



## Środowisko szkoły w narracjach uczniów z zespołem Aspergera – wnioski z badań

**ABSTRACT:** Małgorzata Moszyńska, *Środowisko szkoły w narracjach uczniów z zespołem Aspergera – wnioski z badań* [School environment in the Asperger Syndrome students narration, research conclusions]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 19, Poznań 2017. Pp. 167-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The article addresses the subject of social functioning of a student diagnosed with Asperger Syndrome in the environment of a mass education school, in his subjective opinion. Methodologically speaking it is based on qualitative studies and the aim of the research was to reach subjective significance given by the students with Asperger Syndrome to this institution and understanding the role it plays for them.

**KEY WORDS:** Asperger Syndrome, mass education of disabled students, Asperger Syndrome students narration

Przeobrażenia współczesnego świata, wszechobecny postęp cywilizacyjny, zmieniająca się w zawrotnym tempie otaczająca nas rzeczywistość i dokonująca się na naszych oczach zmiana, m.in. w zakresie postaw wobec niepełnosprawności, stanowiła podstawę do zbadania, co myślą i czują sami niepełnosprawni. Badaniami objęci zostali uczniowie z rozpoznanym zespołem Aspergera, a materiał do badań stanowiły ich własne narracje dotyczące funkcjonowania w jakże ważnym dla nastolatków środowisku – środowisku rówieśniczym szkoły ogólnodostępnej. Nie bez znaczenia jest tu

również problem stale rosnącej epidemiologii Autystycznego Spektrum Zaburzeń. Pomimo coraz większej liczby uczniów z zespołem Aspergera w szkołach ogólnodostępnych, nadal trudno znaleźć źródło przedstawiające w pełni obraz schorzenia oraz model postępowania. Zespół Aspergera jest jednostką dosyć młodą nozologicznie, wyszczególnioną w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10<sup>1</sup> w latach 90. ubiegłego wieku, w związku z czym zasób literatury przedmiotu jest nadal niewielki. Sytuację utrudnia także brak jednolitych kryteriów diagnostycznych, co sprawia, że część publikacji traktuje zespół Aspergera jako formę autyzmu. Także współczesne tendencje klasyfikacyjne zmierzają do zlikwidowania zarówno autyzmu jak i zespołu Aspergera jako odrębnych jednostek chorobowych i stworzenia jednej ogólnej jednostki chorobowej: Autystycznego Spektrum Zaburzeń (ASD – *Autistic Spectrum Disorder*)<sup>2</sup>. Stwarza to ryzyko powtórzenia się w Polsce sytuacji z lat 80. XX w., kiedy to w procesie edukacyjnym zarówno uczniowie z wysokofunkcjonującym autyzmem, jak i uczniowie z zespołem Aspergera edukowani byli głównie w szkolnictwie specjalnym. Opisywane zmiany, dokonujące się także w zakresie organizacji kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce, objęły również badaną grupę uczniów z rozpoznanym zespołem Aspergera mieszczących się w normie parametrów poznawczych, zdolnych do funkcjonowania w otaczającym ich świecie i bycia jego pełnoprawnymi uczestnikami. W tematycznych publikacjach trudno znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące funkcjonowania osób z zespołem Aspergera z ich perspektywy, wyjaśnienia najczęściej udzielane są poprzez kryteria diagnostyczne lub z perspektywy norm czy kryteriów funkcjonowania ludzi pełnosprawnych<sup>3</sup>. Niewiele jest w pedagogice specjalnej badań nad perspekty-

---

<sup>1</sup> Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD 10, *Badawcze kryteria diagnostyczne*, Wydawnictwo Vesalius, Kraków – Warszawa 1998.

<sup>2</sup> Klasyfikacja *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition DSM-5*, American Psychiatric Association, American Psychiatric Association, 2013.

<sup>3</sup> T. Gałkowski, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, WSiP, Warszawa 1997; M. Gralińska, *Jak dokonać wyboru właściwej drogi edukacyjnej dziecka*

wą samych zainteresowanych. Również w przypadku poszukiwania rozwiązań edukacyjnych czy integracyjnych brak udziału takiej perspektywy. Intrygujące było zatem to, co myślą sami beneficjenci tych przeobrażeń i dostosowań systemowych, czy w ich subiektywnej ocenie działania te korespondują z ich potrzebami? Doświadczenia kliniczne oraz wstępna analiza literatury ujawniły, że badani uczniowie jawią się jako świadomy podmiot z bardzo sprecyzowanymi planami i aktywnością środowiskową. Pytania, które stawiano w trakcie badań, związane były z postrzeganiem jednego z podstawowych dla dziecka środowisk, czyli szkoły, do której uczęszczają. Tym samym w przedmiocie badań znalazły się znaczenia, jakie nadawane są szkole i wydarzeniom w niej zachodzącym przez uczniów z zespołem Aspergera. W procesie badawczym chodziło o to, aby sens i istota nadawane tym doświadczeniom przez nas obserwatorów były rozumiane w sposób taki, w jaki interpretują je ci uczniowie, a nie w taki, w jaki my sądzimy, że je postrzegają.

Przedmiotem badań było środowisko szkolne i relacja zachodząca między nim a uczniem z zespołem Aspergera, sposób, w jaki skutek tej relacji uczeń tę szkołę postrzega i znaczenie, jakiego w końcowym efekcie nabiera dla ucznia z zespołem Aspergera środowisko szkolne. W przeprowadzanych badaniach interesujące było dotarcie do sensów i znaczeń, jakie nadają uczniowie z zespołem Aspergera swojemu funkcjonowaniu w szkole jako przestrzeni socjalizacyjnej wielopłaszczyznowych relacji oraz rekonstrukcja i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają uczniowie z zespołem Aspergera tej placówce i zrozumienie, czym szkoła dla nich jest.

---

*niepełnosprawnego?*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, red. A. Twardowski, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Poznań 2005; G. Jagielska, *Dziecko z autyzmem i Zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010; *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych*, red. H. Jaklewicz, SPOA, Gdańsk 1997, materiały pokonferencyjne; J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i Zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2009; E. Pisula, *Jak matki postrzegają swoje dzieci z autyzmem – jakościowa analiza wypowiedzi matek*, [w:] Pisula E., Mazur A., *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007.

Poszukując drogi przedstawienia perspektywy jednostek poddawanych badaniu, najlepsza okazała się perspektywa badań jakościowych. Metodologia jakościowa wydała się najodpowiedniejszą formą badawczą do tematyki subiektywnych odczuć dotyczących funkcjonowania w zakresie interakcji społecznych osób z niepełnosprawnością, jaką jest zespół Aspergera. Badania prowadzone w sposób jakościowy, w naturalnym otoczeniu badanych, tworzą holistyczny obraz doświadczeń uczniów. Badane zjawiska trudno eksplorować drogą obiektywistyczną, ponieważ w procesie badawczym chodziło przede wszystkim o pogłębienie znaczeń i podkreślenie indywidualności poszczególnych badanych, a nie jedynie poznanie rzeczywistości w sensie obiektywnym. Kryteria doboru próby badawczej wyszczególnione w badaniu to: kliniczne rozpoznanie zespołu Aspergera, kategoria uczeń, krytyczny okres rozwoju, jakim jest dorastanie i dojrzewanie (ta kategoria była szczególnie ważna ze względu na rodzaj przeprowadzanych badań dotyczących interakcji społecznych, jakie tworzą osoby z rozpoznaniem zespołu Aspergera, które to relacje stają się dominujące w grupie nastolatków), możliwość komunikowania się oraz zaangażowanie w narrację.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od grudnia 2011 r. do lipca 2012 r. w gabinecie Poradni Autyzmu przy Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży znajdującej się w Wojewódzkim Zespole Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie. Badanie trwało od 60 do 90 minut. Przeprowadzone wywiady utrwalone zostały przy pomocy dyktafonu, co w trakcie analizy materiału badań umożliwiało wielokrotne powracanie do nagrania i ponowne przeżywanie przeprowadzanego badania. Każdy z uczniów, w celu zapewnienia komfortu w trakcie badania, informowany był o obowiązującej tajemnicy dotyczącej danych osobowych osób badanych. Grupa badana to 11 chłopców z rozpoznaniem zespołem Aspergera w wieku od 13 do 18 lat, w tym: 4 trzynastoletków, 4 piętnastoletków, 1 siedemnastolatek oraz 2 osiemnastoletków. Grupa badawcza była homogeniczna pod względem płci. Dobór wiekowy w rozpiętości od 13 do 18 lat był istotny ze względu na krytyczny etap rozwoju badanych. Badani realizowali obowiązek szkolny na podsta-

wie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczając do 11 szkół masowych w województwie warmińsko-mazurskim. W toku badań analizie poddano zagadnienie jak uczniowie z zespołem Aspergera doświadczają funkcjonowania w środowisku szkolnym i jakie przypisują mu znaczenia? W badaniach opowiadali oni o swoich doświadczeniach oraz towarzyszących temu ich emocjach i uczuciach. Badani, nawet ci – jak wskazują ich wypowiedzi – wyraźnie wyalienowani ze szkolnej społeczności rówieśników, lubią szkołę i lubią w niej przebywać, chętnie spędzali także czas wolny na terenie szkoły, uczestnicząc w zajęciach pozalekcyjnych, obserwując bawiących się kolegów, korzystając z zacisza i zbiorów szkolnej czytelnicy. Także chłopcy, którzy etap edukacji szkolnej mają już za sobą, powracali w pobliże szkoły, w celu odwiedzin. Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, że ich doświadczenia w obszarze nawiązywania relacji zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami, a także przebiegu tych relacji, w znacznym stopniu determinują ich opinię o szkole. Doświadczane przez uczniów z zespołem Aspergera trudności w nawiązywaniu relacji z innymi dostrzec można w wypowiedziach wskazujących na osamotnienie w szkole. Co zaskakujące, jedynie w niewielkim stopniu subiektywne odczucia tych trudności determinują postrzeganie przez takiego ucznia środowiska szkolnego. Owszem, dostrzegalna jest w wywiadach zależność między jakością relacji międzyludzkich doświadczonych przez badanych uczniów a ich stosunkiem do szkoły jako takiej, ale nawet badani z bardzo złymi doświadczeniami w kontaktach z rówieśnikami, jednoznacznie wskazują, że szkoła jest dla nich miejscem ważnym. Doświadczanie inności w środowisku pozaszkolnym może przenosić się w formie lęku przed „obcym” środowiskiem szkoły masowej, w której ta inność jest jeszcze bardziej dostrzegalna. Przeprowadzone badania tego nie potwierdzają. Badani uczniowie z zespołem Aspergera nie zasygnalizowali w swoich wypowiedziach, by problem stanowiło dla nich opuszczanie ochronnego środowiska rodzinnego i konieczność funkcjonowania w środowisku szkolnym. Odpowiadając na pytanie, jakie znaczenie przypisują osoby z rozpoznaniem zespołem Aspergera środowisku szkoły ogólnodostępnej (masowej),

wskazać należy, że badani, mimo funkcjonowania na uboczu grupy rówieśniczej, deklarują, że lubią szkołę, lubią w niej przebywać i spędzają w niej chętnie czas zarówno ten przeznaczony na naukę, jak i czas wolny. Analiza treści wywiadów wskazuje, że – podobnie jak u wszystkich uczniów – instytucja szkoły zajmuje poczesne miejsce w życiu ucznia z zespołem Aspergera. Badani uczniowie poproszeni o opowiedzenie o swoim życiu, poświęcali znaczną część swojej wypowiedzi szkole lub wręcz rozpoczynali wywiad opowieścią o szkole. Badania wykazały, że dla ucznia z zespołem Aspergera mającego problemy z nawiązywaniem relacji, szkoła jest miejscem kontaktów – mimo wszystko. Badani opowiadają w toku wywiadów o przykrościach doświadczonych w szkole, szyderstwach, przemocy ze strony rówieśników, niemniej podkreślają, że czują się w niej „fajnie” i wiedzą, że mogą szukać pomocy u nauczycieli. Co najważniejsze, z narracji badanych wynika, że zaczynają oni wytwarzać mechanizmy obronne, uczą się dostosowywać do sytuacji, a zatem socjalizują się. Treść narracji uczniów wskazuje, że w ich odczuciach szkoła spełnia swoją funkcję edukacyjną, a także częściowo funkcje integracyjne i społeczne. Kolejnym interesującym w toku badań zagadnieniem było, jak badani uczniowie z rozpoznanym zespołem Aspergera doświadczają swojego funkcjonowania w środowisku szkolnym oraz jakie znaczenie przypisują temu środowisku. Charakterystyczne dla zespołu Aspergera szczególne uzdolnienia i zainteresowania przekładają się na wyniki w nauce. Szkoła stanowi dla takich uczniów nie tylko płaszczyznę funkcjonowania z rówieśnikami, ale stwarza także możliwość potwierdzenia własnych kompetencji. Wielu badanych podkreśla swoje doskonałe osiągnięcia na polu przedmiotów ścisłych. Ich encyklopedyczna wiedza pozwala na podniesienie własnej samooceny i – co najważniejsze – zaimponowanie nauczycielowi. Charakterystyczną cechą w funkcjonowaniu osób z zespołem Aspergera jest nieodczuwanie potrzeby współzawodnictwa<sup>4</sup>. Dlatego też osiągnięcia na tle popu-

---

<sup>4</sup> J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i Zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2009.

lacji innych osób nie mają większego znaczenia w subiektywnej ocenie badanych. Natomiast adresowana bezpośrednio do nich pochwała jest znaczeniowo istotna. Aspekt pozytywnej oceny uwidacznia się głównie w odniesieniu do edukacyjnej funkcji szkoły. Dostrzegalna jest frustracja badanych w momencie, gdy w wywiadzie mówią o lekcjach wychowania fizycznego. To zajęcia wymagające sprawności fizycznej i umiejętności pracy zespołowej, a uczeń z zespołem Aspergera boryka się nie tylko z dysfunkcjami motorycznymi, ale ma także potężny problem ze zrozumieniem zasad gier i zabaw zespołowych. W wywiadach wyraźnie dostrzegalna jest negatywna ocena w zakresie niepowodzeń doświadczanych na lekcjach wf. Niepowodzenia te wpływają na sposób, w jaki takiego ucznia traktują rówieśnicy. Charakterystyczne są negatywne oceny dotyczące pierwszych lat edukacji. Badani wyraźnie podkreślają, że w początkowym okresie nauki było im bardzo ciężko, najczęściej szkolni koledzy wykorzystywali ich jako np. osoby, od których można przepisać pracę domową lub z których można się pośmiać. Badani podkreślali, że funkcjonowanie „na marginesie szkolnego życia społecznego” nie stanowi dla nich wielkiego problemu i nie wpływa na ich ocenę szkoły, do której lubią chodzić, a nawet płytki charakter relacji z rówieśnikami cenią wyżej niż ich całkowity brak.

Badania w obszarze tego, jak badani uczniowie z zespołem Aspergera interpretują swoje relacje społeczne na terenie szkoły, wykazały, że relacje z rówieśnikami nie są główną determinantą znaczeń, jakie badani przypisują środowisku szkolnemu. Uwarunkowane to jest specyfiką funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera. Ta specyfika powoduje, że wnioski płynące z badania obrazu szkoły w narracji ucznia z zespołem Aspergera są zupełnie odmienne od wniosków z badania relacji rówieśniczych w życiu uczniów pełnosprawnych. W przypadku tych ostatnich, w wieku 13-18 lat relacje rówieśnicze mają znaczenie zasadnicze nie tylko dla rozwoju społecznego młodego człowieka, ale także dla sposobu, w jaki ocenia on szkołę. Nie oznacza to jednak, że relacje rówieśnicze nie mają w ogóle znaczenia dla ucznia z zespołem Aspergera. Badani z reguły inaczej charakteryzują przyjaźń i deklarują, że nie

ma nikogo, kogo nazwaliby przyjacielem, ale także, że nie odczuwają szczególnej potrzeby nawiązywania takich relacji. Nie przeszkadza im samotne spędzanie przerw międzylekcyjnych czy bierne obserwowanie bawiących się rówieśników. W formułowanych przez badanych uczniów z zespołem Aspergera opisach relacji społecznych na terenie szkoły wyraźnie dostrzegalna jest próba wyjaśnienia i niejako usprawiedliwienia postępowania ich rówieśników wobec nich. Z racji trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, uczeń z ZA w sposób naturalny zwraca się ku osobom, które w jego ocenie nie stwarzają dla niego zagrożenia – ku nauczycielom i pedagogom. Uczniowie pozytywnie oceniali nauczycieli przedmiotowych prowadzących lekcje bezpośrednio związane z wybiórczymi zainteresowaniami u poszczególnych badanych oraz interweniujących w sytuacjach zagrażających uczniowi. Badani opisują swoje funkcjonowanie w środowisku szkolnym w sposób niejednoznaczny, z dostrzegalną wewnętrzną sprzecznością – wyraźnie podkreślają, jak wielu przykrości doświadczyli w szkole od swoich rówieśników, niemniej nie wpływa to na dominację negatywnych odczuć w ich subiektywnym stosunku do środowiska szkolnego. Z wypowiedzi badanych wynika, że środowisko szkoły i relacje społeczne doświadczane na jej terenie wyraźnie dominują znaczeniowo nad środowiskiem rodzinnym. Analiza wywiadów pod kątem tego, jakie są aspiracje i oczekiwania uczniów z ZA wobec szkoły, wykazała, że uczniowie z zespołem Aspergera wpisują się w koncepcję „pełnej integracji”, z zadowolającymi efektami uczestnicząc w zajęciach edukacyjnych realizowanych w szkole masowej. Co więcej, ich subiektywna ocena instytucji szkoły i doświadczenia wyniesione z wcześniejszych etapów edukacji powodują, że w dalszej perspektywie planują oni tę edukację kontynuować. Świadomość posiadanych ograniczeń nie przeszkadza badanym w formułowaniu dalekosiężnych planów. Zestawienie aspiracji badanych uczniów z zespołem Aspergera z ich indywidualnymi dysfunkcjami i talentami wskazywała, że bardzo trafnie zidentyfikowali oni swoje predyspozycje. Analiza i wnioski z przeprowadzonych badań wskazują, że na pytanie o aspiracje uczniów z zespołem



Aspergera należałoby odpowiedzieć, że głównie sprowadzają się one do tego, by normalnie, spokojnie żyć oraz że ich plan nie zakłada wegetacji i biernego podporządkowywania się biegowi wypadków, a czynny, świadomy udział i pełnoprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Tym samym znajdują tu potwierdzenie założenia znaczącej koncepcji teoretycznej w pedagogice specjalnej, tj. normalizacji środowiska, której podstawowym celem jest przekształcenie środowiska tak, by umożliwić normalne życie. To właśnie takie działania na równi z celowymi działaniami ustawodawczymi w zakresie integracji przyczynią się do efektywnego uczestnictwa ucznia z niepełnosprawnością z zakresu Autystycznego Spektrum Zaburzeń w masowym systemie edukacyjnym. Tym ważniejsze są obecne trendy ustawodawcze polegające na zaangażowaniu ustawodawców w stworzenie regulacji prawnych dotyczących rozwiązań umożliwiających włączenie osób niepełnosprawnych, w tym ucznia z zespołem Aspergera, do masowego systemu oświaty. Proces ten spowodowany został m.in. z faktem ratyfikowania przez polski rząd w 2012 r. Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z roku 2006, której celem jest ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności przez osoby z niepełno sprawnościami na równi ze wszystkimi innymi obywatelami. Przepis art. 24 Konwencji gwarantujący osobom niepełnosprawnym prawo do nauki bez dyskryminacji, na zasadzie równych szans, znalazł odzwierciedlenie w nowelizacjach polskich przepisów dotyczących systemu oświaty i zabezpieczenia społecznego. W tej sytuacji uznać można, że aktualnie obowiązujące w Polsce regulacje prawne stwarzają warunki do realizacji praw osób niepełnosprawnych do edukacji. Problematyczne – jak wykazały badania – są nie poszczególne przepisy stanowiące o możliwości dostępu do edukacji, a brak bardziej precyzyjnych i mających charakter wykonawczy przepisów, które gwarantowałyby ich rzeczywistą realizację<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – sprawozdanie Rzecznika Praw Obywatelskich, red. A. Błaszczak, K. Ku-

Powolność zmian zachodzących w polskiej szkole masowej, opór kadr pedagogicznych wobec konieczności podnoszenia kwalifikacji, opieszałość w dostosowywaniu do nowej sytuacji programu kształcenia nauczycieli, długotrwałość procesu zmiany w sposobie myślenia pełnosprawnych członków społeczeństwa, koszty tych zmian – wszystko to nie może stanowić pretekstu, by uczniom z zespołem Aspergera ich szansę na spełnienie się ich człowieczeństwa ograniczać czy unieważniać.

## Bibliografia

- Attwood T., *Zespół Aspergera*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Charbicka M., *Dziecko z zespołem Aspergera*, Difin, Warszawa 2015.
- Chrzanowska I., *Edukacja włączająca – nowa jakość? Czy dotąd byliśmy pedagogicznie zacofani*, [w:] *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*, red. J. Baran, S. Olszewski, Kraków 2006.
- Frith U., *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2005.
- Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, WSiP, Warszawa 1997.
- Gralińska M., *Jak dokonać wyboru właściwej drogi edukacyjnej dziecka niepełnosprawnego?*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, red. A. Twardowski, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Poznań 2005.
- Interwencje społeczne dla nastolatków z zespołem Aspergera*, red. J. Harpur, M. Lawlor, M. Fitzgerald, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.
- Jagielska G., *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych*, red. H. Jaklewicz, SPOA, Gdańsk 1997, materiały pokonferencyjne.
- Komender J., Jagielska G., Bryńska A., *Autyzm i Zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2009.
- Pisula E., *Jak matki postrzegają swoje dzieci z autyzmem – jakościowa analiza wypowiedzi matek*, [w:] Pisula E, Mazur A., *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007.
- Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych-sprawozdanie Rzecznika Praw Obywatelskich*, red. A. Błaszczak, K. Kurowski, A. Mazurczak, i in., Warszawa 2015.