(1), s. 28–35.

Robertson R., 1992: *Globalization as a Problem.* W: R. Robertson: *Globalization Social Theory and Culture.* Sage publication, London.

Sadowski B., Lewin-Kowalik J., 2019: *Układ nerwowy i narządy zmysłów.* W: T. Brzozowski: *Konturek Fizjologia Człowieka.* Elsevier Urban & Partner, Wrocław.

Sawicki W, Malejczyk J., 2012a: *Tkanka nerwowa.* W: W. Sawicki, J. Malejczyk: *Histologia.* Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.

Sawicki W., Malejczyk J., 2012b: *Tkanka Tłuszczowa*.
W: W. Sawicki, J. Malejczyk: *Histologia*. Państwowy
Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.

Szelenberger W., 2019: *Sen i rytmy okołodobowe*.
W: W. Traczyk, A. Trzebińsk: *Fizjologia człowieka
z elementami fizjologii stosowanej i klinicznej*.
Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich,
Warszawa.

Kowalczyńska L., Ferenc T., 2011: *Wybrane
zagadnienia z biotechnologii*. W: G. Drewna, T. Ferenc:
Genetyka Medyczna dla studentów. Elsevier Urban &
Partner, Wrocław.

Tang G., Qin J., Dolnikowski G., Russell R., Grusak
M., 2009: *Golden Rice is an effective source of vitamin*.
„Am J Clin Nutr”, nr 89, s. 1776–1783.

Traczyk W., 2019: *Zachowanie się człowieka*.
W: W. Traczyk, A. Trzebińsk: *Fizjologia Człowieka
z elementami Fizjologii Stosowanej i Klinicznej*.
Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich,
Warszawa.

Wahlstrom K., 2017: *Later start time for Teens*

improves grades, mood, and safety. „Kappan”, nr 4, s. 8–14.

Wąsowski M., Walicka M., Marcinowska-Suchowierska E., 2013: *Otyłość – definicja, epidemiologia, patogeneza.* „Postępy Nauk Medycznych”, nr 4, s. 301–306.

World Health Organization.: *Obesity and overweight*, <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/obesity-and-overweight/> [dostęp: 30.05.2022].

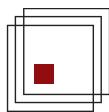
World Health Organization: *SDG Target 3.4 Reduce by one third premature mortality from non-communicable diseases through prevention and treatment and promote mental health and well-being*, https://www.who.int/data/gho/data/themes/topics/sdg-target-3_4-noncommunicable-diseases-and-mental-health [dostęp: 15.04.2022].

Vranić L., Mikolašević I., Milić S., 2019: *Vitamin D Deficiency: Consequence or Cause of Obesity?*. „Medicina”, nr 55, 541, s. 8.

Zabielska J., 2017: *Sytuacja zdrowotna na świecie a proces globalizacji.* W: K. Pujer: *Zdrowie i choroba w ujęciu*

socjomedycznym. Exante Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.

Żukiewicz-Sobczak W., Wróblewska P., Zwoliński J., Chmielewska-Badora J., Piotr A., Krasowska E., Zagórski E. „Oniszczyk A., Piątek J., Silny W., 2014: *Obesity and poverty paradox in developed countries*. „Annals of Agricultural and Environmental Medicine”, nr 3, s. 590–594.



Educatione
et Cultura



Morgenroth

ISBN 978-83-965536-0-7



9 788396 553607

