

ISSN 1425-5383

Nr 2

Refleksje

2013

Marzec/Kwiecień

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

NAUCZYCIEL DO ZADAŃ

SPECJALNYCH



III Ogólnopolskie Forum
Szkół Szpitalnych
Szczecin 2012



W ostatnich latach w kulturze popularnej przybyło nam superbohaterów – szczególnie młodzi ludzie, choć starsi z pewnością również, mają swoich idoli, którzy w komiksach i filmach ratują świat. Superbohaterowie mają to do siebie, że przyciągają nas swoimi nierealnymi zdolnościami: zawsze są silni, odważni i nie potrzebują niczyjej pomocy. To oni pomagają i nie oczekują w zamian żadnej zapłaty. Czy współczesny nauczyciel jest takim herosem, który stawia czoła przeciwnościom losu? Czy pod koszulą ma symbol „S” jak „Supernauczyciel”?

I tak, i nie. Z jednej strony bowiem, zawód nauczycielski wymaga wielu poświęceń i wyrzeczeń – czasami po prostu trzeba zrezygnować z życia osobistego, żeby zajmować się nauczaniem i wychowywaniem. Być trochę jak Clark Kent, który odpuszcza sobie prywatne przyjemności i poświęca się misji Supermana. „A cóż w tym niezwykłego?” – może zapytać każdy, kto w szkole przepracował choćby kilka lat, kto nie założył rodziny, odsunął życie towarzyskie na dalszy plan.

Z drugiej strony jednak, być nauczycielem to rzecz całkiem zwyczajna, co potwierdzają teksty zebrane w tym numerze „Refleksji”. Praca z chorymi uczniami, podążanie drogami wytyczonymi przez najlepszych, jak Helena Radlińska, albo ciągłe zmagania z nowoczesnością w edukacji – to wszystko codzienność szkoły. „Nauczyciel do zadań specjalnych” nie musi mieć „S” pod koszulą, żeby ratować świat każdego dnia.

Zachęcam do lektury.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 2, marzec/kwiecień 2013
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Iwona Rydzkowska

Tłumaczenie

ALFA-DEVA Szkoła Języków Obcych
Małgorzata Gąsińska

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Numer zamknięto 20 lutego 2013 r.

**Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów**

**Wydawca nie odpowiada za treść
zamieszczanych reklam i tekstów
promocyjnych**



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Piotr Lachowicz <i>W 150. rocznicę powstania styczniowego</i>	4
WYWIAD	5
Z Janiną Lewańską rozmawia Sławomir Iwasiów <i>„Musimy być przygotowani na każdą sytuację”</i>	5
REFLEKSJE	7
Katarzyna Parszewska <i>Niekonwencjonalne obrady</i>	7
Monika Kisielewicz <i>Nauczyciele inni niż wszyscy</i>	9
Joanna Wrona <i>Prawo dostosowane do potrzeb</i>	10
Izabela Daszkowska-Dąbrowska <i>Świat według Łukasza</i>	12
Anna Wiśniewska-Matek <i>Racjonalna Terapia Zachowania</i>	16
Paweł Grzybek <i>Zabawa źródłem zdrowia</i>	20
Agnieszka Kowalczyk <i>Pani posiedzi z nami...</i>	21
Magdalena Średzińska <i>Ja też się od nich uczę</i>	22
Danuta Rodziewicz <i>Najpiękniejszy zawód na świecie</i>	24
Marzanna Kuszyńska <i>Podaj żółte kółko!</i>	27
Piotr Krupiński <i>Wokół „Pamiętnika” Janusza Korczaka</i>	28
Anna Czyńska <i>Siłaczka</i>	32
Błażej Gruszczyński <i>Dołącz do SWOlch!</i>	36
Beata Sagan <i>Transplantacja – jestem na TAK!</i>	41
Sławomir Osiński <i>Próby po lekcjach</i>	42
Sylvia Badora, Beata Zięba-Kołodziej <i>Granice mitów pedagogicznych</i>	44
Ewa Wojtyra <i>Entuzjasta czy malkontent?</i>	48
Teresa Joanna Andrzejewska <i>Śmierć na życzenie</i>	51
Tatiana Duklas <i>Profilaktyka uzależnień dla gimnazjalistów</i>	56
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	57
Sławomir Iwasiów <i>Podróż</i>	57
WARTO PRZECZYTAĆ	61
Dagmara Kwidzińska <i>Negocjowanie normy</i>	61
CIERNIE I GŁOGI	63
FELIETON	64
Sławomir Osiński <i>Superteacher</i>	64
Grażyna Dokurno <i>Lista przebojów</i>	66
W IPN-ie	67
Grzegorz Czapski <i>Stan wojenny na wystawach</i>	67
W ZCDN-ie	68
Sławomir Iwasiów <i>Wędrownka krawędziami kompromisów</i>	68
ROZMAITOŚCI	69
Sławomir Osiński <i>Rozmowy z Tischnerem</i>	69
Błażej Gruszczyński <i>Przyjdź do nas!</i>	70

Nauczyciel w szpitalu jest dla dziecka chorego kimś innym niż nauczyciel z jego szkoły macierzystej, chociażby dlatego, że praca jest bardziej zindywidualizowana, często pracujemy „jeden na jeden”. Każdemu uczniowi musimy przygotować indywidualną kartę pracy, biorąc pod uwagę jego wydolność wysiłkową, podręcznik, z którego korzysta. To nie uczeń przychodzi do szkoły, lecz szkoła przychodzi do ucznia, a dokładniej nauczyciel z torbą pełną książek, kart pracy, pomocy dydaktycznych, nie rzadko jeszcze z rzutnikiem i laptopem.

(„Musimy być przygotowani na każdą sytuację”, s. 5)

W dniach 29 i 30 listopada 2012 r. w Szczecinie odbyło się III Ogólnopolskie Forum Szkół Szpitalnych. Organizatorami, jak w latach poprzednich, były Biuro Poselskie Magdaleny Kochan i Kuratorium Oświaty w Szczecinie. W obradach, adresowanych do dyrektorów i nauczycieli szkół szpitalnych i uzdrowskich w Polsce, uczestniczyło 120 osób, a spotkanie uhonorowały swą obecnością: pani Magdalena Kochan – poseł na Sejm RP, pani Joanna Wrona – dyrektor Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN-u i pani Elżbieta Karasek – reprezentująca Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

(Niekonwencjonalne obrady, s. 7)

Wydanie nowego rozporządzenia wynika z konieczności dostosowania tych przepisów do zmian w systemie prawnym, które zostały wprowadzone w latach 2003-2012. Proponowane zmiany wychodzą naprzeciw oczekiwaniom środowiska wyrażanym podczas spotkań i konferencji, w szczególności przez dyrektorów przedszkoli specjalnych i szkół specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej.

(Prawo dostosowane do potrzeb, s. 10)

Dzień zaczynam od Moniki. Jest już przygotowana do lekcji. Łóżko szpitalne starannie zaścielone kolorowym kocem, wokół przytulnie. Widać, że dziewczyna chce stworzyć namiastkę swojego pokoju, w końcu przebywa tu tak długo. Wydaje mi się, że lubi lekcje, choć trochę się nimi stresuje. Trudno jest ukryć swoją niewiedzę, kiedy w pokoju jest tylko uczeń i nauczyciel. W realiach szkoły masowej, wśród gwaru i „wyglupów” rówieśników, można to jakoś zamaskować. Staram się rozładować napięcie dziewczynki i zmniejszyć jej stres. Zarzucam ją komplementami. Zresztą komplementy te są jak najbardziej uzasadnione. Siada przede mną w perfekcyjnym makijażu, paznokcie niczym z salonu manicurzystki. W dodatku zmysłowo zawiązana chusteczka, wygląda naprawdę pięknie. W szkole masowej pewnie prawilabym jej morały odnośnie wyglądu. Przypomniałabym jej ujemne punkty z regulaminu szkolnego, które wpływają na obniżenie oceny z zachowania. Tu wręcz przeciwnie, widzę w niej życie, zapał, chęć do pracy.

(Ja też się od nich uczę, s. 22)

W 150. rocznicę powstania styczniowego

Piotr Lachowicz, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

22 stycznia 2013 roku – dokładnie w 150. rocznicę ogłoszenia przez Rząd Tymczasowy manifestu, który zainicjował wybuch powstania styczniowego – w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się konferencja „Znaczenie powstania styczniowego i zrywów narodowyzwoleńczych XIX wieku w nowoczesnym nauczaniu przedmiotów humanistycznych”.

Nauczyciele, którzy zdecydowali się wziąć udział w sesji mieli okazję wysłuchać wykładów pracowników naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego: prof. Danuty Dąbrowskiej *Powstanie jako sposób bycia Polaków*, dr Ewy Tierling-Śledź *Powstanie styczniowe w pamięci zbiorowej, dyskursie tożsamościowym i polityce historycznej – zarys problemu* oraz dr. Piotra Krupińskiego *Literatura a historia. Kilka uwag literaturoznawcy (i praktykującego dydaktyka)*.

Prelegenci w swoich wystąpieniach podjęli m.in. takie kwestie, jak: wpływ powstań na kształtowanie się tożsamości narodowej Polaków i konstruowanie paradygmatu kulturowego (prof. Dąbrowska) czy konsekwencje dla pracy dydaktycznej wynikające z wzajemnego przenikania się narracji historycznej i fikcyjnej (literackiej) oraz literaturoznawczej (dr Krupiński). Dr Tierling-Śledź z kolei wskazała miejsce, jakie zajmowało i zajmuje do dziś powstanie styczniowe w świadomości zbiorowej Polaków.

Inspiracją do organizacji konferencji była decyzja Senatu Rzeczypospolitej Polskiej o ogłoszeniu roku 2013 Rokiem Powstania Styczniowego. Senat RP w uza-

sadnieniu podkreślił nie tylko wagę tego zrywu narodowyzwoleńczego („Legenda i etos Powstania Styczniowego legły u podstaw odrodzonej Polski, a poświęcenia powstańców doprowadziły do odrodzenia naszej państwowości po 123 latach niewoli w 1918 roku. Uchwała Senatu stanowi wyraz najwyższego hołdu poświęceniu i ofierze uczestników tamtych wydarzeń oraz wyraża pielęgnowany do dziś kult odpowiedzialności oraz obowiązku wobec Ojczyzny i Narodu”), ale również wezwał wszystkich przedstawicieli instytucji administracji publicznej do godnego uczczenia tego dnia.

Ważnym kontekstem do prowadzonej w trakcie konferencji dyskusji była również kwestia uczczenia tej rocznicy przez Sejm Republiki Litewskiej.



Od lewej: Piotr Lachowicz, Ewa Tierling-Śledź, Danuta Dąbrowska, Piotr Krupiński.

„Musimy być przygotowani na każdą sytuację”

z Janiną Lewańską, dyrektorem Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie,
rozmawia Sławomir Iwasiów

Jak zaczynała Pani pracę w edukacji?

Nauczycielką miałam być od zawsze. Kiedy ukończyłam szkołę podstawową i rozpoczęłam naukę w Liceum Pedagogicznym im. Wł. Spasowskiego w Szczecinie – a konkurencja, żeby się dostać do tej szkoły, była naprawdę niemała – już wówczas wiedziałam, że chcę pracować w tym zawodzie. Później były studia: matematyka, fizyka, studia podyplomowe z geografii i szereg innych „dokształtów”. Pierwsze doświadczenia pedagogiczne zdobywałam w szkole zawodowej. Uczyłam przyszłych murarzy, malarzy, betoniarzy. Z ogromną sympatią wspominam te kilkanaście lat pracy „na Szafera”, doskonałego dyrektora, niestety już nieżyjącego, i wspaniałe grono nauczycieli, z którymi do dzisiaj utrzymuję kontakty.

W jaki sposób trafiła Pani do szkoły szpitalnej?

Kiedy przypadek sprawił, że jako nauczycielka nauczania początkowego rozpoczęłam pracę w szkole szpitalnej, w Szczecinie funkcjonowały dwie takie placówki. Bardzo trudno było mi przestawić się na prowadzenie zajęć ze wszystkich przedmiotów, do tego w zupełnie innych warunkach – z dziećmi chorymi, z różnymi dysfunkcjami. Nie trwało to jednak długo – pani dyrektor, Teresa Kozak, która nauczyła mnie być pedagogiem tak specyficznej szkoły, umożliwiła mi prowadzenie zajęć tylko z matematyki w szpitalu w Zdrojach. Później były kolejne lata pracy, nowe doświadczenia, nowe wyzwania, zmiany w oświacie i w służbie zdrowia. W międzyczasie zostałam wicedyrektorem Publicznej Szkoły Podstawowej nr 26.

Reforma edukacji i utworzenie gimnazjów w 1999 roku sprawiły, że powołana zostałam na stanowisko dyrektora Gimnazjum przy Państwowym Szpitalu Klinicznym nr 1 z siedzibą przy ul. Unii Lubelskiej, obejmującego opieką gimnazjalistów przebywających na leczeniu we wszystkich szczecińskich szpitalach, w których są oddziały dziecięce.

W roku 2003, decyzją Rady Miasta, w miejsce istniejących trzech szkół szpitalnych, dwóch szkół pod-



Fot. z archiwum J.L.

stawowych i gimnazjum, powołany został Zespół Szkół Szpitalnych, w skład którego weszły Szkoła Podstawowa nr 17, Gimnazjum nr 45 i XXIV LO. Utworzono również Zespół Pozalekcyjnych Zajęć Wychowawczych. W wyniku konkursu zostałam powołana na stanowisko dyrektora nowej placówki, która opieką dydaktyczno-wychowawczą i terapeutyczną objęła uczniów-pacjentów sześciu szczecińskich szpitali i klinik. W tym roku mija 10. rok pracy Zespołu Szkół Szpitalnych i 56. rok funkcjonowania szkolnictwa szpitalnego w Szczecinie.

Czy z perspektywy wieloletniej pracy w specyficznych warunkach, jakimi są szpitalne sale, dostrzega Pani wyjątkowe cechy osobowości nauczycieli, którzy zdecydowali się na pracę z chorymi dziećmi i młodzieżą?

Zmieniają się warunki pracy, rachunek ekonomiczny rządzi oświatą i służbą zdrowia, a dzieci chorują i nadal potrzebują opieki – w tym naszej, nauczycieli szkoły szpitalnej. Jesteśmy dla wielu uczniów,

zwłaszcza tych, dla których szpital stał się „drugim domem”, jedynym kontaktem z tym, co poza murami szpitalnymi. Nauczyciele takiej szkoły jak nasza to osoby o szczególnej osobowości: ciepłe, ale wymagające, w zależności od oddziału konsekwentne, a jednocześnie pobłażliwe, gdy wymaga tego stan zdrowia ucznia. Nie zawsze najważniejsze jest dla nas przekazanie wiedzy z zakresu podstawy programowej, czasem ważniejsza staje się prosta, szczerza rozmowa i to wcale nie na tematy związane z nauczaniem przedmiotem. Niejednokrotnie bawimy się z dziećmi, nawet gimnazjalistami, uczymy poprzez zabawę – oczywiście na tyle, na ile pozwalają warunki szpitalne i stan zdrowia naszego podopiecznego.

Nauczyciel w szpitalu jest dla dziecka chorego kimś innym niż nauczyciel z jego szkoły macierzystej, chociażby dlatego, że praca jest bardziej zindywidualizowana, często pracujemy „jeden na jeden”. Każdemu uczniowi musimy przygotować indywidualną kartę pracy, biorąc pod uwagę jego wydolność wysiłkową, podręcznik, z którego korzysta. To nie uczeń przychodzi do szkoły, lecz szkoła przychodzi do ucznia, a dokładniej nauczyciel z torbą pełną książek, kart pracy, pomocy dydaktycznych, nierzadko jeszcze z rzutnikiem i laptopem.

Niewątpliwie relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem w szkole szpitalnej kształtują się inaczej niż w szkole publicznej. Jakie są różnice?

Musimy być przygotowani na każdą sytuację: złe samopoczucie dziecka, uczucie zagubienia nowego ucznia przyjętego do szpitala, a czasem, co jest dla nas wszystkich najtrudniejsze, musimy liczyć się z tym, że nie będziemy już nigdy prowadzić zajęć z dzieckiem, do którego jeszcze poprzedniego dnia szliśmy na lekcje. Niewątpliwie dużym wyzwaniem jest dla nas ciągła rotacja podopiecznych. Nie zawsze możemy poznać efekty naszej pracy, bowiem często bywa tak, że na kolejnej lekcji mamy już „nowy zestaw” uczniów. Wówczas nieocenione są uniwersalne karty pracy, które pozwalają na szybkie uzyskanie informacji dotyczących wiadomości i umiejętności ucznia z zakresu nauczanego przedmiotu. Po kilku latach pracy mamy już tak bogaty warsztat, że potrafimy „z marszu”, z wykorzystaniem wszelkich dostępnych pomocy, kontynuować naukę ze szkoły macierzystej dziecka, mimo iż nasi podopieczni na poziomie tej samej klasy uczą się z różnych podręczników, realizują zupełnie inne tematy.

Jakie nadzieje wiąże Pani z wprowadzeniem w życie nowego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej regulującego organizację kształcenia w szkołach szpitalnych?

W styczniu tego roku ukazał się projekt nowego rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia

w szkołach zorganizowanych w podmiotach leczniczych. W stosunku do dotychczas obowiązującego dokumentu zmieniło się kilka zapisów, na które znaczący wpływ miały działania dyrektorów szkół szpitalnych z całej Polski.

Kiedy w 2010 roku po raz pierwszy, z inicjatywy Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz Biura Poselskiego Magdaleny Kochan, mogliśmy się spotkać na I Ogólnopolskim Forum Szkół Szpitalnych, poza wiedzą merytoryczną zyskaliśmy znacznie więcej – nowe kontakty, możliwość wymiany doświadczeń, sposobność konsultowania się w trudnych sytuacjach. Najczęściej szkoły szpitalne są pojedynczymi placówkami w poszczególnych miastach. Dyrektorzy niejednokrotnie zmuszeni są działać intuicyjnie, jako że nie wszystkie przepisy prawa oświatowego „pasują” do takich placówek jak nasza, dlatego dla mnie szczególnie ważna jest świadomość, że mogą kogoś się poradzić, a czasem komuś pomóc rozwiązać jego problem.

Ubiegłoroczne, III Ogólnopolskie Forum Szkół Szpitalnych, na którym obecnych było wielu dyrektorów (niektórzy już po raz trzeci), było okazją do przedstawienia obecnej na forum pani Joannie Wronie – Zastępcy Dyrektora Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych w MEN-ie, propozycji zmian w projekcie rozporządzenia. Niektóre spośród nich zostały uwzględnione.

Co się zmieniło? Jaki będzie wpływ tych zmian na pracę szkół szpitalnych?

Zmiany wprowadzone nowym rozporządzeniem ułatwią organizację pracy. Zrezygnowano z określenia minimalnej liczby uczniów w grupie wychowawczej, co pozwala na utworzenie grupy w każdej sytuacji. Zrezygnowano także z przepisu, który ograniczał możliwość tworzenia szkoły ponadgimnazjalnej wyłącznie w sytuacji, gdy w jej skład wchodziły co najmniej dwa oddziały – obecnie wystarczy liczba uczniów umożliwiająca utworzenie jednego oddziału. Poza tym, w przypadkach uzasadnionych małą liczbą uczniów lub warunkami leczenia, możliwa jest organizacja kształcenia w klasach łączonych bez względu na etap edukacyjny – dotychczas możliwe było jedynie łączenie klas uczniów tego samego etapu edukacyjnego.

Nowe zapisy na pewno będą miały wpływ na poprawienie jakości pracy grup wychowawczych, ułatwią nauczycielom szkół szpitalnych wspomaganie procesu leczenia, procesu rehabilitacji oraz zapewnienie naszym podopiecznym bezstresowego powrotu do środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej i do szkoły, bez braków i zaległości spowodowanych chorobą.

Dziękuję za rozmowę.

Niekonwencjonalne obrady

Relacja z III Ogólnopolskiego Forum Szkół Szpitalnych

Katarzyna Parszewska, starszy wizytator Kuratorium Oświaty w Szczecinie

W dniach 29 i 30 listopada 2012 r. w Szczecinie odbyło się III Ogólnopolskie Forum Szkół Szpitalnych. Organizatorami, jak w latach poprzednich, były Biuro Poselskie Magdaleny Kochan i Kuratorium Oświaty w Szczecinie. W obradach, adresowanych do dyrektorów i nauczycieli szkół szpitalnych i uzdrowiskowych w Polsce, uczestniczyło 120 osób, a spotkanie uhonorowały swą obecnością: pani Magdalena Kochan – poseł na Sejm RP, pani Joanna Wrona – dyrektor Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN-u i pani Elżbieta Karasek – reprezentująca Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Listy do uczestników obrad skierowali: pani Krystyna Szumilas – Minister Edukacji Narodowej, pan Bartosz Arłukowicz – Minister Zdrowia, poseł na Sejm RP, pan Bogusław Liberadzki – eurodeputowany, pan Marek Michalak – Rzecznik Praw Dziecka, pan Artur Gałęski – dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz pan Sławomir Preiss – senator RP.

Warto przypomnieć, iż obrady I Forum, zorganizowane we wrześniu 2010 r., były poświęcone medycznemu i psychologicznemu zagadnieniu związanym z pobytem dziecka w szpitalu oraz uwarunkowaniom nauki dziecka – w szczególno-



ści przewlekle chorego – w szkole przyszpitalnej. W roku następnym, w trakcie dwudniowej październikowej sesji, uczestnicy II Ogólnopolskiego Forum Szkół Szpitalnych mieli możliwość wysłuchania wykładów poświęconych m.in. budowaniu i doskonaleniu takich umiejętności pracy z dzieckiem przewlekle chorym, by towarzyszenie mu w trudnych chwilach nie prowadziło do zjawiska wypalenia zawodowego.

Tematyka tegorocznego Forum koncentrowała się wokół niekonwencjonalnych oddziaływań pedagogicznych, w szczególności możliwości przezwyciężania szkodliwego wpływu lęku na organizm ludzki. Dwudniowe obrady zostały podzielone na sesję roboczą i obrady główne. W trakcie części pierwszej nauczyciele i dyrektorzy szkół szpitalnych i uzdrowiskowych uczestniczyli w warsztatach bajkoterapii klinicznej, które poprowadziła pani Agnieszka Kolek – psycholog kliniczna ze Specjalistycznej Poradni Psychologicznej Centrum w Warszawie. Celem udziału w szkoleniu było nabycie umiejętności wykorzystywania bajek, baśni i opowiadań w pracy z dziećmi. Terapia poprzez bajki ma na celu redukcję napięcia i odbudowanie pozytywnego obrazu siebie oraz

Na III Forum do Szczecina przyjechało 120 dyrektorów i nauczycieli szkół szpitalnych i uzdrowiskowych.

świata. Czytanie bajek może pomóc dziecku przetrwać trudne dla niego sytuacje emocjonalne, wywołane np. przez lęki spowodowane chorobą i bytem w szpitalu. Trzeba jednak mieć świadomość, że bajka „nie działa” od razu, gdyż obniże-



Obrady swoją obecnością uhonorowali: Magdalena Kochan, Elżbieta Karasek, Joanna Wrona, Maria Borecka, Krzysztof Rembowski.

nie poziomu lęku jest dokonującym się w małym pacjencie procesem i wymaga czasu. Wprowadzenie bajkoterapii do szpitali, również przez nauczycieli, może ułatwić pracę personelowi medycznemu. Wraz ze wzrostem poczucia bezpieczeństwa dzieci lepiej rozumieją swoją sytuację, stają się dojrzsze w obliczu choroby i bardziej pewne siebie.

W kolejnej części spotkania nauczyciele szkół przyszpitalnych mieli możliwość zaprezentowania ciekawych rozwiązań stosowanych w swoich placówkach. Scenariusz zajęć Szkolnego Koła Edukacji Morskiej przedstawiła Anna Lubecka – nauczycielka z Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie, zaś Izabela Daszkowska-Dąbrowska – nauczycielka z Zespołu Placówek Specjalnych przy Wojewódzkim Specjalistycznym Szpitalu Dziecięcym

w Olsztynie – podzieliła się doświadczeniami z pracy edukacyjnej z czternastoletnim niepełnosprawnym chłopcem (porażonym czterooczynowo w wyniku przebytego wypadku komunikacyjnego), który od dziesięciu lat stale przebywa w środowisku szpitalnym.

Drugi dzień obrad rozpoczęły wystąpienia organizatorów konferencji. Pani Maria Borecka – Zachodniopomorska Kurator Oświaty, zwracając się do uczestników i gości konferencji, podkreśliła interdyscyplinarny charakter spotkania stwarzający możliwości zarówno wymiany doświadczeń, uzyskania wsparcia psychologicznego i merytorycznego przez nauczycieli szkół szpitalnych, jak i wypracowania wspólnego stanowiska dotyczącego pożądaných zmian prawnych. Pani poseł Magdalena Kochan zauważyła, iż najlepszym potwierdzeniem słuszności podejmowanych przez nią wysiłków związanych z koordynowaniem międzyresortowych prac legislacyjnych są opinie małych pacjentów szpitali i ich rodziców, którzy z szacunkiem odnoszą się do pracy nauczycieli, traktując ich jak swoich przyjaciół.

Następnie pani Joanna Wrona, dyrektor Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN-u, przedstawiła proponowane przez resort zmiany w prawie uwzględniające wnioski wypracowane w trakcie obrad obu poprzednich spotkań.

Pani Elżbieta Karasek z Biura Rzecznika Praw Dziecka wyraziła pogląd, iż nauczyciele szkół szpitalnych, ze względu na ogrom wykonywanych zadań, są „nauczycielami renesansu”. Jednocześnie prosiła o przekazywanie do Biura wszystkich, nawet szczegółowych, problemów tych szkół.

Nawiązując do obchodów Roku Korczakowskiego, przypomniano słowa tego znakomitego pediatry, który pożegnał się z medycyną, by stać się pełnoetatowym wychowawcą. Tym niemniej decyzja porzucenia medycyny na rzecz wychowania długo była przyczyną jego wyrzutów sumienia. Janusz Korczak dwukrotnie wspominał o tym w *Pamiętniku*: „Przez całą resztę życia towarzyszy mi przykre poczucie, że zdezerterowałem. Zdradziłem dziecko chore, medycynę, szpital. Uniosła mnie fałszywa ambicja: lekarz i rzeźbiarz duszy dziecięcej. (...) Rzuciłem szpital dla Domu Sierot. Mam poczucie winy”. Nikt inny lepiej nie rozumie walki wewnętrznej Starego Doktora jak właśnie nauczyciele szkół szpitalnych.

W następnej części spotkania uczestnicy wysłuchali wykładów poświęconych sposobom radzenia sobie z trudnościami związanymi z misją pedagoga i nauczyciela pracującego z chorym uczniem w szpitalu lub sanatorium oraz nowym

technikom psychologicznym wspomagania procesu leczenia ucznia. Problemom tym poświęcone były wykłady i warsztaty Pawła Grzybka – terapeuty Świątokrzyskiego Centrum Onkologii w Kielcach i Anny Wiśniewskiej-Małek – prezesa Fundacji Wspierania Profilaktyki i Edukacji Zdrowia „Źródélko” w Mielcu. Zdaniem obojga terapeutów używanie wyobraźni jest jednym z najstarszych (na podstawie rysunków naskalnych można przyjąć, iż stosowano go już nawet 40 tysięcy lat temu) i najbardziej skutecznych procesów uzdrawiania znanych ludzkości. Podstawowa zasada tej metody brzmi: myśl lub wyobrażaj sobie pożądaną rezultat. Paweł Grzybek dużą część wypowiedzi poświęcił omówieniu znaczenia lęku jako jednego ze złych motywatorów ludzkiego myślenia i działania oraz przedstawieniu sposobów

przewycięzania siły jego rażenia. Anna Wiśniewska-Małek zaprezentowała natomiast zasady programu wzmocnienia woli życia, witalności i podniesienia poziomu energii. Na zakończenie obrad III Forum biorący udział w spotkaniu mieli możliwość uczestniczenia w seansie prezentującym sposoby pracy terapeutycznej zmieniającej przekonania pacjenta.

Obrady Forów, cyklicznie organizowanych w Szczecinie, spotykają się z coraz większym zainteresowaniem środowiska nie tylko ze względu na sposobność wymiany doświadczeń i pogłębienia wiedzy przez nauczycieli szkół szpitalnych i uzdrowiskowych, ale również poprzez stworzenie realnej możliwości wpływania na kształt prawa normującego administracyjną stronę funkcjonowania tych placówek.

Nauczyciele inni niż wszyscy

Wypowiedź uczestniczki III Forum Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Uczestnicząc w III Ogólnopolskim Forum Szkół Szpitalnych w Szczecinie, miałam przyjemność wysłuchać kilku ciekawych prelekcji. Najbardziej utkwiła mi wypowiedź jednego z wykładowców, który bazując na własnych, trudnych doświadczeniach z dzieciństwa, podkreślił ogromną rolę nauczycieli w szkołach szpitalnych i sanatoryjnych. Dotknięty w dzieciństwie licznymi schorzeniami, nie miał możliwości podjęcia nauki szkolnej w trybie powszechnie znanym. Życie tego niezwykle ciekawego człowieka – dzisiaj prowadzącego liczne formy warsztatowe – mogłoby potoczyć się innym torem, gdyby nie nauczyciel szkoły szpitalnej, który uwierzył w niego i pozwolił aktywnie uczestniczyć w zajęciach.

Przykład ogromnego wpływu nauczycieli szkół szpitalnych został przytoczony już na samym początku wykładu i stał się dla mnie motorem do ponownej analizy własnej pracy, do podsumowań, refleksji i przemyśleń nad „powołaniem”, jakim jest bycie nauczycielem pracującym z dzieckiem chorym. Dlaczego użyłam patetycznego określenia „powołanie”? Na odpowiedź składa się kilka

aspektów codziennej pracy w szpitalu. Przede wszystkim są to: umiejętność obcowania z chorym uczniem, elastyczność, empatia i siła charakteru, która pozwala podejmować codzienny trud pedagogiczny, nawet gdy znamy konsekwencje danego schorzenia. Czasem wiemy bowiem, że nie ma nadziei na powrót do zdrowia naszego podopiecznego. Pomimo tego, każdego dnia podejmujemy działania dydaktyczne i wychowawcze. Tam, gdzie jest to możliwe, chcemy wspierać, dawać nadzieję, motywować.

Czy każdy absolwent wydziału pedagogicznego może pracować w szkole szpitalnej? Obserwując zmiany w gronie nauczycielskim, muszę stwierdzić, że nie. Wielokrotnie spotykałam osoby, które rezygnowały z pracy, ponieważ codzienny kontakt z bólem i cierpieniem dzieci powodował raczej destrukcyjne uczucia i uniemożliwiał realizowanie zadań dydaktycznych. Jest to bowiem szkoła inna niż wszystkie, w której praca nauczyciela łączy się z rozumieniem wpływu schorzeń na przebieg nauki, rozwój ogólny, zachowanie i emocje ucznia-pacjenta.

Monika Kisielewicz

Prawo dostosowane do potrzeb

Najważniejsze zmiany w przepisach prawa dotyczących organizacji kształcenia w szkołach szpitalnych

Joanna Wrona, zastępca dyrektora Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych w Ministerstwie Edukacji Narodowej

Wydanie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 71c ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Obowiązujące od 2003 roku przepisy w tym zakresie zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 lutego 2003 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej (Dz. U. nr 51, poz. 446).

Obecnie finalizowane są prace legislacyjne nad wydaniem nowego rozporządzenia w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej, które jeszcze w tym roku szkolnym zastąpi dotychczasowe regulacje w tym zakresie.

Wydanie nowego rozporządzenia wynika z konieczności dostosowania tych przepisów do zmian w systemie prawnym, które zostały wprowadzone w latach 2003–2012. Proponowane zmiany wychodzą naprzeciw oczekiwaniom środowiska wyrażanym podczas spotkań i konferencji, w szczególności przez dyrektorów przedszkoli specjalnych i szkół specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej.

W rozporządzeniu uwzględniono zmiany wprowadzone w przepisach:

1. Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej (Dz. U. nr 112, poz. 654, z późn. zm.);
2. Ustawy z dnia 28 lipca 2005 r. o lecznictwie uzdrowiskowym, uzdrowiskach i obszarach ochrony uzdro-

wiskowej oraz o gminach uzdrowiskowych (Dz. U. z 2012 r. poz. 651 i 742);

3. Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2009 r. nr 175, poz. 1362, z późn. zm.), wprowadzonych ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. nr 149, poz. 887, z późn. zm.);
4. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977);
5. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. nr 228, poz. 1489 oraz z 2012 r. poz. 981).

W porównaniu z dotychczasowym stanem prawnym, w rozporządzeniu wprowadzono następujące zmiany.

Przede wszystkim, zastosowano terminologię zgodną z obecnie obowiązującymi przepisami w obszarze systemu oświaty oraz działalności leczniczej, lecznictwa uzdrowiskowego i pomocy społecznej.

Ponadto, wskazano typy szkół specjalnych, które mogą być tworzone w podmiotach leczniczych. Są to: szkoły podstawowe specjalne, gimnazja specjalne i szkoły ponadgimnazjalne specjalne. W podmiotach leczniczych mogą być tworzone również przedszkola specjalne.

Zrezygnowano także z przepisu, który ograniczał możliwość tworzenia szkoły ponadgimnazjalnej wyłącznie w sytuacji, gdy w jej skład wchodziły co najmniej dwa oddziały. Zmiana ta umożliwi zapewnienie realizacji obowiązku nauki wszystkim uczniom szkół ponadgimnazjalnych bez względu na liczebność i liczbę oddziałów.

Dyrektor odpowiednio przedszkola lub szkoły zorganizowanych w podmiotach leczniczych może zezwo-

lić na odstępianie od udziału ucznia w zajęciach edukacyjnych w sytuacji, kiedy stan zdrowia uniemożliwia mu udział w tych zajęciach, np. po zabiegu operacyjnym. Zwolnienie to może dotyczyć części lub wszystkich zajęć edukacyjnych, we wskazanym przez lekarza okresie.

Nowe przepisy umożliwiają dyrektorowi przedszkola lub szkoły, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, określenie liczby uczniów odpowiednio w oddziale przedszkolnym oraz w oddziale szkoły, zorganizowanych w podmiocie leczniczym i w jednostce pomocy społecznej.

Wskazano również na możliwość tworzenia klas łączonych w przypadkach uzasadnionych małą liczbą uczniów lub warunkami ich leczenia oraz terapii, bez względu na typ szkoły. Natomiast w odniesieniu do jednostek pomocy społecznej, w przypadku małej liczby uczniów, został wprowadzony przepis dopuszczający organizację kształcenia w klasach łączonych w szkołach zorganizowanych w tych jednostkach.

Wprowadzona elastyczność w zakresie ustalania liczebności uczniów w oddziale umożliwia dostosowanie organizacji pracy przedszkola i szkoły specjalnej, zorganizowanych w podmiocie leczniczym oraz w jednostce pomocy społecznej, do szczególnych potrzeb psychofizycznych uczniów, wynikających odpowiednio z ich stanu zdrowia lub rodzaju niepełnosprawności. Wiąże się to ze specyfiką funkcjonowania placówek, do których uczęszczają dzieci i młodzież z różnego rodzaju schorzeniami i dysfunkcjami i w których, w związku z powyższym, organizacja kształcenia musi być ściśle skoordynowana z prowadzonymi oddziaływaniami medycznymi, ich charakterem, czasem trwania i intensywnością.

Przepisy rozporządzenia określają cel organizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych, którym jest zaspokajanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz zagospodarowanie ich czasu wolnego. W przedszkolach i szkołach zorganizowanych w podmiotach leczniczych specjalne działania opiekuńczo-wychowawcze służą również wspomaganie procesu terapeutycznego. W związku z tym, forma ich realizacji wynika z indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów i ich możliwości psychofizycznych oraz w dużej mierze jest uzależniona od stanu zdrowia ucznia. Zrezygnowano ze szczegółowego określania zamkniętego katalogu form realizacji specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych, co umożliwi wykorzystanie również innych, niewymienionych w rozporządzeniu form, wynikających ze szczególnych potrzeb psychofizycznych dzieci i młodzieży przebywających w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej.

Zrezygnowano także z określania minimalnej liczby uczniów w grupie wychowawczej, co daje możli-

wość utworzenia jej w każdej sytuacji. Rozwiązanie to jest uzasadnione dużą rotacją uczniów, która wynika ze specyfiki funkcjonowania przedszkoli i szkół specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych, gdzie czas pobytu dziecka jest uzależniony wyłącznie od jego stanu zdrowia.

Określenie „kierownik wychowania” zastąpiono terminem „kierownik zespołu pozalekcyjnego”. Zmiana jest uzasadniona tym, że utworzenie stanowiska kierowniczego przewiduje się wyłącznie w przypadku utworzenia zespołu pozalekcyjnego zajęć wychowawczych w przedszkolu specjalnym lub szkole specjalnej zorganizowanych w podmiotach leczniczych. W związku z tym, zasadne jest ujednoczenie stosowanego nazewnictwa. Jednocześnie z dniem wejścia w życie rozporządzenia, kierownicy wychowania w przedszkolu specjalnym lub szkole specjalnej, zorganizowanych w podmiocie leczniczym, powołani przed dniem wejścia w życie rozporządzenia, staną się kierownikami zespołów pozalekcyjnych.

W rozporządzeniu wskazano również, że kształcenie uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego przebywających w jednostkach pomocy społecznej organizuje się zgodnie z przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Przepisy te określają warunki organizacji kształcenia, wychowania i opieki uczniów niepełnosprawnych, które muszą być dostosowane do specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych tych uczniów.

Założono, że niniejsze przepisy wejdą w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia rozporządzenia w dzienniku ustaw. Jednocześnie możliwe to będzie dopiero po podpisaniu rozporządzenia przez wszystkich ministrów (Ministra Edukacji Narodowej w porozumieniu z Ministrem Zdrowia oraz Ministrem Pracy i Polityki Społecznej), zgodnie z przepisem art. 71c ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. 10 stycznia br. Krystyna Szumilas podpisała projekt nowego rozporządzenia, który został przekazany do podpisu Ministrowi Zdrowia, a następnie zostanie przekazany do podpisu przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej.

Przedszkola i szkoły zorganizowane w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej, w terminie 3 miesięcy od dnia wejścia w życie niniejszego rozporządzenia, dostosują organizację kształcenia oraz warunki realizacji specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych do wymagań określonych w tym rozporządzeniu.

Świat według Łukasza

Izabela Daszkowska-Dąbrowska, nauczycielka języka polskiego w Zespole Placówek Specjalnych w Olsztynie

Łukasz

Obecnie chłopiec czternastoletni, w wieku czterech lat uległ wypadkowi komunikacyjnemu, w wyniku którego doznał porażenia czterokończynowego. Po wypadku przez sześć miesięcy pozostawał w stanie śpiączki. Po wybudzeniu od początku uczył się mówić, rozpoznawać przedmioty, określać kolory. Chłopiec jest całkowicie unieruchomiony, oddycha za pomocą respiratora. Stałym ułożeniem jego ciała jest pozycja półleżąca, a czucie posiada jedynie w obrębie głowy. Emocje wyraża mimiką twarzy. Trzymając patyk w ustach, samodzielnie obsługuje komputer, telefon, pilot do telewizora. Precyzja ruchów palczki została wykształcona w toku edukacji szkolnej, podczas nauki malowania, pisania oraz gry na cymbałkach.

Po wypadku Łukasz trafił do Szpitala Dziecięcego w Olsztynie – tu przebywa do dziś. W roku 2004 chłopiec rozpoczął edukację przedszkolną w Zespole Placówek Specjalnych działającym przy szpitalu. W następnych latach przechodził przez kolejne etapy nauczania, aktualnie uczęszcza do klasy pierwszej gimnazjum. Przez dziesięć lat pobytu w placówce leczniczej Łukasz sporadycznie opuszczał mury szpitala. W klasie III uczestniczył w wycieczce szkolnej – zwiedzał olsztyńską starówkę, plażę miejską, gdzie po raz pierwszy poczuł ciepło słonecznych promieni na twarzy. W klasie IV był w kinie i w teatrze, w klasie VI zwiedził Muzeum Etnograficzne w Olsztynku. Każda wycieczka Łukasza jest efektem współpracy wielu osób. W karetce, która staje się wycieczkowym autokarem, chłopcu towarzyszy lekarz anestezjolog, sanitariusze, ponadto potrzebny jest przenośny, specjalistyczny sprzęt medyczny. Wszystkie wyjazdy Łukasza są niezastąpionym źródłem wrażeń i doświadczeń wykorzystywanych w procesie nauczania.

W okresie szpitalnej kwarantanny, podczas której Łukasz nie mógł opuszczać placówki, poznawał swoje najbliższe środowisko. Zwiedzał wszystkie dostępne pomieszczenia, z których najbardziej przypadła mu do gustu kuchnia. Tam właśnie zobaczył surowe mięso, brudne warzywa, suche makarony i kasze.

Niezwykłym odkryciem było poznanie procesu gotowania. Przekonał się, że „nic samo nie dzieje się”, a jego codzienny, pyszny obiad wymaga wiele pracy. Najmilszym wspomnieniem z kuchni jest dla chłopca zapach gotujących się potraw.

Łukasz przez cały czas przebywa w środowisku szpitalnym, właściwie nie ma kontaktu z rodziną. Raz w tygodniu odwiedza go tata, z którym jest najbardziej związany emocjonalnie. Odwiedziny mamy i rodzeństwa są sporadyczne.

Pobyt w szpitalu spowodował, że jego kontakty z rówieśnikami są jednorazowe, krótkotrwałe, najczęściej inicjowane przez dorosłych i pod ich kontrolą. Łukasz rzeczywistość poznaje poprzez naukę, programy telewizyjne, multimedialne, rozmowy z pracownikami szkoły i szpitala oraz z licznymi gośćmi – wolontariuszami, studentami, sławnymi ludźmi z życia kulturalnego Olsztyna i okolic, a także osobami znanymi z telewizji.

Tak długotrwały pobyt w szpitalu spowodował znaczne ograniczenia w rozwoju społeczno-emocjonalnym Łukasza, natomiast konsekwencje wypadku doprowadziły do zaburzeń i ograniczeń w rozwoju percepcji. Zahamowane zostały prawidłowe czynności analizatorów – dotykowego i kinestetycznego, które obok analizatorów wzroku i słuchu stanowią podstawę prawidłowego rozwoju umysłowego. Z badań, corocznie przeprowadzanych przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, wynika, że chłopiec systematycznie podnosi kompetencje społeczno-emocjonalne oraz poznawcze. Sprawność intelektualna Łukasza plasuje się w granicach przeciętnej, rozwój poszczególnych funkcji poznawczych jest głęboko nieharmonijny. Rozbieżności te wynikają z braku jego doświadczeń. W pracy z Łukaszem bardzo ważne jest uzmysłowienie sobie, że chłopiec nie zna i nie rozumie podstawowych pojęć z otaczającego nas świata. Nie nabył umiejętności i wiedzy w drodze obserwacji i uczestniczenia w życiu społecznym. Nie pamiętał, jak wygląda pies, kot czy ptak; jak wygląda codzienne życie domowe z jego obrazami, odgłosami i zapachami.

Nauczanie

Pierwsze zajęcia edukacyjne z udziałem Łukasza zostały przeprowadzone, gdy chłopiec miał 6 lat. To właśnie nauczycielka przedszkola odkryła drzemiący w nim potencjał intelektualny i swoją systematyczną pracą nakłaniała go do aktywności. Kolejne nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej rozwijały umiejętności szkolne i społeczne. W momencie rozpoczęcia nauki w klasie IV Łukasz był już ukształtowanym uczniem, znał swoje prawa i obowiązki. Rozpoczęcie edukacji na drugim etapie przyniosło nowe pytania: jak poradzi sobie z zajęciami z różnych przedmiotów prowadzonymi przez kilku nauczycieli? Jak sprosta stawianym przez nich wymaganiom? Czy poradzi sobie z wydłużonym czasem nauki? Po ukończeniu klasy pierwszej Łukasz sam poprosił panią dyrektor o zatrzymanie dotychczasowej nauczycielki na kolejne lata nauczania początkowego. Tak samo zachował się w klasie czwartej, prosząc o pozostanie nauczycielki języka polskiego. Pani dyrektor, chcąc zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa, spełniła jego prośbę. Ponadto, aby ograniczyć i złagodzić zmiany, w klasach IV–VI wprowadzono nauczanie w formie „bloków”: humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. W skład bloku humanistycznego wchodziły przedmioty: język polski, historia, plastyka, muzyka, natomiast w ramach bloku matematyczno-przyrodniczego realizowano: matematykę, przyrodę, technikę, informatykę. Oddzielnie odbywały się lekcje języka angielskiego i religii. Dodatkowo prowadzono zajęcia z muzykoterapii, w ramach których Łukasz uczył się grać na cymbałkach, a także zajęcia logopedyczne, informatyczne oraz inne zajęcia pozalekcyjne.

Wielopredmiotowe spojrzenie na pewne zagadnienia i zestawienie treści ułatwiło Łukaszowi rozwiązanie i zrozumienie istotnych problemów. Wprowadzenie nauczania blokowego pozwoliło na uatrakcyjnienie zajęć, luźniejszy dobór treści nauczania, częste powtarzanie zagadnień, zmienną organizację zajęć i tempa pracy. Twórcza kompozycja procesu nauczania spowodowała, że zrealizowanie treści podstawy programowej stało się łatwiejsze.

Konstrukcja podstawy programowej, a co za tym idzie programów nauczania i podręczników, jest uniwersalna – omawiane zagadnienia odpowiadają rozwojowi dziecka na poszczególnych etapach edukacyjnych. Zgodnie z zasadą uniwersalności zakładamy, że dzieci uczą się podobnie, mają podobne zainteresowania, potrzeby i problemy. Szczególnie widać to w podręcznikach do języka polskiego, gdzie realizacja treści programowych opiera się na wybranych tekstach literackich, poruszających problemy dzieci i młodzieży lub odnoszących się do ich doświadczeń

i przeżyć, a jednocześnie realizujących cele wychowawcze. I tak, w klasie IV szkoły podstawowej, na lekcjach języka polskiego i historii najczęściej realizowane bloki tematyczne to: „Ja i rodzina”, „Moje podwórko”, „Ja w społeczeństwie”, „Mój dom i przyjaciele” itp. Problem pojawia się w momencie, gdy uczeń wykazuje znaczne różnice indywidualne w rozwoju emocjonalnym, fizycznym, ma inne potrzeby, doświadczenia lub ich brak. Funkcjonowanie Łukasza odbiega od normy na wielu płaszczyznach. Realizacja treści programowych z dzieckiem, którego doświadczenia są inne niż jego rówieśników, nie jest łatwa, tym bardziej że do zaburzeń poznawczych dochodzą ograniczenia ruchowe i zdrowotne.

Łukasza poznałam, gdy był uczniem klasy III, kiedy co tydzień realizowałam z nim własny program zajęć rewalidacyjno-kompensacyjnych z czytania. Celem tych spotkań było także wzajemne poznanie się. Ja uczyłam się sposobu patrzenia Łukasza na świat, komunikowania się, rozumowania. Jednocześnie chłopiec miał okazję poznać i zaakceptować mnie – swojego nowego nauczyciela i wychowawcę. Był to również czas planowania i próby odpowiedzialności na wiele pytań, które stawiali sobie wszyscy nauczyciele Łukasza. Co w jego edukacji jest najważniejsze? Czy będzie to przekazywanie wiedzy, przybliżanie świata, norm społecznych, wartości, a może wspieranie indywidualności? Czy celem edukacji Łukasza powinno być pomaganie w osiągnięciu sukcesu na miarę jego możliwości? Postanowiłam nie rezygnować z żadnego z tych celów i każdy realizować zgodnie z wytycznymi dydaktyki i pedagogiki. W wyniku tak skonstruowanych zamierzeń nieustannie staram się być nauczycielem przewodnikiem ku dorosłości, nauczycielem inspirującym do pokonywania trudności, radzenia sobie z kłopotami, a także próbuję być kimś bliskim, przyjacielem. Indywidualność Łukasza udoskonaliła mój styl nauczania – styl terapeutyczny, w którym najważniejszy jest uczeń, jego potrzeby, zainteresowania i oczekiwania.

Metody pracy

W nauczaniu Łukasza zależało mi przede wszystkim na tym, aby był on aktywnym uczestnikiem w procesie nauczania. Planując poszczególne lekcje, starałam się, by Łukasz był nie tylko biernym odbiorcą treści programowych przekazywanych metodami podającymi (a takie zagrożenie stwarza nauczanie dziecka całkowicie unieruchomionego, pozbawionego możliwości wszelkiej aktywności ruchowej), ale żeby był aktywny, podejmował działania odtwórcze wraz z twórczymi. Wprowadzałam zatem atrakcyjne środki dydaktyczne działające na zmysł wzroku i słuchu. Stwarzałam możliwość rozmowy, zadawania

pytań. Aktywny udział Łukasza w lekcji ułatwiało wykorzystanie filmów edukacyjnych, prezentacji multimedialnych, edukacyjnych programów komputerowych, pokazów miejsc, muzeów on-line, audiobooków, wszelkiego rodzaju środków słuchowych oraz słuchowo-wzrokowych.

Moją ulubioną formą pracy z Łukaszem stały się karty pracy, które pozwalają na zindywidualizowany proces edukacji. Z biegiem czasu rezygnowałam z zadań do wykonania w podręczniku czy w zeszytach ćwiczeń na rzecz własnych kart pracy, uwzględniających potrzeby i możliwości Łukasza, pobudzających jego aktywność. Konstruowałam je tak, by chłopiec stawał się nie tylko wykonawcą zadań, ale też ich twórcą i pełnoprawnym uczestnikiem procesu. Karty indywidualnej pracy, tworzone jako uzupełnienie toku lekcji, zawierały odpowiednie zadania do omawianych treści. Samokształceniowe karty pracy stanowiły zaś układ zwartych zadań i poleceń, prowadzących do osiągnięcia końcowego efektu dydaktycznego: na przykład do opanowania nowego zagadnienia lub dochodzenia do określonych wniosków teoretycznych i praktycznych. Przy tworzeniu kart pracy pomysły czerpałam z propozycji zabaw dydaktycznych, opartych na wielozmysłowości, oraz z pedagogiki zabawy, gdzie inspiracją stawały się wybrane zabawy lub ich elementy, które modyfikowałam w celu dostosowania do pracy z jednym uczniem. Najwięcej radości sprawiały Łukaszowi różnego rodzaju wykreślanki, w których samodzielnie mógł zaznaczać, łączyć, wykreślać odpowiednie elementy. W szczególności lubił przygotowywane przeze mnie rysunki różniące się między sobą szczegółami, wykorzystywane do zabawy „znajdź różnicę”.

Często w kartach pracy umieszczałam mapy mentalne, sprawdzające na początku lekcji zakres znajomości pojęcia, a pod koniec zajęć systematyzujące wiedzę; np. Łukasz do pierwszych liter pojęcia dopisywał skojarzenia z danym tematem, w innej wersji skojarzenia wpisywał w formie krzyżówki. Łukasz z trudem układał plan wydarzeń do powieści – ciekawą formą realizacji tego zadania okazała się zabawa dydaktyczna „O wydarzeniach inaczej”. Na oddzielnych karteczkach Łukasz przy pomocy nauczyciela zapisywał zapamiętane zdarzenia z powieści, następnie układał chronologicznie wszystkie propozycje, na koniec uzupełniał brakujące ogniwa. Tak – w prosty i atrakcyjny sposób – realizowałam jedną z podstawowych umiejętności.

Bardzo często w pracy z Łukaszem korzystałam z metod aktywizujących. Muszę przyznać, że nie było to łatwe, ponieważ z założenia są to metody pracy ucznia, który samodzielnie zdobywa wiedzę, pracuje w zespole, którego aktywność opiera się na

myśleniu twórczym kilku osób. Ale i tutaj – oczywiście po dokonaniu małych modyfikacji – wykozystałam wiele sposobów i kilka ciekawych pomysłów. Najmniej zmian wymagały metody opierające się na pomysłowości, szybkości skojarzeń, jak: „burza mózgów”, „drzewo decyzyjne”, metaplan. Niestety, były one realizowane tylko przez jednego ucznia i nauczyciela. W klasie VI, po omówieniu lektury *Ania z Zielonego Wzgórza*, zaproponowałam Łukaszowi samodzielną pracę metodą projektu, którego celem było stworzenie prezentacji zachęcającej do przeczytania książki. Zadaniem Łukasza było przygotowanie plakatu reklamującego książkę, nagranie składanki utworów oddających charakter książki, nagranie fragmentu interpretacji głosowej. W tym celu Łukasz musiał wykonać konkretne działania: korzystając z dostępnych źródeł, wyszukać informacje na temat historii i technik wykonywania plakatu, stworzyć notatkę na dany temat, zaprojektować plakat i przy pomocy nauczyciela wspierającego wykonać go. Kolejne polecenie polegało na sporządzeniu listy kompozytorów z okresu odpowiadającego akcji powieści, a następnie wysłuchaniu przykładowych utworów. Ocenie podlegała lista wybranych kompozycji oraz nagrana składanka. Trzecim zadaniem było wybranie najciekawszego fragmentu, przygotowanie głosowej interpretacji i nagranie jej na nośnik multimedialny. Do każdego polecenia Łukasz miał przydzielonego nauczyciela wspierającego, którego zadaniem było dostarczanie potrzebnych źródeł informacji, zapisywanie notatek, pomoc przy wykonywaniu poszczególnych prac. Po trzech miesiącach odbyła się prezentacja zadań projektu z udziałem zaproszonych gości, podczas której Łukasz przedstawił efekty swojej pracy.

W toku lekcji często była także wykorzystywana metoda dramy, przede wszystkim odgrywanie roli na podstawie informacji o danej postaci. Jako bohater literacki Łukasz zadawał pytania lub na nie odpowiadał, pisał listy, zaproszenie, ogłoszenie, przeprowadzał wywiad. W klasie V rozbudowałam blok dotyczący czasopism, nadając mu tytuł „W roli reportera”, a poszczególne tematy opracowałam tak, by pokazywały pracę dziennikarza. Zadaniem podsumowującym było przeprowadzenie przez Łukasza wywiadu z panią dyrektorką szkoły. W tym celu chłopiec przygotował pytania do rozmowy oraz napisał list zapraszający panią dyrektorkę na spotkanie. Wystąpienie w roli dziennikarza dostarczyło uczniowi wielu emocji, technika ta spowodowała, że Łukasz czuł pełną odpowiedzialność za wykonywane zadanie – to on decydował o przebiegu wywiadu, panującej atmosferze. Kolejnym etapem pracy było za-

projektowanie i wydanie numeru gazetki szkolnej, w której został opublikowany wywiad.

Praca z Łukaszem uzmysłowiła mi, że każda metoda może być realizowana jako aktywizująca, a to, czy do danej metody włączyć działanie ucznia, zależy tylko ode mnie. Zrozumiałam, że jeżeli podczas wykładu będę kierowała się pewnymi zasadami, to on także może być metodą aktywną. Zawsze informowałam Łukasza, o czym będę mówić, słowa podpieierałam materiałem demonstracyjnym (albumem, mapą, plakatem itp.). Mówiłam dynamicznie, wykorzystując ruchy ciała (gestykulację, mimikę), zmieniałam ton głosu. Podczas wykładu Łukasz mógł mi przerywać i zadawać pytania. Zdarzało się, że czytałam referaty na dany temat – wtedy zadaniem ucznia było reagowanie na pojawiające się słowa związane z danym tematem.

Planując pracę z tekstem, zakładałam od razu, że będzie to czytanie aktywne. Na początku przedstawiałam cel czytania, następnie co najmniej jedno zadanie do wykonania w trakcie czytania, zgodne z celem lub przydatne w toku lekcji. Przykładowo, Łukasz przeszukiwał tekst pod kątem niezrozumiałych słów, podkreślał znane mu przysłowia, wyszukiwał bohaterów itp. Rozmowa i zadawanie pytań to codzienne narzędzie pracy, odgrywające ważną rolę w różnych fazach lekcji. Początkowo koncentrują one uwagę, weryfikują wiedzę, są także diagnozą jej przyrostu. Tradycją stało się, że to Łukasz zadawał pytania dotyczące znajomości lektury. Odwrócenie ról spowodowało, że uczeń szybko i bezbłędnie formułuje zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Sprawnie selekcjonuje informacje, wybiera wiadomości ważne, pyta o rzeczy istotne.

Łukasza nie ominęło też kilka lekcji z kreatywnego pisania, opierających się na analizie i twórczym naśladowaniu wzoru. Typowy przebieg zadań w tej metodzie zakładał więc lekturę i analizę utworu, następnie jego transformację. Na koniec Łukasz tworzył własny tekst z zachowaniem rozpoznanych reguł wypowiedzi. W jednym z zadań Łukasz stworzył ciąg obrazów w wyobraźni na podstawie wiersza Zbigniewa Herberta *Pudełko zwane wyobraźnią*.

Kolejnym ciekawym blokiem tematycznym, zrealizowanym w IV klasie, były zajęcia przybliżające świat teatru (cykl lekcji poprzedzał wizytę Łukasza w Olsztyńskim Teatrze Lalek). Łukasz doświadczył procesu tworzenia spektaklu teatralnego, poznał elementy sceniczne spektaklu: rekwizyty, pacynki, przydział obowiązków i ról. Opanowaną w interesujący sposób wiedzę pogłębił podczas wizyty w teatrze. Aktorzy odślonili przed nim nieco kulisy swojej pracy, a Łukasz mógł opowiedzieć o swoich doświadczeniach przy tworzeniu szkolnego spektaklu, w którym

wcielił się w reżysera, scenarzystę, wykonawcę rekwizytów i aktora.

Innym rozłożonym w czasie przedsięwzięciem było obrazowanie czterech pór roku w poezji i plastyce. Każdą kolejną porę roku witaliśmy utworem poetyckim. Na podstawie analizy treści, nastroju, środków stylistycznych uczeń samodzielnie malował drzewo. W ten sposób powstały obrazy „Cztery pory roku”, a Łukasz dostrzegł związek pomiędzy różnymi dziedzinami sztuki.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł nie wyczerpuje wszystkich pomysłów, metod czy technik stosowanych podczas pracy z Łukaszem. Więcej informacji na temat Łukasza znajduje się na stronie internetowej szkoły www.szkołaszpitalna.olsztyn.pl (można tam znaleźć między innymi przykładowe plany pracy i scenariusze lekcji).

Łukasz cały czas się rozwija, zdobywa nową wiedzę i umiejętności. Z małego chłopca, który był maskotką oddziału, stał się ciekawym życia młodzieńcem. Umie dbać o siebie i swoje sprawy. Leżąc na łóżku, potrafi namówić panie kucharki do przygotowania ulubionych smakołyków, a pielęgniarki na wydłużenie czasu oglądania telewizji. Do rozmów na trudne tematy „damsko-męskie” zaprasza jedyne w naszym gronie mężczyznę. Przewidując możliwe zmiany personalne wśród nauczycieli, już wiosną zaprasza do swojej sali panią dyrektor szkoły.

Łukasz ma marzenia i plany. Optymistycznie widzi swoją przyszłość i ciągle pyta, czego ma się uczyć, żeby zdobyć odpowiedni do swoich możliwości zawód. Jest pogodny i radosny.

Bibliografia

- Brudnik E., Moszczyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
- Cytowska B., Winczur B. (red.): *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Kraków 2007.
- Doroszewska J.: *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*, Warszawa 1963.
- Doroszewska J.: *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1989.
- Gorczycka E.: *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*, Warszawa 1986.
- Hulek A.: *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977.
- Janeczko R. (red.): *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*, Warszawa 1991.
- Kaduson H., Schaefer Ch.: *Zabawa w psychoterapii*, Gdańsk 2001.
- Maciarz A.: *Dziecko długotrwale chore*, Zielona Góra 1996.
- Maciarz A.: *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*, Warszawa 2001.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1985.
- Szulc W.: *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.
- Wiśniewska G.: *Uczyć polskiego bawiąc i wychowując*, Kielce 1999.
- Włodarczyk E.: *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Toruń 2007.

Racjonalna Terapia Zachowania

Anna Wiśniewska-Małek, lekarz stomatolog, prezes Fundacji Wspierania Profilaktyki i Edukacji Zdrowia „Źródło” w Mielcu

Racjonalna Terapia Zachowania (RTZ) to terapia samopomocowa przeznaczona dla ludzi z organicznie zdrowymi mózgami, pozwalająca na racjonalną ocenę jakości własnego życia. Pomaga w eliminowaniu stresu wynikającego z błędnego oceniania rzeczywistości i szkodliwych umysłowych wyobrażeń. Terapia ta daje możliwość natychmiastowej poprawy samopoczucia poprzez zmianę przekonań. Prowadzi do zdrowia emocjonalnego, co uwidacznia się w skuteczniejszym radzeniu sobie z problemami życia codziennego.

RTZ została stworzona przez Maxie C. Maultsby'ego – profesora psychiatrii i Dziekana Wydziału Psychiatrii Uniwersytetu Howarda w Waszyngtonie, na podstawie wieloletnich doświadczeń i poszukiwań w pracy z pacjentami. Jest to terapia bardzo wszechstronna, gdyż zajmuje się wszystkimi grupami zachowania: poznawczą, emocjonalną i fizyczną. Jest terapią bezlekową, krótkoterminową, dającą długotrwałe efekty. W zasadzie jest to terapia samopomocy emocjonalnej, umożliwiająca pomaganie samemu sobie. Została stworzona na podstawie współczesnych badań funkcjonowania mózgu; wykorzystuje osiągnięcia współczesnej psychologii i neurofizjologii oraz teorie uczenia się. Jest przy tym terapią po-

nadkulturową; mogą ją zaakceptować wszystkie osoby, niezależnie od wieku, uznawanych wartości kulturowych czy preferencji stylu życia.

RTZ uwzględnia fakt, że człowiek jest istotą całościową i czującą. Jak stwierdziła Virginia Satir: „Każdy człowiek przez całe życie od momentu narodzin do śmierci doznaje uczuć. Może odczuwać gniew, troskę, radość, upokorzenie, strach, bezradność, brak nadziei i miłość. To jest podstawa, dzięki której jesteśmy gotowi do łączenia się z wszystkimi ludźmi w każdym momencie naszego lub ich życia (...) każdy człowiek czuje, często się tego nie widzi, ale tak jest. Wiara w to, że tak jest, nawet jeśli tego nie widzicie, nakazuje wam zachowywać się inaczej niż byście się zachowali, gdybyście reagowali tylko na to, co widzicie. Przekonanie to pozwala odnosić sukcesy rodzicom i terapeutom”¹.

Uczucia są efektem naszych myśli, przekonań, tego, w co wierzymy. Myśli są wynikiem pracy mózgu, zbudowanego z dwóch półkul połączonych ze sobą za pomocą skrzyżowanych dróg nerwowych, dzięki którym następuje przepływ informacji z jednej półkuli do drugiej, co warunkuje prawidłowe działanie mózgu jako całości. Prawidłowe funkcjonowanie obu półkul i ich współpraca zapewniają możliwość uczenia się dzięki przetwarzaniu spostrzeżonych informacji.

U większości ludzi lewa półkula odpowiada za tak zwane funkcje logiczne (myślenie abstrakcyjne): słowa, liczby, linearność, analizę itp. Prawa półkula zarządza rytmem, wyobrażeniami i wyobraźnią, spostrzeganiem kolorów, marzeniami, uczuciami, emocjami, świadomością przestrzeni, syntezą i rozpoznawaniem. W naszej kulturze głównie liczą się umiejętności zlokalizowane w lewej półkuli, przede wszystkim język. W procesie edukacji możliwości prawej półkuli schodzą na drugi plan, a jej rozwój jest zaniedbywany w toku doskonalenia lewopółkulowych zdolności. Dlatego tak ważne jest, aby zwiększyć pracę prawej półkuli.

RTZ to terapia służąca zmianie przekonań, które są „niezdrowe”, bo pobudzają nasz organizm poprzez reakcje stresu, na przekonania „zdrowe”, które przywracają w organizmie równowagę. Przekonania „niezdrowe” wyzwalały emocje negatywne, co pociąga za sobą określone działania. Oczywiście nie oznacza to, że każda negatywna emocja musi być szkodliwa. Są one nam potrzebne chociażby po to, aby ostrzegać przed niebezpieczeństwem. Szkodliwe są te emocje negatywne, które wynikają z błędnej oceny sytuacji lub faktów, które są postrzegane jako złe, choć w rzeczywistości obiektywnej takie nie są lub są tylko wytworem wyobraźni. Mózg jest jednakowo pobudzany zarówno przez realne fakty, jak i sytuacje wyobrażone. Reakcja stresowa w obu przypadkach jest identyczna. Często zdarza się, że ludzie w swoim postępowaniu kierują się niewłaściwymi wyobrażeniami, umysłowymi obrazami – może to doprowadzić do autodestrukcji. RTZ uczy racjonalnego myślenia i zachowania. W założeniu Maultsby’ego: „Racjonalne różni się całkowicie od tego, co według większości ludzi *racjonalne* mogłoby znaczyć. Większość ludzi używa słowa racjonalne po to, by opisać swoje szczerze idee i działania i przyjmuje, że słowo *irracjonalne* opisuje przeciwne idee i działania innych ludzi”².

W terapii tej „racjonalne” ma znaczenie wykraczające poza osobiste przekonania lub niedowierzania. Maultsby, używając określenia „racjonalne zachowanie”, ma na myśli zachowania poznawcze, emocjonalne i fizyczne, które równocześnie spełniają co najmniej trzy z pięciu zasad:

1. Zdrowe zachowanie jest oparte na oczywistych faktach.
2. Zdrowe zachowanie najlepiej pomaga chronić życie i zdrowie.
3. Zdrowe zachowanie najlepiej pomaga osiągać krótko- i długoterminowe cele.
4. Zdrowe zachowanie najlepiej pomaga unikać najbardziej niepożądanych konfliktów z innymi ludźmi.
5. Zdrowe zachowanie pomaga najlepiej się czuć.

Te pięć zasad pomaga rozpoznać własne zachowania irracjonalne i przywrócić zdrowie emocjonalne. Według tych samych zasad sprawdza się racjonalność myśli i przekonań.

Maultsby zwrócił uwagę, że: „(...) ludzie zdrowi emocjonalnie są zorientowani na rzeczywistość i zaangażowani w to, by żyć produktywnie, uzyskując maksymalną osobistą i społeczną aprobatę oraz doświadczając minimalnych niepożądanych konfliktów emocjonalnych”³.

Terapia ta uwzględnia to, że każdy człowiek jest inny i ma do tego prawo – ma także prawo do popeł-

niania błędów. RTZ zakłada, że to, co jest racjonalne dla jednej osoby, może nie być racjonalne dla innej. Jeżeli ludzie ignorują ten fakt, może to być przyczyną konfliktu interpersonalnego. RTZ zakłada również, że to, co jest racjonalne dla ludzi w jednym czasie lub w pewnej sytuacji, może nie być dla nich racjonalne w innym czasie lub w innej sytuacji. Ignorowanie tego założenia powoduje, że ludzie popadają w konflikty osobiste.

Zasadniczym założeniem teoretycznym stanowiącym podstawę tej terapii jest odkrycie, które pochodzi z filozofii stoickiej: to nie rzeczy niepokoją ludzi, ale to, jak te rzeczy są przez nich postrzegane i oceniane. Dobrze obrazuje to ABC emocji: A – zdarzenia; B – myśli i przekonania o A (ocena); C – emocje; D – działanie (zachowanie organizmu, ciała). Spostrzegamy jakiś fakt obiektywnie istniejący lub wyobrażony (A), zostaje on oceniony przez mózg oraz porównany do podobnych doświadczeń i związanych z nimi emocji. Dzieje się to w czasie dialogu wewnętrznego (B). Zostaje wtedy zaktywizowany układ limbiczny, który zawiaduje układem autonomicznym, koordynując funkcjonowanie ważnych dla życia narządów. Zależnie od dokonanej oceny wyzwala się pozytywny, negatywny lub obojętny stan pobudzenia dający odczucie emocjonalne (C). Jeżeli jest to na przykład pobudzenie negatywne, to układ autonomiczny pobudzi narządy odpowiedzialne za utrzymanie procesów życiowych według opisanej reakcji stresu, co motywuje do podjęcia działań (D). Zapamiętywanie odczuć emocjonalnych za każdym razem w odpowiedzi na taki sam rodzaj myśli jest najszybszym sposobem tworzenia nawyku emocjonalnego. Jest to ważne dla zrozumienia oporu przed zmianą przekonania.

ABC emocji uczy, że rzeczy i wydarzenia są takie, jakie są, a dla nas są takie, jak zostaną przez nas ocenione w myślach. Ocena jest dokonywana na podstawie tego, czego nauczyliśmy się w czasie naszego życia, jakie zebraliśmy doświadczenia i na podstawie porównań z tym, co wiemy. Tak tworzymy przekonania.

RTZ pokazuje również, jak istotne znaczenie mają słowa, za pomocą których prowadzony jest dialog wewnętrzny; jakich słów używa się, opisując fakty, wydarzenia, rzeczywistość.

Ludzki mózg reaguje na słowa w taki sam sposób – niezależnie od tego, czy opisywana jest rzeczywistość, czy są to rzeczy wyobrażone. Obraz rzeczywisty i wyobrażony, jaki tworzony jest w mózgu za pomocą słów, wywołuje takie same odczucia i emocje. Dlatego w terapii tej tak dużą uwagę przykładana jest do obiektywnie istniejących faktów i ich oceny. Do tego celu służy Test Spostrzeżeń Kamery. Pomaga on

w nabraniu pewności, czy to, co się wydaje ludziom rzeczywiste, obiektywnie pasuje do oczywistych faktów odnoszących się do danej sytuacji. Aby cel terapeutyczny został osiągnięty, osoby poddające się terapii muszą nauczyć się zastępować autodestrukcyjne lub w inny sposób niepożądane nawyki emocjonalne nawykami bardziej pożądanymi. Muszą poddać się emocjonalnej reedukacji. Odnoszą się do niej takie same podstawowe zasady jak w procesie uczenia się, z wyjątkiem występującego tu dysonansu poznawczo-emocjonalnego. Można go wyeliminować, wykonując (najlepiej codziennie) ćwiczenia Racjonalnej Wizualizacji Emocjonalnej, czyli wyobrażania sobie na nowo własnych zachowań zgodnych z nowym dialogiem wewnętrznym. Ćwiczenia te prowadzą do formowania się innych niż do tej pory występujących zachowań.

Reedukację emocjonalną Maultsby określa jako: „(...) uczenie się specyficznych reakcji behavioralnych na specyficzne sytuacje tak, że te reakcje zastąpią wcześniej wyuczone, ale niepożądane reakcje przejawiane w tych sytuacjach”²⁴. Dysonans poznawczo-emocjonalny to według Maultsby’ego „(...) doświadczanie bycia w podobnej sytuacji, ale z jednocześnie doświadczaniem posiadania wobec niej nowych myśli (i prawdopodobnie nowych działań) nielogicznych do odczuć emocjonalnych występujących nawykowo w takiej sytuacji”²⁵.

W praktyce oznacza to, że osobie poddającej się terapii „coś nie pasuje” w jej zachowaniu – nie powinno jej to zniechęcać do ćwiczeń, bo właśnie to „niedopasowanie” najlepiej świadczy o nowości zachowania. Tylko nieznanne dotychczas zachowanie może przynieść inne odczucia i emocje – bardziej pożądane. To uczy, że nie można oczekiwać zmiany, jeśli niczego się nie zmienia. Terapia ta daje możliwość natychmiastowego odczucia skutków zmiany myśli i przekonań poprzez odczucie w związku z tym innych emocji i możliwości obserwacji tego procesu we własnym organizmie przez odczucie odprężenia, ulgi, zmniejszenia napięcia wewnętrznego.

W terapii tej praktycznie dokonuje się tego za pomocą techniki Racjonalnej Samoanalizy (RSA) przeprowadzanej pisemnie. Pacjent ma możliwość sprawdzenia, czy jego myśli, odczucia emocjonalne i działania są dla niego racjonalne, i nauczenia się bardziej racjonalnych nawyków myślenia, dających lepsze odczucia i prowadzących do lepszych działań. Racjonalna Terapia Zachowania kieruje i prowadzi w stronę zdrowego rozwoju. Pomaga w odkryciu i uporządkowaniu potrzeb, jakie ma człowiek żyjący w środowisku innych ludzi. To brak tych potrzeb rodzi frustracje, napięcia, konflikty – które są przyczynami stresu.

Jak stwierdził Abraham Maslow: „(...) odzyskanie zdolności dostrzegania własnych przyjemności to najlepszy sposób ponownego odkrycia utraconej jaźni nawet w wieku dorosłym. Proces terapii pomaga dorosłemu odkrywać, że dziecięca (wyparta) potrzeba aprobaty ze strony innych nie musi nadal istnieć w dziecięcej formie, w dziecięcym stopniu oraz że strach przed utratą innych wraz z towarzyszącym temu strachem przed własną słabością, bezradnością i opuszczeniem nie są już tak realne i usprawiedliwione jak były w przypadku dziecka. Dla osoby dorosłej ci inni mogą i powinni być mniej ważni niż dla dziecka”²⁶. Możemy zmienić to, czego byliśmy nauczeni przez autorytety z dzieciństwa, a nawet powinniśmy to zrobić, jeśli wyuczone zachowania przynoszą nam więcej szkody niż pożytku. Maslow pisał też o ludzkich potrzebach: „(...) podstawowe potrzeby ludzkie to potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, miłości i szacunku, a te potrzeby mogą w nas zaspokoić tylko inni, a więc czynniki zewnętrzne”²⁷. Dlatego w większości wypadków ludzie uzależniają się od otoczenia – od środowiska, w którym żyją. O takich ludziach nie można powiedzieć, że sami kierują swoim losem. Jest to wynik wychowania w dzieciństwie, kiedy jest się całkowicie uzależnionym od otoczenia, poddanym niejako jego presji, wpływowi autorytetów kształtujących przekonania: „Osoba znajdująca się w stanie zależności musi być do pewnego stopnia nastawiona na innych, musi być uczulona na aprobatę, przywiązanie i dobrą wolę innych ludzi. Żądzą nią ich życzenia, kaprysy, zasady, prawa, które musi uwzględniać, aby nie narazić się na utratę źródeł zaspokajania swoich potrzeb. Wobec tego jednostka kierowana motywacją niedoboru musi się bardziej obawiać otoczenia, zawsze bowiem istnieje ryzyko, iż ono ją zawiedzie, rozczaruje. Ten rodzaj pełnej lęku zależności rodzi także wrogość. To wszystko w mniejszym lub większym stopniu potęguję brak wolności”²⁸.

Maslow daje dobrą odpowiedź na pytanie, dlaczego tak duża liczba ludzi żyje w stresie spowodowanym niepokojem. W ludziach żyjących w dużym poczuciu zależności kumulują się negatywne emocje, które często są tłumione lub nie do końca uświadomione. Mogą one prowadzić do wzmożenia napięć psychicznych w postaci stresu.

Stres to gotowość do walki z czymś niechcianym lub do ucieczki w obliczu zagrożenia. Zagrożone może być np. poczucie wolności dokonywanych wyborów. Strach przed krytyką środowiska, które jest oceniające. Niektórych ograniczeń wynikających ze środowiska nie da się po prostu usunąć lub rozwiązać za pomocą własnych działań, można natomiast wpłynąć na zmianę emocji, zmieniając sposób my-

ślenia o nich. Ponowna ocena i indywidualna strategia radzenia sobie mogą złagodzić negatywne skutki żądań środowiskowych. Daje to zmianę odczuwanych emocji i lepszy wgląd co do możliwości podjęcia działań w przyszłości. Każdy człowiek ma prawo do wolności i większość tego pragnie, ale jeśli proces wychowania nakierowany jest na uzależnianie od woli innych i odbywa się przez warunkowanie w systemie kary i nagrody, to tylko tę zależność wzmacnia.

RTZ uczy inteligencji emocjonalnej – to jej poziom wyznacza poziom życia jednostki i przejawia się poprzez świadomość własnego stanu emocjonalnego, która uwzględnia możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji. Wyraża się również w zdolności dostrzegania emocji innych ludzi, w dobrych relacjach ze środowiskiem i nieodmawiania ani sobie, ani innym praw do działania według własnych potrzeb. Opiera się także na znajomości słownictwa i wyrażen związanych ze stanami emocjonalnymi, w umiejętnym używaniu słów, które w efekcie tworzą obrazy w umyśle, a te wywołują określone emocje.

Inteligencja emocjonalna to też zdolność do empatycznego angażowania się w doświadczenia emocjonalne innych ludzi, a także zdolność do rozumienia, że wewnętrzny stan emocjonalny może nie odpowiadać zewnętrznemu zachowaniu. Rozwój inteligencji emocjonalnej prowadzi do przystosowania, radzenia sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji oddziałujących na intensywność stanów emocjonalnych.

RTZ uczy twórczego rozwiązywania problemów. Pokazuje, że każdy człowiek jest twórczy i może nauczyć się stwarzać swoje życie w sposób nowy, odkrywczy, przynoszący wiele zadowolenia. Niestety, nie jesteśmy uczeni inteligencji emocjonalnej, bo proces wychowania nakierowany jest bardziej na rozwój inteligencji intelektualnej. Szczególnie niepokojący jest niski poziom inteligencji emocjonalnej wśród wielu osób związanych ze światem medycznym. Daniel Goleman twierdzi, że: „(...) nie zważanie na emocjonalną rzeczywistość choroby świadczy o lekceważeniu rosnącej liczby danych wskazujących na to, że stany emocjonalne odgrywają ważną rolę w podatności na zachorowania i w powracaniu do zdrowia”⁹. W swojej książce o inteligencji emocjonalnej amerykański psycholog dobrze zobrazował sytuację, jaka panuje we współczesnej medycynie: „Z całą pewnością są pielęgniarki oraz lekarze, którzy nie szcędzą czasu nie tylko na pomoc medyczną, ale też na informowanie pacjentów i dodawanie im otuchy. Jednak dominuje tendencja do stworze-

nia profesjonalnego świata usług medycznych, w którym wymogi instytucjonalne sprawiają, że służba medyczna nie zwraca uwagi na nadwrażliwość pacjentów albo czuje się zbyt obciążona obowiązkami, aby się tym odpowiednio zająć. W obecnym systemie opieki zdrowotnej coraz bardziej skrupowanym przez rozliczających przez personel medyczny księgowych sprawy wydają się przybierać jeszcze gorszy obrót”¹⁰. Podsumowując, warunkiem dobrej terapii jest zaspokojenie podstawowych potrzeb ludzkich: potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku i godności własnej.

Przypisy

- ¹ Cyt. za: W. Walker, *Przygoda z komunikacją*, przeł. Joanna Mańkowska, Gdańsk 2001, s. 138.
- ² M. Maultsby, *Racjonalna Terapia Zachowania*, przeł. Mateusz Wirga, Poznań 1992, s. 13.
- ³ Ibidem, s. 15.
- ⁴ Ibidem, s. 58.
- ⁵ Ibidem, s. 57.
- ⁶ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. Irena Wyrzykowska, Poznań 2004, s. 79.
- ⁷ Ibidem, s. 205.
- ⁸ Ibidem, s. 52.
- ⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. Andrzej Jankowski, Poznań 1997, s. 261.
- ¹⁰ Ibidem.

Bibliografia

- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*, przeł. Andrzej Jankowski, Poznań 1997.
- Maultsby M.: *Racjonalna Terapia Zachowania*, przeł. Mateusz Wirga, Poznań 1992.
- Maslow A.: *W stronę psychologii istnienia*, przeł. Irena Wyrzykowska, Poznań 2004.
- Walker W.: *Przygoda z komunikacją*, przeł. Joanna Mańkowska, Gdańsk 2001.

Prof. Maxie C. Maultsby, twórca Racjonalnej Terapii Zachowania, będzie głównym gościem trzydniowego seminarium poświęconego tej metodzie, które odbędzie się w Krakowie w dniach 19–21 kwietnia br. Prof. Maxie C. Maultsby i dr Mariusz Wirga wraz z gronem ekspertów praktyków omówią szczególnie zagadnienia RTZ, między innymi: pracę z „opornym” lub „trudnym” pacjentem; błędy i wypaczenia w PZPR (Pracy Z Przekonaniami Racjonalnymi); radzenie sobie z żalobą i stratą bliskiej osoby (na podstawie osobistych doświadczeń Profesora); odnoszenie się do cierpienia w kontekście duchowości, religii, przekonań egzystencjalnych czy filozoficznych. Ponadto poruszone zostaną nieomawiane na standardowych szkoleniach RTZ zagadnienia i problemy emocjonalne.

Seminarium poprzedzi bezpłatny wykład profesora Maultsby'ego pt. „Zastosowanie racjonalnej terapii zachowania”, który zostanie wygłoszony 18 kwietnia 2013 r., o godzinie 18.00.

Organizatorami konferencji są: Fundacja Wspierania Profilaktyki i Edukacji Zdrowia „Źródło”, Fundacja Simontowski Instytut Zdrowia oraz Stowarzyszenie Wspierania Onkologii „Unicorn”.

Więcej informacji na stronie: www.simonton.pl.

Zabawa źródłem zdrowia

Paweł Grzybek, terapeuta Świętokrzyskiego Centrum Onkologii w Kielcach

Zabawa zbyt często bywa niedocenianym elementem naszego życia. Przeznaczamy na nią za mało czasu i jest ona pierwszą aktywnością, z której rezygnujemy w przypadku choroby. Dlatego warto angażować się w takie zajęcia, które podnoszą energię i witalność – dzięki nim stajemy się nie tylko bardziej kreatywni, ale też zdrowsi. Działania skupione na zabawie, radości, śmiechu wspomagają proces powrotu do zdrowia, a przede wszystkim poprawiają jakość naszego życia.

Spójrzmy na dzieci – warto się od nich uczyć. Dziecko rezygnuje z zabawy dopiero w momencie, gdy naprawdę jest chore i wymaga specjalistycznej opieki w warunkach szpitalnych, które czasem uniemożliwiają zabawę. Potwierdza to znana mi historia pięcioletniej dziewczynki po dość inwazyjnej operacji twarzy, która – gdy tylko otworzyła oczy – zaraz zapytała o swoją ulubioną zabawkę. Nie wyobrażam sobie podobnej reakcji u osoby dorosłej. Najprawdopodobniej taki pacjent leżałby plackiem przez kilka dni, narzekając na ból, a następnie opowiadałby znajomym o ciężkim pobycie w szpitalu i cierpieniu, jakiego tam doświadczył.

Ważnym elementem zabawy jest rezultat. Istotne jest to, żeby na każdym etapie zabawy odczuwać radość i satysfakcję. Na przykład, jeśli udajemy się na prywatkę, samo myślenie o tym wydarzeniu i uczestnictwo w nim spełnia kryteria dobrej zabawy. Jeśli jednak następnego dnia rano budzimy się z bólem głowy i jesteśmy bardzo zmęczeni, nie jest to już zabawa, ale swoisty powrót do zdrowia. Wniosek więc taki, że zabawa to radość.

Zdarza się, że człowiek pytany o to, co lubi robić lub kiedy dobrze się bawi – nie potrafi udzielić odpowiedzi. Dzieje się tak dlatego, że będąc w złym stanie psychofizycznym, nie dopuszczamy do siebie myśli, iż zabawa

w ogóle istnieje. W takim przypadku warto zadać pytanie, co dana osoba lubiła robić, kiedy była dzieckiem. Można również poprosić, aby przypomniła sobie towarzyszące jej wtedy uczucie radości oraz zadowolenia. Być może, w atmosferze wspomnień, łatwiej będzie takiemu człowiekowi pomyśleć o zabawie i zrealizować jakieś marzenia.

Gdy oglądam filmy dokumentalne lub antropologiczne, moją uwagę zwykle przykuwają mieszkańcy odległych zakątków ziemi. Im niższy poziom rozwoju cywilizacji charakteryzuje dane środowisko, tym bardziej zamieszkująca je społeczność potrafi angażować się w zabawę. Niestety, Europejczycy nie potrafią bawić się w ten sposób. Młodzież zabawę utożsamia z chodzeniem do klubów. Pytani o efekty tego rodzaju rozrywki, stwierdzają, że po powrocie z imprezy są bardzo zmęczeni. Czy jest to więc zabawa i jaki ma sens?

Warto zastanowić się, jakie formy przybiera zdrowa zabawa, i docenić jej pozytywny wpływ na cały ludzki organizm. Pozwólmy sobie zatem na przeznaczenie większej ilości czasu na zabawę – to najlepsze lekarstwo na chorobę, smutek i depresję. Zwłaszcza osoby powracające do zdrowia należy zachęcać do takiej aktywności. Jedno z pierwszych pytań, jakie zadaję, gdy rozpoczynam sesję terapeutyczną, brzmi: „Jak Pan/-i zadbał/-a o siebie w ostatnim czasie?”. Nie pytam pacjentów o to, co na przykład sobie kupili, ale jakie podjęli czynności związane z zabawą. Celem takiego podejścia jest uzmysłowienie pacjentom, że nie należy rezygnować z czegoś, co jest źródłem dobrej i życiodajnej energii.

Warto wypisać sobie na kartce listę ulubionych zajęć i powiesić ją w widocznym miejscu – zapiski te będą przypominały nam o zabawie. Przy stworzeniu takiej notatki warto wziąć pod uwagę swoje aktualne potrzeby. Odpowiedzieć sobie na pytania: co pragnę robić? Co jest mi bliskie? Co na mnie dobrze działa? Należy jednak pamiętać, że nasze potrzeby mogą się zmieniać, zatem to, co jest dla nas dobre jednego dnia, następnego może nie mieć znaczenia. Zachęcam nie tylko do spoglądania na taką listę, ale przede wszystkim do wprowadzania jej punktów w życie – zabawa integruje, poprawia jakość życia, jest źródłem pozytywnej energii, a co więcej, dzięki niej zdrowiejemy i utrzymujemy zdrowie.

Pani posiedzi z nami...

Agnieszka Kowalczyk, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Znąją zapewne Państwo widok zadowolonego nauczyciela, który w dniu inauguracji zbiera kwiaty od swoich uśmiechniętych uczniów. Nieobcy jest Wam też zapewne moment odwiedzin wyrośniętych już podopiecznych w krzepkiego staruszka, który kiedyś był ich opiekunem. Może często widujecie pogodne panie w radosnej klasie, tłumaczące zainteresowanej grupie młodych ludzi zawiłości wykładanego przedmiotu. Ja też znam takie obrazy. Tyle że z filmów – nie z mojej pracy.

Nie powiem, żeby uśmiech u nas nie gościł. Ale pojawia się on dopiero na samym końcu żmudnej pracy, nie jest mi dany na początku, niejako w kredycie zaufania. Najpierw jestem starannie i nieufnie „obwąchiwana”, a także przechodzę przez etap tradycyjnej walki o miejsce. I muszę przejść ten etap jak najszybciej i wyjść z niego zwycięsko. Powiedzą Państwo, że każdy nauczyciel przez to przechodzi. Ale śmiem zauważyć, że nieco rzadziej niż my – nauczyciele szkoły szpitalnej. Nie mamy uczniów na stałe i jak już uda nam się opanować sytuację, musimy się z nią na nowo borykać, bo zmienia się skład grupy. Nasza praca wymaga niezwyklej elastyczności i odporności, ale za to mamy gwarancję braku rutyny.

Osiągnięcia nauczyciela szkoły szpitalnej nie są tak czytelne i klarowne jak w przypadku nauczycieli szkół masowych. Nie towarzyszymy uczniom przez cały okres etapu edukacyjnego. Nie mamy tabel, punktów i olimpijczyków. Jak więc zmierzyć nasz sukces? Satisfakcja w tej pracy jest sprawą indywidualną. Rozmawiając na ten temat z doświadczonymi, wieloletnimi pedagogami naszej szkoły, wysnułam kilka wniosków. Dla jednych samo przyjście ucznia na lekcję jest osiągnięciem. Ucznia, który cierpi na fobię szkolną, nie lubi przedmiotu, czy też uważa, że edukacja jest nieprzydatna – bo i z takimi podopiecznymi mamy okazję pracować. Dla innych z kolei ważna jest pomoc w zapomnieniu o ciężkiej chorobie, przełamanie oporów przed wykonaniem zadania, które w pojęciu ucznia przekracza jego możliwości. Jeszcze inni uważają, że wyraznym przejawem sensu naszej pracy jest serdeczna rozmowa i otwarcie się na osobę przeciw dziecku nieznaną. Przykłady można by mnożyć w nieskończoność. I tych ukazujących nasz sukces, i tych, które są jego

zaprzeczeniem. Bo przecież nie zawsze uda nam się wypracować platformę porozumienia, bo uczeń opuści szpital, zanim nawiążemy z nim bliższy kontakt.

Tak na co dzień chyba nie myślimy o swoich osiągnięciach. Bardziej o naszych uczniach i ich zmaganiach z jakże trudnymi nieraz sytuacjami życiowymi. Choroba, rozłąka, sytuacja rodzinna uzmysławiają nam, jak nikłe są nieraz nasze prywatne problemy. Ta praca uczy pokory, uczy jej ciągle. I powstaje pytanie: kto tak naprawdę kogo uczy? Tak wyraźne i potrzebne jest u nas zrozumienie, że obie strony czerpią naukę z kontaktów ucznia z nauczycielem. Obie strony są równie ważne.

Uczeń do szkoły szpitalnej przychodzi nieobciążony żadną opinią. Jest dla nas białą kartą, gotową do zapisania na nowo i treściami odmiennymi od tych, które przypisuje się w szkole masowej. Stąd też zdarzają się sytuacje, gdzie na imprezie obok mistrza deklamacji występują osoby z wadą wymowy. Nigdy nie powstrzymujemy chętnego dziecka od realizacji jego zamierzeń. Wspieramy je w przełamywaniu swoich słabości, tremy, nieśmiałości.

A kiedy przychodzi zmęczenie, zniechęcenie i człowiek myśli bezdusznie o zmianie zawodu, o tym, żeby przebywać w świecie, gdzie nie ma cierpienia, choroby, negatywnych emocji, nasi podopieczni potrafią podbudować zupełnie niespodziewanie dobrym słowem, zachowaniem zgoła odmiennym od dotychczasowego. Nie dalej jak w tym tygodniu, zmęczona przed feriami, zniechęcona świadomością nadchodzącej rady pedagogicznej, posłam do bardzo trudnej grupy wiekowej, 10–13 lat, na zajęcia dodatkowe. Do uczniów, którzy na przedmiot nie zawsze chcą przyjść. Okazało się, że po upływie wyznaczonego czasu nie chcieli mnie wcale wypuścić. „Pani posiedzi z nami i nam poczyta, my będziemy grzeczni i będziemy rysować”. I tak zajęcia o charakterystyce *Ani z Zielonego Wzgórza* zamieniły się w kącik czytelniczo-plastyczny, powstały piękne prace, najwięksi buntownicy rysowali Anię z zacięciem godnym mistrza. Czy w jakiegokolwiek pracy człowiek tak szybko zostanie doceniony? Czy poczuje, jak bardzo jest potrzebny po to tylko, by był? Tak, chyba tak – największą satysfakcją przynosi moment, gdy uczniowie na nas po prostu czekają.

Ja też się od nich uczę

Magdalena Średzińska, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Pracę pedagogiczną rozpoczęłam w 2002 roku w jednej z warszawskich szkół sportowych. Uczylałam tam historii i wiedzy o społeczeństwie, od początku sprawowałam również funkcję wychowawcy. Praca sprawiała mi mnóstwo satysfakcji, była moją pasją. Lubiłam tan gwar szkolny, kontakt z dziećmi, kolejne wyzwania. Nie miałam problemów z prowadzeniem lekcji, nawiązywałam dobre relacje z uczniami, a co najważniejsze – budziłam ich zaufanie. W 2008 roku zakończyłam pewien rozdział w życiu osobistym, rozpoczynając następny. Zmieniłam miejsce zamieszkania, w związku z tym musiałam pożegnać się ze swoimi uczniami, ze swoją pierwszą pracą w szkole. Tu, w Szczecinie, w Zespole Szkół Szpitalnych znalazłam się przez przypadek. A może było to zrzędzenie losu?

Nowe, obce miasto, w którym musiałam znaleźć pracę. Z tym nie było łatwo, gdyż to rejon z dużą stopą bezrobocia. Swoje CV wysłałam do wszystkich szkół podstawowych i gimnazjów w Szczecinie i jego okolicach. Nie zasyfymano mnie ofertami pracy, w zasadzie propozycję pełnego etatu otrzymałam tylko od Pani Dyrektora ZSS.

Nie miałam pojęcia, jak wygląda praca w takiej szkole. Ale cóż, zostały mi cztery dni do rozpoczęcia roku szkolnego, więc perspektywa bycia bezrobotną przyspieszyła

moją decyzję podjęcia pracy. Troszeczkę bałam się nowego wyzwania, ale wiedziałam, że moje miejsce jest w szkole z dziećmi. A czy będzie to budynek szkolny, czy mury szpitala – uznałam, że to kwestia czasu, by przystosować się do nowej sytuacji. Dodatkowo musiałam uzupełnić kompetencje zawodowe. Ukończyłam kurs kwalifikacyjny z pedagogiki leczniczej, który umożliwił mi specjalistyczne prowadzenie zajęć z dziećmi przewlekle chorymi.

Początki nie należały do najłatwiejszych. Nowe miasto, w dodatku praca w czterech szpitalach, do których trzeba wiedzieć jak dojechać i jak się po nich poruszać. Mnóstwo korytarzy, pięter, oddziałów, kodów, podziemne przejścia – to wszystko mnie przerażało.

Co tu mówić o nauczaniu dziecka, jak najpierw musiałam do niego dotrzeć. Miałam dużą pomoc ze strony kolegów i koleżanek. Moi „Aniołowie Stróż” (tak Pani Dyrektor nazywa nauczycieli pomagających nowym pracownikom zapoznać się z miejscem pracy) nauczyli mnie funkcjonować w tych nieznanym mi realiach. Dość szybko zorientowałam się, jak organizować swoją pracę, by dotrzeć do uczniów.

W przyspieszonym tempie opracowałam nowe karty pracy i zapoznałam się z różnymi programami nauczania. W zasadzie praca z dziećmi chorymi nie sprawiała mi większych trudności. Choć nie ukrywam: brakowało mi mojej starej klasy, typowej sali lekcyjnej, z góry zaplanowanych lekcji. Brakowało mi spotkań z samorządem szkolnym, którego dość długo byłam opiekunem, nawet zwyczajnych wrzasków z przerw szkolnych. Po prostu tęskniłam za codziennym życiem szkoły masowej.

W następnych latach pracowałam tylko w dwóch szpitalach – przy ul. Arkońskiej i przy ul. Unii Lubelskiej. Częściej widywałam znanych mi uczniów. Miałam możliwość realizować z nimi kolejne lekcje, lepiej ich poznać, a nawet się zaprzyjaźnić. Nie byłam już panią pojawiającą się tylko raz w tygodniu. Wtedy też zżyłam się ze szkołą szpitalną i zaczęłam się z nią utożsamiać.

Najwięcej satysfakcji sprawia mi praca w szpitalu przy ul. Unii Lubelskiej na Oddziałach Hematologii i Onkologii Dziecięcej. Pamiętam, że w pierwszym roku swojej pracy, zawsze jak tylko przekraczałam próg tych oddziałów, czułam niepokój, dyskomfort. Bałam się pracy z dzieckiem tak ciężko chorym. Obraz łysych główek, wy-

chudzonego ciała, cierpienia wypisanego w oczach i na twarzy wywoływał we mnie lęk, poczucie bezradności.

Dzisiaj czuję się na tych oddziałach jak „u siebie”. Zawszę idę do nich z ochotą. Nazywam ich „swoimi dziećmi”, choć nie jestem ich wychowawcą. Są to uczniowie-pacjenci, którzy przebywają w szpitalu bardzo długo – nawet przez kilkanaście miesięcy. Mam możliwość poznania ich pasji, planów na przyszłość, wyczuwam ich nastroje i humorki. Staram się realizować program nauczania, dostosowując go do możliwości zarówno psychicznych, jak i fizycznych moich uczniów. Podobnie jak w szkole masowej odpytuję, robię sprawdziany, tylko że najczęściej zajęcia te są indywidualne.

Uśmiech na twarzach dzieci przesłania poważną chorobę, a mnie sprawia radość, której nie sposób opisać. Czuję, że na mnie czekają, że wszystko wokół ma sens. To, co na przykład przeszkadzało mi szkole masowej, za co karciłam swoich uczniów, tutaj nabiera innego wymiaru.

Dzień zaczynam od Moniki. Jest już przygotowana do lekcji. Łóżko szpitalne starannie zaścienione kolorowym kocem, wokół przytulnie. Widać, że dziewczyna chce stworzyć namiastkę swojego pokoju, w końcu przebywa tu tak długo. Wydaje mi się, że lubi lekcje, choć trochę się nimi stresuje. Trudno jest ukryć swoją niewiedzę, kiedy w pokoju jest tylko uczeń i nauczyciel. W realiach szkoły masowej, wśród gwaru i „wygłupów” rówieśników, można to jakoś zamaskować. Staram się rozładować napięcie dziewczynki i zmniejszyć jej stres. Zarzucam ją komplementami. Zresztą komplementy te są jak najbardziej uzasadnione. Siada przede mną w perfekcyjnym makijażu, paznokcie niczym z salonu manikiurzystki. W dodatku zmysłowo zawiązana chusteczka, wygląda naprawdę pięknie. W szkole masowej pewnie prawilabym jej morały odnośnie wyglądu. Przypomniałabym jej ujemne punkty z regulaminu szkolnego, które wpływają na obniżenie oceny z zachowania. Tu wręcz przeciwnie, widzę w niej życie, zapał, chęć do pracy.

Lekcje to nie tylko wprowadzenie nowego materiału, utrwalenie, sprawdziany itp. Zachęcam uczniów do różnych zabaw, konkursów. Udało mi się namówić Monikę do wzięcia udziału w konkursie plastycznym „Dorośle życie – moja rodzina”. Dziewczyna w formie ośmiostronicowego komiksu przedstawiła etapy swojego życia. Począwszy od narodzin, przez życie beztróskiego przedszkolaka i rozbrykanej nastolatki, aż do pobytu w szpitalu. Na ostatniej kartce wszyscy siedzą przy stole, u góry widnieje napis: „Grunt to Rodzina”. Nie wiem, czy ta jej obecna, czy ta z przyszłości. Już się nie dowiem. Nie będę też musiała mówić Monice, że jej praca wśród uczniów innych szkół, a zwłaszcza szkół plastycznych, nie zajęła żadnego miejsca. Monika odeszła.

Pamiętam moment, w którym dowiedziałam się o śmierci Moniki. Niemal w tym samym czasie przybiegła do mnie inna dziewczynka. Chciała się przywitać. Rado-

śna, zakończyła leczenie dwa miesiące temu. Przyjechała na badanie kontrolne. Na głowie króciutki język, wesole oczy. Z trudem musiałam ukryć łzy i smutek, by cieszyć się razem z nią.

Nowy Rok zawsze niesie ze sobą nadzieje, plany, postanowienia. Oczekujemy, że będzie lepszy od poprzedniego. Skończyła się zimowa przerwa świąteczna, więc czas wrócić do pracy. Jest czwartek, dzień, w którym pracę zaczynam od Krzysia, naszego maturzysty. Trafił tu do nas w sierpniu, jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Jest naszym jedynym uczniem na Oddziale Hematologii dla Dorosłych. Przesympatyczny chłopak. Niejedna z nas chciałaby mieć takiego zięcia. Zawsze gdy do niego przychodzi jest uśmiechnięty, zrywa się ze swego łóżka, by podać mi krzesło. Po prostu nie chce się od niego wychodzić. Uczyc go, to sama radość.

Staram się sobie przypomnieć, na czym ostatnio skończyliśmy (przez święta trochę mi „uleciało”). Już wiem – „Reforma Grabskiego”. Planuję dzisiaj zakończyć dział „międzywojenny” i zapowiedzieć mu sprawdzian. Przez chwilę się zastanawiam, czy przypadkiem nie wyszedł do domu, coś wspominał o przepustce na Nowy Rok. Zbieram swoje materiały i ruszam na trzecie piętro. Gdy zbliżam się do dyżurki, jedna z pań pielęgniarek pyta, w czym może mi pomóc. Chcę tylko wiedzieć, czy jest Krzys, a jeśli tak, to, na której leży sali. Patrzy na mnie znacząco. Już wiem, co to oznacza. Naiwnie jeszcze zadaję pytanie: „Czy coś się stało?”. Tak bardzo chcę usłyszeć, że wyszedł do domu na święta. W głowie wiruje mi mnóstwo myśli. Nie wiem, co się wokół mnie dzieje, jakbym była gdzieś obok. Ktoś wręcza mi książki, które oddała jego mama. Już nigdy do nich nie zajrzy. Nie napisze matury, nie pójdzie na studia. W sylwestrową noc, kiedy większość jego kolegów hucznie witała Nowy Rok, Krzysiu zegnał się z naszym światem.

To są najtrudniejsze momenty w mojej pracy. Czasem słyszę od innych, że trzeba się uodpornić, oddzielić pracę od życia prywatnego, nie przynosić jej do domu w sensie emocjonalnym. W jaki sposób nabrać dystansu do śmierci? Wciąż mam z tym poważny problem. Staram sama uporać się ze smutkiem, na swój indywidualny sposób przeżyć żalobę, pożegnać się ze swoim uczniem.

Dzieciom z Hematologii i Onkologii „wrywa się” bezpowrotnie część dzieciństwa, a co za tym idzie – beztróski. Budujące jest jednak to, że większość z nich powraca do zdrowia. Pokonują długą i trudną walkę z chorobą. Wracają do swoich szkół macierzystych, rodzin, przyjaciół. Stają się bogatsi w nowe doświadczenia, silniejsi psychicznie, dojrzałsi.

Role czasem się odwracają. Ja – nauczycielka, staję się uczniem własnych podopiecznych. Uczę się od nich wytrwałości, cierpliwości, pogody ducha. Nabieram siły do walki z przeciwnościami losu, porządkuję hierarchię wartości życiowych. A przede wszystkim doceniam zdrowie swoje i mojej rodziny.

Najpiękniejszy zawód na świecie

Danuta Rodziewicz, polonistka, doświadczona dyrektor szkół i placówek oświatowych

„Ryba cuchnie od głowy” – niezbyt elegancko, ale obrazowo i dobitnie mawiała jedna z moich dyrektorek, diagnozując na przykład złą sytuację w jakiejś klasie. I z reguły miała rację. Dziś, chyba wcale nie przesadzam, mamy do czynienia z podobną sytuacją w skali globalnej. Coś z tą oświatą, a konkretniej ze szkołą, jest nie tak, jak donosi często prasa. Jednak tylko w części jest to wina nauczycieli.

Nie będę tu szczegółowo analizować obecnego stanu rzeczy, dotyczącego statusu nauczyciela, bo na temat napisano i wciąż pisze się wiele – nie to zresztą jest przedmiotem mojej uwagi. Podkreślam jednak fakt, że władza nie szanuje dziś nauczyciela, stawiając przed nim coraz to „ciekawsze” zadania, do których tenże musi przygotowywać się, szkoląc i doskonaląc dopiero w trakcie ich realizacji. Pisałam o tym w ostatnim „Dyrektorze Szkoły”¹, podkreślając, że jest to swoisty paradoks sytuacji, w jakiej znalazła się współczesna szkoła, (głównie nauczyciele), permanentnie reformowana i właściwie pozbawiona wsparcia. Wprowadzasz zmiany, ale za ich jakość odpowiadasz zanim się przygotujesz. I jak tu zachować równowagę ducha i spokój? Trudno też mieć pretensje do dyrektorów, że nie przygotowują swojej kadry do podejmowania niełatwych wyzwań. Nie mają na to czasu, od lat stojąc pod presją „papierologii stosowanej”, rozbuchanej sprawozdawczości, analizując wyniki diagnoz, matur, testów itp. Teraz mają też o poło-

wę mniej pieniędzy na doradztwo i doskonalenie. Żałośnie brzmią oficjalne uzasadnienia tej decyzji. Zabiera się 0,5% wszystkim, ponieważ niektórzy nie potrafili sensownie wydać środków przyznanych przez organ prowadzący właśnie na doskonalenie.

Jak wynika z definicji zawodu nauczyciela, którą podaje *Słownik języka polskiego*: „(...) nauczyciel to człowiek trudniący się (najczęściej zawodowo) uczeniem kogoś, wykładowca jakiegoś przedmiotu, udzielający lekcji, a słowo nauczyć (dk) – nauczać (ndk) oznacza przekazać komuś pewien zasób wiedzy, udzielić wiadomości, wdroyć do czegoś, przyzwyczaić, przyuczyć”², nauczanie jest zarówno zadaniem istotnym, jak i odpowiedzialnym. Czy z racji zawodowego przygotowania, temu kto uczy należy się specjalne uznanie, szacunek, miejsce w hierarchii społecznej? Czy ludziom tej profesji dane są jakieś szczególne prawa? Jest to wszak zawód trudny, także w odbiorze społecznym (stąd przekleństwo: „Obyś cudze dzieci uczył!”). Wśród samych nauczycieli stanowiska w tej sprawie są podzielone. Ci, którzy przez pomyłkę lub z racji selekcji negatywnej utknęli w szkole, stając się jej nieszczęściem, największą szkodą, pracują właśnie na niepocholebne, mówiąc ogólnie, opinie o naszej grupie zawodowej i „chorym” środowisku szkolnym. Natomiast pozostali, wśród których jest wielu entuzjastów, zapaleńców, prawdziwie oddanych młodzieży pedagogów, pracują z poczuciem misji, rozumiejąc w sposób szczególny swoją rolę jako inspiratorów, przewodników, na których spoczywa odpowiedzialność za przyszłość młodych – ich uczniów.

Gdyby normy, regulujące zachowania członków nauczycielskiego stanu, były w danej zbiorowości społecznej uznane jako obowiązujące i powszechnie akceptowane, moglibyśmy mówić o etosie zawodowym w rozumieniu filozoficznym i socjologicznym tego pojęcia, jako o zwyczaju obowiązko-

wego zachowania humanistycznej postawy i troski o tego, „kogo uczymy, nauczamy, przyuczamy”. Dla niektórych daleka droga, inni nigdy nie dojdą do tego ważnego miejsca, umniejszając trud i dzieło Nauczycieli Prawdziwych, często trafiających „pod topór” roszczeniowych rodziców.

Jak w każdym zawodzie trafiają się i w naszych szeregach: frustraci, ludzie zakompleksieni, podejrzliwi tchórze, zimni egoiści, niedouczeni pseudofachowcy, głusi na ludzkie sprawy, potrzeby i możliwości. Mówię o tym z przykrością tym większą, że sama byłam/jestem nauczycielką, a jako dyrektorka męczyłam się, by takich niby nauczycieli zwalniać. Po stokroć więcej złego robili w szkole niż dobrego. Byli jak ta przysłowiowa łyżka dziegciu w beczce miodu. Ich najmniejszym zmartwieniem byli uczniowie. Dobrze, że w gronie, z którym jeszcze do niedawna miałam zaszczyt pracować w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa, gdy odchodziłam, takich już nie było.

„Dobry wychowawca” – czytam na Facebooku, na stronie absolwenta „Czwórki”, dr. Pawła Migdałskiego, historyka z miłości i powołania – „który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”. Paweł cytuje mądrego pedagoga – Janusza Korczaka, a ja podpisuję się pod tą myślą, ponieważ sędzę podobnie.

Nauczycielem jest się przez całe życie i ma to swoje plusy i minusy. Skupię się na plusach, których, moim zdaniem, jest zdecydowanie więcej. Dostrzeże je ten, kto trafił do zawodu świadomie, z wyboru. Taki nauczyciel będzie przeżywać „natchnione chwile” w relacjach ze swoimi uczniami, potrafi ich porwać siłą swojej osobowości, zachwycić nowym – nieodkrytym, wspólnie szukać i znajdować rozwiązania najtrudniejszych problemów. Nauczy zachować niezależność poglądów, wolność myślenia, da poczucie bezpieczeństwa. „Bezpieczeństwo bez wolności to niewola, a wolność bez bezpieczeństwa to anarchia” – powiedział w wywiadzie dla Aleksandry Klich słynny filozof i socjolog Zygmunt Bauman, zwracając uwagę na złożony problem wzajemnych relacji tych dwu fundamentalnych wartości³. A ja, czytając tekst wywiadu, zastanawiałam się nad szczególną rolą nauczyciela w procesie kształtowania postaw swoich wychowanków, bo że nauczyciel jest także wychowawcą, to rzecz oczywista. Za bzdurne uznać należy przez lata podejmowane przez nasze władze oświatowe na szczeblu centralnym działania, które raz nakazywały szkole zajmowanie się wychowa-

niem i dydaktyką, innym razem odwrotnie, a jeszcze kiedy indziej dydaktykę uznawały za priorytetowe zadanie szkoły, wychowanie powierzając rodzicom. Kto choć trochę zna i rozumie szkołę, dostrzeże absurd takiego myślenia.

Marzy mi się, by do nauczycielskiego zawodu trafiali tylko mądrzy, odpowiedzialni ludzie, mający poczucie własnej wartości, którzy – zachowując empatię i wrażliwość – zdawaliby sobie sprawę z odpowiedzialności za drugiego człowieka. Aby nigdy nie zapominali, jak mówi we wspomnianym wywiadzie Bauman, że „(...) o tyle jestem człowiekiem, o ile zdaję sobie sprawę z tej odpowiedzialności. Z tego, że to, co robię, wpływa na los drugiego. Zostawia ślad”⁴.

„Wczesne porażki w szkole stają się samospełniającymi się przepowiedniami na dalsze lata. Młodzi ludzie, którzy wyrastają w przekonaniu, że, pomimo najusilniejszych starań, nie są w stanie osiągnąć dobrych wyników w szkole, zaczynają postrzegać siebie samych jako mało wartościowych. Mogą nawet dojść do przekonania, słusznego czy błędnego, że szkoła istnieje nie po to, by im pomagać w osiągnięciu lepszych wyników, lecz by osądzać, krytykować i szeregować ich wysiłki”⁵.

A szkoła, nauczyciel głównie, powinni przypinać skrzydła, duchowo wzmacniać, wyposażać młodego i niedojrzałego w narzędzia ułatwiające rozumienie świata, ludzi i siebie, co jest niezmiernie ważne i bardzo trudne zarazem. Nauczycielom powinno zależeć na tworzeniu środowisk, w których dominują wzajemny szacunek i zaufanie, gdzie nie ma strachu, który niesie destrukcję, nie ma podejrzeń i podziałów. Oby najważniejszym celem było w takiej szkole, jak w Szkołach Jakości, „rozbudzenie tęsknoty za wiedzą”⁶. Tu trzeba motywować uczniów, bo takie szkoły jak XIII Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie to ewenement, a nie codzienność. Tutaj trafiają bardzo dobrzy uczniowie, ze sporymi ambicjami i oczekiwaniami wobec szkoły – podkreśla w rozmowie z redaktorką Elżbietą Kubera dyrektorka Cezary Urban, dodając, że jeśli praca z tak wymagającymi uczniami nie sprawia nauczycielowi satysfakcji, to wytrzymać tu nie jest łatwo⁷. I niełatwo wytrzymać w szkole, w której uczniom chce się niewiele albo nic. Trzeba determinacji, umiejętności graniczących ze sztuką, by – mając świadomość, że o wykorzystaniu wrodzonych zdolności i możliwości uczenia się decyduje i u naszych uczniów współczynnik inteligencji emocjonalnej EQ – starać się dotrzeć do ich uczuć, rozbudzić emocje i kompetentnie, a więc odpowiedzialnie, motywować do pracy, do odkrywania nowego. Jeszcze przydałaby się odrobina charyzmy.

Dziś, w ponowoczesnych czasach, trudno zrealizować tak ambitny cel. Rozpadły się kodeksy etyczne, gdzieś podziały się autorytety, dominuje indywidualizacja, a na dodatek nie sprzyja realizacji takich wyzwań polityka oświatowa państwa. Trzeba liczyć na mądrość i wrażliwość nauczycielską. Przecież były już gorsze czasy, a ze szkół wyszło tylu wspaniałych ludzi. Jest jakaś magia w tym, co sprawdziłam we własnej praktyce pedagogicznej, a co zgrabnie ujmuje myśl, kiedyś przeze mnie zapisana, bez zaznaczenia autora, nad czym ubolewam, którą w tej chwili przytaczam: „Uczniowie, wobec których nauczyciele żywią wysokie wymagania, czynią lepsze postępy od uczniów, co do których oczekiwania nauczycieli są niskie”. Opatrzyłam ją swego czasu komentarzem, stwierdzając, że to święta prawda. I tak twierdzę do dziś.

Takie myślenie o uczniu, pochwała (to też magiczny środek) wyzwala optyzm i ciepło w relacjach międzyludzkich, a szerzej i głębiej rozumiana edukacja powinna oznaczać taką opiekę, która wydobywa to, co wielkie, wspaniałe w każdej, jedynej w swoim rodzaju osobowości. Dzieje się tak wtedy, gdy ważny jest dla nas Uczeń-Człowiek, a nie program, rejestr czynności zaplanowany na daną lekcję. Kiedy patrzymy na całego ucznia, jego rozwój w sposób holistyczny, podmiotowy, to potrafimy dostrzec najmniejsze postępy, zauważymy reakcje emocjonalne, ważne będzie dla nas nie tylko to, czego nauczył się młody człowiek, ale też to, co myśli i czuje. Tak rodzą się serdeczne, pozytywne doświadczenia ludzkie, dobroć i miłość.

Bycie nauczycielem z powołania oznacza całościową otwartość na drugiego Człowieka. Bycie nauczycielem oznacza kompetencje, ściśle związane z odpowiedzialnością. Oznacza też empatię, zdolność odczytywania uczuć, zdolność zachowania spokoju w trudnych warunkach, samoświadomość, umiejętności: współpracy, komunikowania się, słuchania, jasnego wypowiedzania myśli, a więc rozwiniętą inteligencję emocjonalną⁸. Zawsze podkreślałam, że bycie nauczycielem-wychowawcą to także bycie aktorem, który zaciekawia, prowokuje, porywa, zmusza do dokonywania wyborów, czyniąc zdobywanie wiedzy bardziej atrakcyjnym z nadzieją, że „zarzewie uczenia się jest zawsze obecne w umyśle człowieka”⁹.

Dopóki jest nadzieja, że choć jedna para oczu załśni blaskiem zrozumienia, dopóty warto starać się – Nauczycielu. Może są to oczy drugiego Einsteina, Szopena czy Szymborskiej?! Ziarno, rzucone na podatny grunt, zawsze wyda imponujące owoce. Dlatego nie należy odpuszczać, lecz wykonywać swą powinność najlepiej, jak się potrafi.

Jestem głęboko przekonana, że mimo trudnych czasów, permanentnych oświatowych reform, szkoła – dzięki mądrym nauczycielom – nie skrzywdzi swoich uczniów. O ileż lepiej byłoby, gdyby sytuacja się unormowała. Tęsknimy za normalnością. W którymś z numerów „Dialogów” wypowiedziałam się na ten temat, głosząc pochwałę normalności: „Normalność nie jest nudna.(...) Normalność jest piękna, bo przewidywalna, wnosi spokój i harmonię w życie społeczne, a wtedy wyraźnie słyhać myśli, a nie złość, rozpacz, gorycz, nienawiść. Jakże nie tęsknić za normalnością! Jeśli kocha się swój zawód, a bycie nauczycielem to naprawdę fascynująca sprawa, to marzenie o normalności jest pożądanym dobrego klimatu (wszelkie analogie uprawnione), bo sprzyjające warunki klimatyczne gwarantują rozwój. I nie od dziś jest to wiadome”¹⁰.

Nauczyciel to najpiękniejszy zawód na świecie. Inwestując w ludzi, rozbudzając ich zainteresowania, pasje, sami stajemy się bogatsi, mądrzejsi i lepsi. Wdzięczność przyjdzie. Jest odroczone w czasie.

Przypisy

¹ D. Rodziewicz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i związane z tym powinności dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 1 (229), s. 488–51.

² A. Markowski (red.), *Słownik języka polskiego*, s. 512.

³ *Boimy się wolności, marzymy o wspólnocie*, „Gazeta Wyborcza” z 19–20 stycznia 2013, s. 21.

⁴ *Ibidem*, s. 20.

⁵ J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1995, s. 15.

⁶ *Ibidem*, s. 34.

⁷ *Szkoła to tablica i kreda*, „Kurier Szczeciński” z 18 stycznia 2013, s. 12.

⁸ Wyliczam za: W. Bednarkowa, *O! Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000, s. 30.

⁹ O kreślenie Marilyn Ferguson, które przytacza J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości*, op. cit., s. 54.

¹⁰ Przytaczam za redaktor naczelną miesięcznika, panią Anetę Klonowską, która, składając tekst do książki jubileuszowej *Szkołę tworzy człowiek*, poświęconej autorce powyższej wypowiedzi, przytoczyła ten i wiele innych fragmentów publikowanych w „Dialogach”. Zob. P. Migdałski (red.), *Szkołę tworzy Człowiek*, Szczecin 2012, s. 116.

Podaj żółte kółko!

Marzanna Kuszyńska, Stowarzyszenie Rodzin i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa ISKIERKA

Deszczowe jesienne przedpołudnie w centrum Szczecina. Na Placu Żołnierza kręci się kilkanaście osób. Ustawiają namiot, napełniają helem balony, na drzewach wiszą wielkie żółte koła. To przygotowania do akcji ulicznej, która jest częścią rozpoczętej kilka dni wcześniej kampanii społecznej pod nazwą *Podaj żółte kółko*. Punktualnie o godzinie 16.00 na Plac wkraczają podopieczni Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa ISKIERKA wraz z wolontariuszami, by pod kierunkiem aktorów Teatru W Krzywym Zwierciadle odegrać spektakl pod tytułem *Uwolnij żółte kółko*. Jego finał to wypuszczenie w przestrzeń nad placem kilkuset żółtych balonów.

A wszystko zaczęło się od książki, której nie było. Mimo bogatej oferty współczesnej literatury dla dzieci, brakowało historii, w której pojawia się bohater – dziecko z zespołem Downa. O napisanie takiej książki poprosiliśmy Elizę Piotrowską, znaną autorkę książek dla młodych czytelników. I tak powstała opowieść o dziewczynce zwanej Inną, która rozpoczyna naukę w klasie integracyjnej. Autorka zaproponowała kilka tytułów, spośród których wybraliśmy *Żółte kółko* – Inna rysuje je często i choć ich znaczenie poznajemy dopiero w finale, wcześniej możemy się domyślać, że są dla niej bardzo ważne.

Żółte kółko zostały wydane przez wydawnictwo Czarna Owieczka, a ISKIERKA zadbała, dzięki dotacjom Urzędu Miasta i Urzędu Wojewódzkiego, by trafiły do wszystkich placówek oświatowych w Szczecinie i ponad setki w województwie zachodniopomorskim. Dobrym pomysłem okazało się umieszczenie w książce scenariuszy lekcji, z których mogą korzystać nauczyciele i wychowawcy. Na rezultaty nie trzeba było długo czekać – odebraliśmy wiele sygnałów, że *Żółte kółko* pomagają w pracy z uczniami w omawianiu tak istotnych wartości, jak szacunek dla odmienności i pomoc osobom niepełnosprawnym.

Zupełnie oczywiste stało się, że na książce poprzestać nie można, że powinna być ona nie tyle zwieńczeniem projektu, ile jego początkiem. Tak narodził się pomysł kampanii społecznej na rzecz wsparcia i akceptacji osób z niepełnosprawnością intelektualną pod nazwą *Podaj żółte kółko*. W ramach kampanii, kierowanej w pierwszej odsłonie do mieszkańców Szczecina, zaplanowaliśmy, oprócz wspomnianej już akcji ulicznej, działania outdo-

orowe: billboardy i citylighty, na których pojawili się bohaterowie kampanii, spot telewizyjny i radiowy, krótki film o dzieciach z zespołem Downa, reportaży radiowy, konkursy dla nauczycieli i uczniów, wreszcie warsztaty w szkołach. Społeczność z Facebooka zaprosiliśmy do wspólnego poszukiwania „ukrytych” znaczeń żółtego kółka, które stało się motywem przewodnim kampanii. I tak, oprócz szacunku, tolerancji, akceptacji, spotkania i radości pojawiły się: nadzieja, ciepło, przyjaźń, empatia i wiele innych uczuć, które opisują potencjał, jakiego często nie dostrzegamy w spotkaniu dzieci zdrowych z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.

Mimo bogatego planu zdarzeń, może najciekawsze okazało się to, czego nie przewidzieliśmy. Wolontariuszami byli chłopcy na co dzień przebywający w Miejskim Ośrodku Socjoterapeutycznym im. Brata Alberta w Szczecinie. Podczas pierwszej próby trudno było im ukryć lęk przed tym zupełnie nowym doświadczeniem. Jednak każde następne spotkanie budowało więź i zaufanie – także do siebie w niecodziennej roli. Podczas prób i spektaklu Małgorzata Furga, reporterka Polskiego Radia Szczecin, przygotowywała reportaży, który nie bez powodu zatytułowała *Spotkanie dwóch światów*. W reportażu aktorzy i wolontariusze opowiadają o przełamywaniu wewnętrznych oporów i stereotypów w postrzeganiu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Bodaj najbardziej nieoczekiwana stała się deklaracja wolontariusza, chłopca towarzyszącego jednej z dziewczynek z zespołem Downa, który mówi: „Zuzia mogłaby być moją siostrą”.

Zdjęcia, spoty i film wykorzystane w kampanii pokazują dzieci, które doświadczają takich samych przeżyć jak ich zdrowi rówieśnicy. Ida, Natasza, Michał, Filip i Łukasz zachęcają na billboardach: „Poznajmy się!”. Zabawa, radość, empatia – mogą być przestrzenią wspólną, umożliwiającą spotkanie na tym samym poziomie, bez podziałów.

I jeszcze jedno: zamiast karcić dzieci i młodzież za powszechne używanie na korytarzach szkolnych określenia „down”, zastanówmy się, czy naprawdę wiedzą, co ono oznacza. Czy zadbaliliśmy o to, by mieli choćby podstawową wiedzę, czym jest zespół Downa i jakie są osoby z tym zespołem? Książka Elizy Piotrowskiej oraz kampania *Podaj żółte kółko* może nam, dorosłym, pomóc w kształtowaniu tej świadomości.

Wokół Pamiętnika Janusza Korczaka

Garść refleksji postjubileuszowych

Piotr Krupiński, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa US

Rok 2012 jak mało który obfitował w ważne rocznice. Wolą polskiego parlamentu mieliśmy aż trzech patronów – księdza Piotra Skargę, Józefa Ignacego Kraszewskiego oraz Starego Doktora, Janusza Korczaka, a przecież w nieco mniej oficjalnym trybie staraliśmy się uczcić także dwóch kolejnych wybitnych twórców słowa – Bolesława Prusa i Brunona Schulza. Ta niezwykła obfitość, by nie powiedzieć jubileuszowa „klęska urodzaju”, prowokuje do refleksji nie tylko nad twórczością każdego ze wspomnianych tu autorów, ale i nad swoistą rytualizacją polskiego życia kulturalnego (pewien niemiecki publicysta w nieco innym kontekście wspominał wręcz o polskiej „rocznicomanii”).

Na jubileusz, jako na swoistą formę społecznej komunikacji, spojrzeć możemy niejako z podwójnej perspektywy. Powinno się rozpatrywać go w kategoriach szansy, jaka została dana wspólnocie wraz z ruchem wskazówek historycznego zegara. Okrągła rocznica to co prawda wyznaczona dość arbitralnie, ale jednak nie gorsza od pozostałych

okazja ku temu, aby przypomnieć, uhonorować wybraną postać, wydarzenie, dzieło, niekiedy bez reszty pograżone w czyścicu milczenia. Ale jest i druga strona jubileuszowego medalu: jeśli za chęcią uhonorowania nie nastąpi pogłębiona refleksja, wraz z nowym kontekstem niosąca możliwość (konieczność?) „odnowienia znaczeń”, łatwo osunąć się możemy w przestrzeń tego, co Inga Iwasów dobitnie określiła niegdyś jako „kicz jubileuszy” – bezrefleksyjny kontredans pośród wstęg i cokołów.

Być może wciąż jest nieco za wcześnie, aby całościowo rekapitulować ubiegłoroczną jubileuszową trylogię, paradoksalnie bowiem, efekty tego typu przedsięwzięć widoczne są dopiero z wyraźnego dystansu, gdy światło dzienne ujrzą już ostatnie tomy pokonferencyjne czy monografie, dla których impulsem był szelest kart kalendarza. Mimo to, patrząc ze swojej akademickiej niszy, jaką stanowi polonistyczny instytut, już teraz nieśmiało zaryzykować mogę stwierdzenie, że rocznicowy seans wywoływania duchów mimo najszlachetniejszych chęci trudno uznać za w pełni udany. Ba, nie zdziwiłbym się wcale, gdyby znaleźli się i tacy odbiorcy kultury, którzy po prostu nie zauważyli części okolicznościowych obchodów. Dotyczyłoby to zwłaszcza Roku Skargi czy Kraszewskiego. A przecież choćby rachunek literackiego prawdopodobieństwa dowodnie powinien przekonywać, że pośród 232 (słownie: dwustu trzydziestu dwóch) powieści drugiego z powyżej wymienionych wciąż musi skrywać się wiele nieodkrytych skarbów. Tym bardziej szkoda, że nie udało się zdyskontować tak znacznej okazji (przypomnijmy, 200. rocznicy urodzin autora *Starej baśni*).

Wyrażony przeze mnie sceptycyzm może w najmniejszym stopniu dotyczyć tego, co wydarzyło się w związku z Rokiem Korczakowskim. A wydarzyło

się doprawdy wiele. Dość odwiedzić elektroniczną witrynę poświęconą tym obchodom (*notabene* reprezentującą wzorcowy poziom), by przekonać się, jak dużo w trakcie zaledwie dwunastu miesięcy udało się osiągnąć i w Polsce, i za granicą. Zaangażowanie najwyższych władz państwowych – patronką Roku była małżonka miłościwie nam urzędującego Prezydenta – sprawiło, że obszerny cykl imprez od początku układał się w spójny scenariusz, eo ipso nie powiełał wad tak charakterystycznych dla wszelkiego rodzaju pospolitego ruszenia (w tym wypadku mówić by raczej można o... pospolitym wzruszeniu). Nie ma tu miejsca, aby szczegółowo opisać, czy choćby tylko wymienić najistotniejsze z inicjatyw związanych z 70. rocznicą śmierci wybitnego pisarza i pedagoga (tu raz jeszcze zaprosić mógłbym na korczakowskie strony – www.2012korczak.pl), wspomnę więc tylko o podsumowującym obchody Międzynarodowym Kongresie Praw Dziecka, w trakcie którego ogłoszono tzw. Deklarację Warszawską, wywiedzioną ze spuścizny Korczaka symboliczny apel do dorosłych o zapewnienie każdemu dziecku życia bez przemocy.

By jednak moja relacja nie była zanadto skażona grzechem panegirycznym, musiałbym ją zaprawić niewielką łyżką dziegciu. To prawda, że w ramach społecznej kampanii starannie zadbano o to, by zatroskany profil Korczaka (jego frasośliwie ściągnięte brwi) w ostatnich miesiącach czujnie przyglądał się nam niemal z każdej tramwajowej wiaty czy billboardu, ale czy oznacza to wszakże również pogłębioną popularyzację jego myśli i dzieła? Tej pewności nie miała choćby Anna Cieplak, publicystka „Krytyki Politycznej”, która w jednym z felietonów zauważyła równie celnie, co boleśnie: „»Nierozumną miłością można katować dzieci« – pisał szorstko. Taka miłość właśnie dobija Rok Korczaka i jego przemyślenia, które zamieniliśmy w banały. Są takie zdania, które można zepsuć na zawsze. Sprawić, żeby dobrze wyglądały już tylko na nagrobkach. Takim zdaniem stało się hasło kampanii społecznej zorganizowanej w ramach Roku Korczaka: »Nie ma dzieci – są ludzie«”.

Trudno nie zgodzić się z autorką, która nie poprzestała na krytyce (nie tylko „politycznej”) i zaraz po tym, gdy zachęciła swych czytelników, aby na moment wcielili się w rolę „rzeczników praw Korczaka”, postanowiła przypomnieć także te pominięte w kampanii myśli autora *Jak kochać dziecko*. A od razu dodać moglibyśmy, że nie każda z tych sentencji nadawałaby się na billboard. I myślę tu nie tylko o może najtrudniejszym z wątków jego, lekarskiej raczej niż pedagogicznej, refleksji,

jaką stanowiło opisanie przez Korczaka „prawo dziecka do śmierci”, ale o niełatwym do rekonstrukcji całokształcie wizji kultury – swoistej kulturologii wyłaniającej się zza horyzontu utworów Starego Doktora. Jako literaturoznawca podkreślałbym właśnie ów tekstowy rys, jak się bowiem wydaje, jedyną drogą, by nie wpaść w sidła symplifikacji (czego tak obawiała się felietonistka), jest właśnie powrót do świata korczakowskich tekstów.

A ostatnimi czasy – również dzięki jubileuszowej koniunkturze – powrót ten jest wyraźnie ułatwiony. Nawiązuję tu do inicjatywy warszawskiego Wydawnictwa W.A.B., które w stosunkowo krótkim okresie wznowiło w efektownej graficznej oprawie (proszę wybaczyć, jeśli mimowolnie brzmi to jak kryptoreklama) najważniejsze z „dziecięcych” książek Korczaka: *Króla Maciusia Pierwszego*, *Króla Maciusia na wyspie bezludnej*, *Kajtusia Czarodzieja*, *Bankructwo małego Dżeka*. Choć każda z tych książek niewątpliwie zasługiwałaby na osobną uwagę (i odnowioną lekturę), tym razem chciałbym skupić się na utworze, który wciąż – nad czym głęboko ubolewam – jest za mało znany, a nawet wyparty niejako z obszaru polskiej świadomości. Mowa o ostatnim z dzieł twórcy Domu Sirot, pisanym za murami warszawskiego getta wstrząsającym *Pamiętniku*, bezsprzecznym arcydziele światowej prozy holokaustowej. Świadectwo to w 2012 roku powróciło w dłonie polskich czytelników (pierwsza edycja, ze wstępem Igora Newerlego, bliskiego współpracownika Korczaka, ukazała się w 1957 r.). Co warte podkreślenia, *Pamiętnik i inne pisma z getta* (bo tak brzmi pełen tytuł tego wydania) wzbogacone zostały o profesjonalny filologiczny komentarz, tak niezbędny, gdy chodzi o dzieła pochodzące z tamtej strony czasu. Autorką niezwykle kształcących przypisów jest Marta Ciesielska, natomiast *Posłowie* napisał Jacek Leociak, profesor w Instytucie Badań Literackich PAN, jeden z najwybitniejszych polskich badaczy literatury Holokaustu, autor m.in. takich książek jak *Tekst wobec Zagłady. (O relacjach z getta warszawskiego) czy Ratowanie. Opowieści Polaków i Żydów*.

W cieniu legendy

Zanim pozwolę sobie podzielić się kilkoma uwagami dotyczącymi *Pamiętnika* Janusza Korczaka, uprzedzę, iż moją intencją nie jest całościowa analiza tego rzeczywiście wyjątkowego dzieła. Z wielu powodów taki zamiar wydaje się niezwykle trudny, godzien raczej obszernego studium niż okolicznościowego szkicu. Mimo to chciałbym zwrócić uwagę na kilka aspektów, które w moim przekonaniu sprawiają, że *Pamiętnik* już wkrótce może być od-

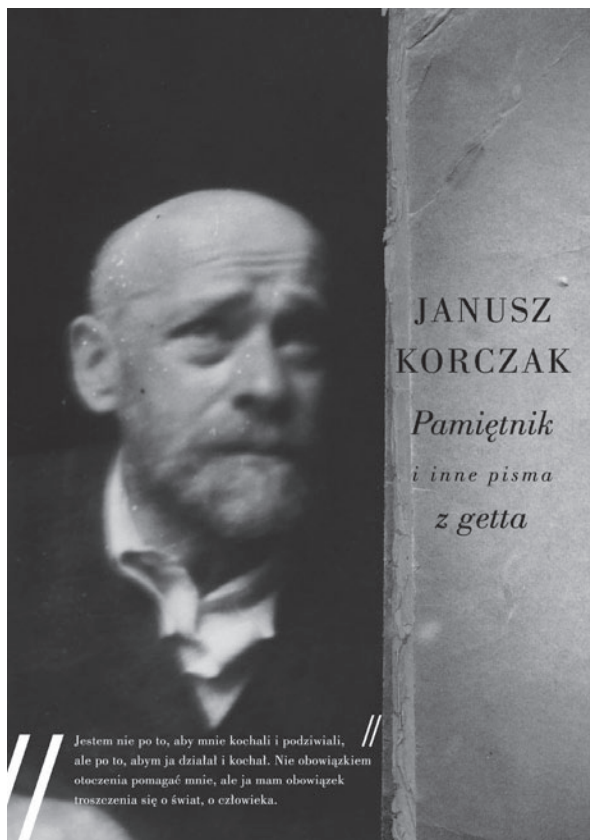
bierany jako najistotniejsze z dzieł, jakie wyszły spod korczakowskiego pióra. Oczywiście nie oznacza to, że pozostałą część jego literackiego dorobku uważam za anachroniczną czy nieinspirującą (choć, jak wspominałem, z pewnością przydałaby się jej wnikliwa reinterpretacja), pragnę jedynie podkreślić, że na kartach gettowego diariusza odnajdziemy portret Korczaka głęboko odmienny od tego, do którego jako wspólnota zdążyliśmy się przyzwyczaić. Można to zresztą wyrazić nieco inaczej, sięgając po niepokojący paradoks dostrzeżony przez wspomnianego powyżej Jacka Leociaka. W swojej opublikowanej na łamach „Tygodnika Powszechnego” recenzji Korczakowskiej biografii autorstwa Joanny Olczak-Ronikier (książka wyszła w 2011 roku) badacz ten podkreślił, że „śmierć Korczaka przesłania jego życie, czyny i pisma”. Innymi słowy, od wielu już lat obcujemy z pomnikową legendą, która utrudnia raczej niż ułatwia nam dostęp do wielowymiarowego dziedzictwa twórcy Domu Sierot. Częstokroć i nie tylko przy rocznicowych okazjach zwykło się przypominać heroizm Korczaka, który miał polegać na odmowie ukrycia się po tzw. aryjskiej stronie, a tym samym uratowaniu się przed nadchodzącym ogniem Zagłady – wątek ów stanowił np. jedno z głównych fabularnych napięć biograficznego filmu Andrzeja Wajdy z 1990 roku. Tymczasem, jak słusznie dostrzegł znany polsko-żydowski pisarz Henryk Grynberg, takie postawienie sprawy stanowi właściwie znie wagę dla pamięci Starego Doktora; wychowawcy, który do samego kresu wierny był swoim podopiecznym, podobnie zresztą jak wszyscy inni znani z nazwiska (jak choćby najbliższa współpracowniczka Korczaka – Stefania Wilczyńska) bądź anonimowi opiekunowie niemal trzydziestu sierocińców i internatów funkcjonujących w getcie warszawskim.

Raz jeszcze sięgając więc po paradoks, stwierdzić moglibyśmy, że aby spróbować wydobyć się z cienia legendy ufundowanej wokół ostatniego marszu w stronę Umschlagplatz, sięgnąć powinniśmy po tekst, który deportację Domu Sierot bezpośrednio poprzedza – ostatni wpis w *Pamiętniku* został poczyniony bowiem 4 sierpnia 1942 roku, a więc w samym oku cyklonu wielkiej akcji deportacyjnej, w przeddzień wywozu dzieci i ich opiekunów do Treblinki. To w takich warunkach wykuwać się miało „testamentalne” dzieło Korczaka; graniczna sytuacja, w jakiej przyszło *Pamiętnikowi* powstawać, sprawiła, że niczym w antycznym teatrze autor zdecydował się uchylić przed nami maskę i przeprowadzić bezwzględny bilans żywota i twórczości. A rzeczywiście trudno sobie wyobra-

zić autobiograficzny dokument pisany bardziej gorzkim atramentem. Niekiedy odnosimy wrażenie, że autor jest wobec siebie aż nazbyt okrutny, całość swojego pedagogicznego i pisarskiego dorobku (wyrzeczenie się życia osobistego, wieloletnia wierna służba dwóm domom sierot, ponad dwadzieścia ksiązek, około tysiąca czterystu różnego rodzaju tekstów opublikowanych w około stu czasopismach), uznając *sub specie mortis* za wynik ucieczki, jakiej w młodości się dopuścił. „Toć pierwszych siedem lat byłem właśnie takim skromnym lekarzem miejscowym w szpitalu. – Przez całą resztę lat towarzyszy mi przykre poczucie, że zdezerterowałem. Zdradziłem dziecko chore, medycynę i szpital. – Uniosła mnie fałszywa ambicja: lekarz i rzeźbiarz duszy dziecięcej. Duszy. Ni mniej, ni więcej. (Ech, stary durniu, spaskudziłeś życie i sprawę. Zasłużona spotkała cię kara)”¹.

Zaiste, niewielu twórców byłoby stać na podobny rodzaj szczerości. Równocześnie jednak człowiek ten, w którym tragiczne okoliczności wyłobiły głęboki ślad rezygnacji, przygnębienia, depresji (w ostatnich miesiącach życia pisarz nie rozstawał się z fiolką trucizny), z heroicznym uporem, niekiedy kosztem własnej godności, walczy o przetrwanie powierzonych mu dzieci. Upór ów przypłaci *notabene* przesłuchaniem w alei Szucha. Ale relacjonowane tu fakty stanowią zaledwie jedną z powierzchni *Pamiętnika*, to, co dla czytelników nie mniej frapujące, tli się wewnątrz – w meandrycznym nurcie *soliloquium*, gorzkiej rozmowy, jaką pedagog prowadzi z samym sobą. Rozmowa ta przyjmie wiele kształtów, jest bowiem *Pamiętnik* dziełem niezwykle hybrydycznym, w którym karty z dziennika pisarza sąsiadują z reminiscencjami z najwcześniejszego dzieciństwa, gdzie fragmenty baśni pisanej dla jednego z wychowanków spotkają się z przejmującym filozoficznym traktatem o eutanazji, co najistotniejsze jednak, ta mozaika gatunków, form, fragmentów układa się w przejmującą sumę, ciemny, „pochylony w sobie”, „portret artysty z czasów starości” (choć równocześnie pamiętać należy, że pisarz skończył wówczas dopiero sześćdziesiąty czwarty rok życia i wciąż miał przed sobą wiele nienapisanych ksiązek).

Bohaterem jednego z najczęściej przywoływanych i poddawanych analizie fragmentów *Pamiętnika* jest owad, groźny pasożyt w warunkach getta niosący śmiertelne zagrożenie. Cóż napisał o nim Korczak? „Odkładam pióro. Wstać czy nie? Dawno nie kąpałem się. Wczoraj złapałem na sobie i zamordowałem bez skrpułów jednym zręcznym uciskiem paznokcia – wesz. Jeśli zdążę, napiszę apologię wszy. Bo niesprawiedliwy i niegodny jest



nasz stosunek do tego pięknego owada”². To właśnie w takich prześwitach w pełni ujawnia się fenomen osobowości Korczaka, nie boję się powiedzieć, uwidacznia się jego moralne wizjonerstwo. Czujne oko pisarza (jego wewnętrzny moralny wzrok) stara się objąć możliwie najpełniejszy horyzont, wnika więc także w te sfery, które przez mniej baczących obserwatorów – w ekstremalnych przecież wojennych warunkach – pozostałyby nietknięte. Któż bowiem w obliczu klęski humanitarnej zwróciłby uwagę na cierpienie owadów? Zwłaszcza gdy te insekty przyczynić się mogły do chorób, a nawet śmierci cierpiącej za murami ludności. „Ale kto wejrzy w upośledzenie wszy? Kto, jeśli nie ja?” – pyta Korczak, a nam nasuwa się oczywista odpowiedź.

To tylko jedna z wielu (etycznych) lekcji, jaką możemy odebrać dzięki lekturze *Pamiętnika*. Polski pisarz na długo przed Elizabeth Costello, protagonistką powieści południowoafrykańskiego

noblisty, przekonywał, że „nie istnieją granice wysiłku, jaki możemy i powinniśmy wkładać we wchodzenie w położenie innych, nie ma granic dla współczującej wyobraźni”³. Tytułem pointy dodam, że ruch współczującej imaginacji artysty objął na kartach *Pamiętnika* nie tylko sportretowanego powyżej owada, nie tylko – tu pewnie niezbędny wielokropek – rośliny („Ze zdumieniem dowie się człowiek przyszłości, że jako ozdoby mieszkań używaliśmy cięte kwiaty”⁴), ale i jednego z tych, którzy mieli przynieść mieszkańcom getta zagładę. Jest to zresztą ostatni z pamiętnikowych wpisów:

„Podlewam kwiaty. Moja łysina w oknie – taki dobry cel? Ma karabin. – dlaczego stoi i patrzy spokojnie?

Nie ma rozkazu.

A może był za cywila nauczycielem na wsi, może rejentem, zamiataczem ulic w Lipsku, kelnerem w Kolonii?

Co by zrobił, gdybym mu kiwnął głową? – Przyjaźnie ręką pozdrowił?

Może on nie wie nawet, że jest tak, jak jest?

Mógł przyjechać wczoraj dopiero z daleka...”⁵

Przypisy

¹ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak, Warszawa 2012, s. 49.

² Ibidem, s. 19.

³ J. M. Coetzee, *Żywoty zwierząt*, przeł. Anna Dobrzańska-Gadowska, Warszawa 2004, s. 52.

⁴ J. Korczak, *Pamiętnik*, op. cit., s. 31.

⁵ Ibidem, s. 140.

Bibliografia

Korczak J.: *Pamiętnik i inne pisma z getta*, przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak, Warszawa 2012.

Leociak J.: *Jeśli zdążę, napiszę apologię wszy. O insektach w tekstach Korczaka*, „Res Publica Nowa” 2008, nr 1.

Leociak J.: *Człowiek, który przemawiał do wszy*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 20.

Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.

Artykuł stanowi nieco zmodyfikowaną wersję wykładu wygłoszonego 11 grudnia 2012 r. w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli podczas seminarium pt. „Doktor Korczak obecny”. Jednodniową konferencję zorganizowało Kuratorium Oświaty w Szczecinie oraz ZCDN.

Siłaczka

Notatki do biografii Heleny Radlińskiej

Anna Czyńska, Katedra Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki US

Jedna z wielu barwnych anegdot krążących o Helenie Radlińskiej, twórczyni i ikonie polskiej pedagogiki społecznej, dotyczy czasów jej dzieciństwa. Podobno już jako siedmiolatka na jednej z lekcji „o rzeczach” spytała:

- Proszę Pani, czy to prawda, że nie można zrobić powstania, bo Moskale wykopią doły pod Warszawą i wysadzą całe miasto w powietrze? Odpowiedź była zdecydowana:
- Nieprawda, Helu, możesz spokojnie przygotowywać powstanie¹.

Niepokorna

Urodziła się 2 maja 1879 roku w zasymilowanej rodzinie żydowskiej Aleksandra i Melanii Rajchmanów. Dziadek Heleny, Stanisław Hirszfeld, był znanym warszawskim bankierem, mecenasem artystów i filantropem, który, prócz licznych inicjatyw, finansował również powstanie styczniowe. Rodzice, wręcz przeciwnie, skoncentrowani na działalności społeczno-artystycznej, stronili od zaangażowania w „sprawę polską”. Helena doskonale pamiętała popłoch, w który wpadł ojciec, współzałożyciel oraz pierwszy dyrektor Filharmonii Narodowej, na wieść o udanym zamachu na życie cara Aleksandra II. Nagle, zamaszystym ruchem rzucił gazetę i poderwał się z łóżka na równe nogi – tak nieostrożnie, że strącił siedzącą obok dwuipółletnią córkę. Zdjęty strachem przewidywał nowe represje w całym imperium. „Niewiarygodnie energiczny, o niebywałej inicjatywie, elegancki, przystojny, biegle mówiący po francusku, niemiecku i rosyjsku (...) był

konserwatystą i zwolennikiem porozumienia z Rosją²”. Zupełnie inaczej niż „ukochany wuj Boś”.

Bolesław Hirszfeld, bo o nim mowa, młodszy brat matki Heleny, który w 1847 roku założył Instytut Wód Mineralnych w Ogrodzie Saskim, imponował prowadzoną na szeroką skalę działalnością konspiracyjną i oświatową. Przystojny, z podkreślonym wąsem oraz radykalny w poglądach, miał niemały wpływ na wybór drogi życiowej przez Radlińską. Jego samobójcza śmierć w obronie ideałów tylko utwierdziła Helenę w raz obranych przekonaniach. „Młodych pociągał romantyzm społeczny” – powie kiedyś o swoim pokoleniu. Natomiast o sobie samej z nutą nostalgii – „(...) nie ceniłam wtedy siebie ani swego życia, gotowa na pełną ofiarę dla sprawy, której służyłam³”.

Miała wtedy dwadzieścia lat i na pozór niczym nieróżniący się życiorys od większości swoich rówieśniczek. Podobnie jak inne młode i ambitne kobiety pochodzące z inteligentnych rodzin, ukończyła kurs nauczycielski. Zgodnie z przepisami (czyli po rosyjsku) zdała egzamin państwowy na prywatną nauczycielkę języka polskiego, czym właściwie osiągnęła szczyt ówczesnych możliwości edukacyjnych (bramy Uniwersytetu Jagiellońskiego, póki co, zostały jedynie lekko uchylone dla kobiet). Inaczej niż większość dwudziestolatków, od lat działała w konspiracji.

Młodość Helena zapamiętała jako czas rozdźwięku między pokoleniami. Otwarcie sprzeciwiała się konserwatywnej, biernej postawie rodziców; oni z kolei nie aprobowali jej małżeństwa z Zygmuntem Radlińskim. Młody, ubogi chirurg oraz zagorzały ateista mógł mieć, zdaniem ojca, zły wpływ na córkę. Widząc ją własnoręcznie malującą meble, wydawał się być zatroskanym, a nawet zgorszonym. Dla Heleny małżeństwo z rewolucjonistą wiązało się z wyzwoleniem od uciążliwych konwenansów, było też ucieczką od towarzysko-artystycznej atmosfery domu.

Jednak to właśnie dzięki rodzicom Radlińska już w dzieciństwie poznała Henryka Sienkiewicza, Elizę Orzeszkową, Marię Konopnicką, Ignacego Paderewskiego, Stanisława Lentza i innych bywalców „niedziel

u Rajchmanów”. Z niektórymi, jak na przykład Władysławem Reymontem, Stanisławem Kasprowiczem czy Stefanem Żeromskim, miała później utrzymywać kontakt lub współpracować przez wiele lat.

Wykształcona i posługująca się obcymi językami Melania Rajchman (matka), bez wątpienia była postacią atrakcyjną towarzysko. Zajmowała się głównie publicystyką, jednak w historii zapisała się przede wszystkim jako znana działaczka międzynarodowego ruchu feministycznego. Ludwik, młodszy brat Heleny, inicjator i pierwszy prezydent UNICEF-u, nie bez wzruszenia wspominał jej „niewiarygodną wręcz pracowitość”²⁴.

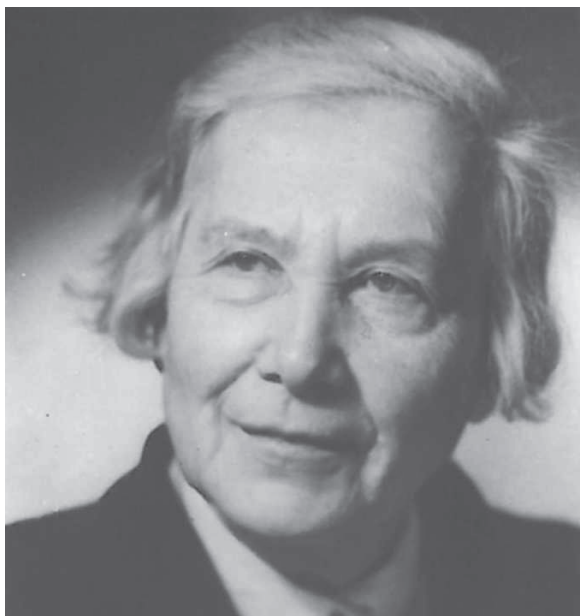
Obie kobiety, matkę i córkę, prócz pewnego obszaru wspólnych zainteresowań łączyła silna lojalność. Helena, dowiedziawszy się w dzieciństwie o zdradach ojca, „wyrządziła wielką krzywdę jego kochance”²⁵. Nie mogła to być zbytnia krzywda, skoro spowiednik niemalże zignorował ją, wzbudzając tym samym w dziewczynce szczere oburzenie. To oraz późniejsze zdarzenia wpłynęły na jej krytyczną postawę wobec kościoła. Nie uważała się jednak za ateistkę. W życiu dorosłym sprzeczała się z mężem o potrzebę wychowania religijnego. Problem umarł w końcu śmiercią naturalną, kiedy okazało się, że nie może mieć dzieci. „Nie byłam materiałem na *grande amoureuse*”²⁶.

Raz tylko, agitując w 1905 roku na rzecz strajku szkolnego, występowała w matczynej rotundzie i w kapeluszu z piórami. Strój ten miał dodać jej powagi, zbliżyć do słuchaczek. Jak przypuszczała, młoda twarz i brak dzieci zdyskwalifikowałyby ją w oczach wielu kobiet, mimo że w owym czasie była znaną już (pod pseudonimem Orsza) postacią w środowisku, autorką pliku popularyzatorskich broszur historycznych.

W Kraju Narymskim

Ostatecznie jednak to działalność konspiracyjna męża Heleny zawiadła Radlińskich na Syberię. Aresztowany w wigilię 1905 roku, w maju kolejnego roku został skazany na pięcioletnie zesłanie za członkostwo w Organizacji Bojowej PPS. Tak, dzięki wrodzonemu optymizmowi i wielkiej zaradności małżonków, zaczęła się „jedna z najpiękniejszych w swojej niezwykłości przygód jej życia”²⁷. W Moskwie, rozdzielona od męża, trafiła do aresztu dla kobiet. Więźniarki, stare i skromne kobiety, zesłane na długie lata za wierność swojemu wyznaniu, ku zaskoczeniu Heleny nie mogły nadziwić się delikatności i pięknu jej garderoby. W ciągu najbliższych kilku miesięcy jeszcze niejednokrotnie miała doświadczyć niewiedzy, ale i głębokiej wdzięczności skrajnie ubogiego ludu.

Na zesłaniu doktor Radliński szybko został obwołany cudotwórcą. Zaczęło się od leczenia złamań, przetęceń rąk i nóg, skończyło na operowaniu katarakty. W każdym z zabiegów asystowała Helena, która rap-



Helena Radlińska
(1879–1954).
Fot. z archiwum
Biblioteki
Pedagogicznej.

tem chwilę przed wyjazdem ukończyła tajny czteroletni kurs pielęgniarstwa. W syberyjskiej rzeczywistości nie bez znaczenia okazało się jej warszawskie doświadczenie asystowania mężowi w pracy lekarza najuboższych środowisk. Radlińskim w zamian za pomoc znoszono wszystko, co rodzi tamtejsza ziemia: orzeszki cedrowe, jagody, grzyby i jaja ptasie. Ostatecznie też udzielono pomocy w ucieczce. Pod koniec roku oboje szczęśliwie dotarli do Krakowa.

Wolna kobieta w wolnej Polsce

Dla Heleny rozpoczął się nowy etap życia. Kraków, określany wówczas „polskim Piemontem”, był głównym ośrodkiem działań na rzecz odzyskania autonomii. Ani mąż, ani brat nie popierali jej działalności politycznej. Ten drugi mawiał z przekąsem: „(...) nie wierzę w wartość sprawy, która nie może obejść się bez współdziałania jednej kobiety”²⁸. Był to też jedyny okres w życiu Radlińskiej, gdy wychowanie łączyła z propagandą i agitacją. W przyszłości, jako naukowiec, będzie ostro sprzeciwiać się podobnym ideom; teraz w ferworze walki, wciąż młodzietka i skłonna do największych poświęceń, nie stawia tak wyraźnych granic.

Jeszcze w roku powrotu z Syberii Radlińska podjęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, początkowo w roli hospicjantki, następnie dzięki staraniom profesora Krzyżanowskiego, w roli studenta nadzwyczajnego. „Byłam ubocznie kontrolowana przez podejrzliwych kolegów, którzy nie ufali mojej znajomości łaciny i prawa”²⁹, czym podzieliła los większości pierwszych słuchaczek uczelni wyższych. W przeciwieństwie do nich, znała jednak swą wartość: „(...) oceniłam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej”³⁰. Pod koniec studiów wrócono jej świetną karierę naukową, jeśli tylko ograniczy się do pracy badawczej. Ona, zbyt zaangażowana w działalność społeczną i pracę zawodową w uniwersytecie

ludowym (w placówce zajmującej się edukacją dorosłych), poprzestała na egzaminie.

W uniwersytecie ludowym prowadziła wykłady i badania nad historią oświaty, organizowała odczyty i szkolenia dla ówczesnych edukatorów środowisk wiejskich i robotniczych, zreformowała też pracę bibliotekarską, pełniła wiele funkcji administracyjnych. Jako jedna z nielicznych kobiet w tamtych czasach zarabiała więcej od męża. Nie był to jednak czas zupełnie wolny od osobistych trosk. Cierpiała na gruźlicę kręgosłupa, w ciągu jednego roku przeszła dwie poważne operacje. Wiedziała, że z czasem choroba będzie postępować i unieruchamiać ją coraz bardziej. Na szczęście pisała. Publikowała pod różnymi pseudonimami, wydała też pracę zbiorową, uznaną później za pierwszy polski podręcznik do pedagogiki społecznej.

Małżeństwo, które pierwotnie miało wyzwolić Helenę, ograniczało ją coraz mocniej. Jednak jego właściwy rozpad nastąpił dopiero po przeprowadzce do wolnej Warszawy i to nie z inicjatywy żony, a męża. Pieniądze ze sprzedanej w Krakowie willi przeznaczyli na rzecz skarbu państwa; samochód Zygmunta – na potrzeby wojska polskiego.

Rozwód przeżyła boleśnie. Bezdietna i samotna mogła być przedmiotem kpin i plotek. Nie z potrzeby, a z dumy przyjęła pomoc finansową Zygmunta, „(...) niech wiedzą, że mnie mąż opuścił, ale niech to nie będzie przyczyną zubożenia, obniżenia stopy życiowej”¹¹. Wróciła do nauki, pracowała po szesnaście godzin, włączyła się w organizację pierwszej prywatnej uczelni w Polsce, przyłączyła się do międzynarodowego ruchu pedagogicznego – rozkwitła. W trakcie wojny zwierzyła się Marii Czapskiej, „(...) ja na tym rozstaniu osobiście zyskałam. Był to dalszy najważniejszy skok ku wyzwoleniu własnej osobowości, zyskałam warunki swobodnego rozwoju przy materialnym zabezpieczeniu”¹². Była wolną kobietą w wolnej Polsce. O mężczyznach powie jeszcze tyle: „Mogę szczerze powiedzieć, że jednego w życiu miałam mężczyznę i może o jednego za dużo!”¹³.

„Najukochańszy nasz Profesorze i Babciu”

Wcześniej walcząca i bezkompromisowa, w okresie warszawskim jakby złagodniała. Poszerzyła swoje zainteresowania naukowe o problematykę dziecka i środowiskowe uwarunkowania procesu wychowania, zainicjowała powstanie Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, którym po habilitacji kierowała. Mądra, życzliwa i bezpośrednia. Miała osobowość gawędziarki. Mówiła dużo i obrazowo. Do słuchaczy docierała, ilustrując teorie naukowe przykładami z życia, obserwacjami i przemyśleniami. Wyczulona na reakcję z sali, niejednokrotnie nagle zmieniała tok wykładu.

„W nauczaniu uniwersyteckim lubiłam poczucie więzi ze słuchaczami. Starałam się odgadnąć ich nastrój, ich potrzeby umysłowe”¹⁴. Jednocześnie wciąż pracowała nad sobą: (...) usiłowałam zwalczać w stosunku do nich własne moje wady, nie być dyktatorem, organizować, a organizacja powinna podtrzymywać, nie ciążyć, pozostawiać każdemu jego miarę wolności”¹⁵. Dzięki takiemu podejściu była doskonałym ucieleśnieniem nauki, którą stworzyła. Dyscypliny praktycznej, z założenia reformatorskiej działającej w imię wartości humanistycznych, której właściwe miejsce – jak pisała – „(...) jest na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem”¹⁶.

Egzamin u „Babci Radlińskiej” przybierał formę dyskusji mistrza z czeladnikiem. Przydomek, który wziął się z jej przywiązania do stworzonego przez siebie pojęcia pokolenia historycznego, przyjął się szybko i został z nią na zawsze dzięki familijnej atmosferze, którą generowała. Jak każda kobieta broniła się przed starością.

Ocalała korespondencja adresowana do Radlińskiej pełna jest zwrotów typu „Najukochańszy nasz Profesorze i Babciu”. Mówili tak do niej i o niej wszyscy, nie tylko najbliższe studentki. Być może jej, bezdietnej a opiekuńczej z natury, w jakiś sposób to się podobało. Niejednokrotnie wychodziła do studentów, dopytywała się o nich i troszczyła, z wieloma pisywała. Mówiła: „Jesteśmy rodziną studiową”¹⁷, unikała urzędowej formy korespondencji, zbyt chłodnej jej zdaniem.

Jeszcze za czasów warszawskich czymś zwyczajnym był widok Radlińskiej z igłą w rękę w trakcie seminarium. Twierdziła, że lepiej koncentruje się na tekście, gdy dłonie ma zajęte pracą. Szyła sukieneczki, fartuszki i czapeczki dzieciom swoich słuchaczek. Miała słabość do konfitur, zresztą doskonale je przyrządzała, a potem rozdawała. Sama już wtedy prawie w ogóle nie wstawała z łóżka.

Spojrzenie do wewnątrz

Wojna zastała Radlińską w koszuli nocnej, w gmachu Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie obok audytorium miała swój gabinet i niewielkie mieszkanie. Ciężko chora na serce, właściwie nie opuszczała budynku, aż do szóstego września, gdy pod obstrzałem, przy pomocy zaufanej studentki, wyszła z płonącej uczelni. W niewielkim neseserku dźwigała wszystko, co najważniejsze: kilka pamiątek rodzinnych, fotografię Piłsudskiego, krzyż służby legionowej oraz dowody egzaminacyjne swoich dyplomantów. Dotarła do kliniki byłego męża, w której się nią zaopiekowano.

Krótkie włosy, małe delikatne dłonie i ciepły uśmiech – tak ją zapamiętano. Słuchała uważnie, mówiła spokojnie, cicho i łagodnie, stwarzała atmosferę skupienia i zaufania, zaskakiwała wnikliwością. Raz

zagadnęła krzątającą się pielęgniarkę: „Czy nie będzie dzieciątka?”. Tamta skłamała, że nie. Kilka lat później, gdy ponownie spotkały się, młoda matka dociekała: „(...) w jaki sposób Pani Profesor mogła poznać, że jestem w ciąży, kiedy to był dopiero początek”. Radlińska odpowiedziała: „(...) kobiety, które mają zostać matkami, mają oczy, które patrzą do wewnątrz”¹⁸.

Ostatecznie, dzięki osobistym kontaktom, znalazła schronienie u Sióstr Urszulanek Szarych. Odseparowana od współpracowników i studentów, osamotniona i zbyt osłabiona, by móc pracować, spodziewając się niechybnej śmierci, zaproponowała Marii Czapskiej spisanie jej wspomnień i przemyśleń. „Pani dar obiektywizacji zupełnie mi odpowiada. Cenię czujność, z jaką podchodzi Pani do człowieka”¹⁹. Wątpiła, że przeżyje wojnę; wierzyła, że piekło, którego była świadkiem, kiedyś minie. Później, u kresu życia, odsunięta od uniwersytetu, od pracy dydaktycznej, jeszcze raz będzie dyktować wspomnienia, myśli i refleksje o pedagogice. Całość przyjmie nietypową formę listów. Zrzędzeniem losu, dwustustronicowy rękopis rozmów obu kobiet zaginął w taktce powstania warszawskiego. Na szczęście przetrwała je sama Radlińska. Po pięciu tygodniach głódówki i nalotów, w trakcie których nie schodziła do schronów, osłabiona nie tylko fizycznie, z tym samym neseserkiem w ręku, z którym kilka lat wcześniej opuściła swe ukochane dziecko – Studium Pracowników Społeczno-Oświatowych, teraz bezpowrotnie opuściła Warszawę.

W Łodzi

Hotel Monopol przy ul. Próchnika, w którym tymczasowo zamieszkała, pozwalał jedynie na prymitywną roślinność. W tamtym czasie, na prośbę rektora Teodora Viewegera, Radlińska organizowała Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Niemalże chwilę później zainicjowała i stworzyła Polski Instytut Służby Społecznej (w dzisiejszym rozumieniu pracy socjalnej), miejsce dla niej szczególne, niekiedy żartobliwie określane w slangu studenckim „Gospodarstwem Babci”. Zwyczajem warszawskim zamieszkała ostatecznie w małym pokoiku tuż przy jednej z sal wykładowych. Stamtąd też koordynowała zaproponowanymi przez nią badaniami zespołowymi nad sieroctwem wojennym, opracowywała dane i projektowała plany pomocy dla osamotnionych (osieroconych lub opuszczonych) dzieci. Wiele jej rewelacyjnych pomysłów nie miało szansy realizacji w ówczesnym systemie politycznym, który preferował socjalizację instytucjonalną. Radlińska widziała jej słabe strony i otwarcie acz delikatnie o nich mówiła. Ostatecznie, ona sama została uznana za niepokorną, a pedagogika społeczna za niebezpieczną. Oficjalnie przeniesiono Radlińską na przymusowy płatny urlop naukowy, ponawiany w ko-

lejnych latach. Jednym z ostatnich zadań otrzymanych na uniwersytecie była likwidacja struktur, które stworzyła, pielęgnowała, w których pracowała, pokładała nadzieję i z których była naprawdę dumna.

Epilog

Na co dzień Radlińska robiła wszystko to, co zawarła w swojej koncepcji pedagogiki społecznej: życzliwością, pogodą ducha i mądrością uruchamiała w ludziach pokłady dobra, ukryte potencjały i chęć do działania, do „przetwarzania środowiska”. Zapytana kiedyś przez zaprzyjaźnioną profesor: „Jak Ty to robisz, że masz tylu oddanych sobie współpracowników, zasługujących na uznanie?”, odpowiedziała z charakterystyczną dla niej prostotą: „Bo ja ich kocham”²⁰.

Przypisy

- ¹ W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1984, s. 17–18.
- ² I. Lepalczyk, *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń 2001, s. 13.
- ³ M. Czapska, *Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne” 1971, nr 19, s. 107.
- ⁴ I. Lepalczyk, *Helena Radlińska*, op. cit., s. 14.
- ⁵ M. Czapska, *Rozmowy*, op. cit., s. 102.
- ⁶ Ibidem, s. 103.
- ⁷ Ibidem, s. 104.
- ⁸ Ibidem, s. 107.
- ⁹ H. Radlińska, *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, w: eadem, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964, s. 349.
- ¹⁰ Ibidem.
- ¹¹ M. Czapska, *Rozmowy*, op. cit., s. 102.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ Ibidem, s. 119.
- ¹⁵ Ibidem.
- ¹⁶ H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, w: W. Theiss, *Radlińska*, op. cit., s. 231.
- ¹⁷ H. Brodowska, *Moje spotkania z profesorem Heleną Radlińską i studia pod jej kierunkiem*, w: I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Łódź 1994, s. 127.
- ¹⁸ E. Markertowa, *W klinice profesora Witolda Orłowskiego*, w: I. Lepalczyk, B. Wasilewska, (red.), *Helena Radlińska...*, op. cit., s. 164.
- ¹⁹ M. Czapska, *Rozmowy*, op. cit., s. 101.
- ²⁰ H. Brodowska, *Moje spotkania z...*, op. cit., s. 136.

Bibliografia

- Brodowska H.: *Moje spotkania z profesorem Heleną Radlińską i studia pod jej kierunkiem*, w: I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, Łódź 1994, s. 125–136.
- Czapska M.: *Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne” 1971, nr 19.
- Kiszczak D.: *Helena i Zygmunt Radlińscy, czyli silaczka i dr Judym na Syberii*, „Forum Żydów Polskich”, <http://fzp.net.pl/historia/helena-i-zygmunt-radlinscy-czyli-silaczka-i-dr-judym-na-syberii>, 24.12.2012.
- Lepalczyk I.: *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń 2001.
- Markertowa E.: *W klinice profesora Witolda Orłowskiego*, w: *Helena Radlińska...*, op. cit., s. 161–164.
- Radlińska H.: *Egzamin z pedagogiki społecznej*, w: W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1984, s. 230–237.
- Radlińska H.: *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, w: eadem, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964.
- Theiss W.: *Radlińska*, Warszawa 1984.

Dołącz do SWOIch!

Błażej Gruszczyński, nauczyciel informatyki w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie, trener Fundacji Wolnego i Otwartego Oprogramowania

Od ponad roku w województwie zachodniopomorskim realizowany jest projekt „Strategia wolnych i otwartych implementacji jako innowacyjny model zainteresowania kierunkami informatyczno-technicznymi oraz wspierania uczniów i uczennic w kształtowaniu kompetencji kluczowych” – w skrócie SWOI. Wykonawcą projektu jest Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania (FWiOO), mająca siedzibę w Poznaniu, która w lutym 2013 roku obchodzi szóstą rocznicę swej działalności, a powołana została głównie z potrzeby wspierania rozwoju demokracji i obywatelskiego społeczeństwa. Swoje zadania w tym zakresie realizuje na niwie informatyki i informatyzacji, mając za główny cel wspieranie i upowszechnianie wolnego i otwartego oprogramowania w gospodarce.

Fundacja stara się przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu, propagując wyrównywanie szans w swobodnym dostępie do narzędzi informatycznych i możliwości dokonywania wyboru rozwiązań technologicznych. Realizowane przez Fundację działania skierowane są przede wszystkim do urzędów administracji publicznej, organizacji pozarządowych, jednostek naukowo-badawczych i placówek oświatowych.

Projekt SWOI jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Obok województwa zachodniopomorskiego, obejmuje on również swym zasięgiem województwa lubuskie i wielkopolskie. Założeniem projektu jest wypracowanie zmian w sposobie nauczania i uczenia się na zajęciach informatycznych i technicznych w polskich szkołach. Stworzony w jego ramach nowatorski program edukacyjny realizowany jest na wszystkich poziomach nauczania. Do tej pory SWOI w województwie zachodniopomorskim realizowany był w: 9 szkołach podstawowych (prezentacje SWOI), 7 gimnazjach i 5 szkołach ponadgimnazjalnych. Do uczestniczenia w projekcie w kolejnych semestrach zgłosiło się już 5 następnych gimnazjów i 7 szkół ponadgimnazjalnych.

W ramach projektu zostaną wypracowane dwa produkty. Po pierwsze, program nauczania-uczenia się, który będzie zbiorem opisu idei i metod realizowania zajęć. Znajdą się w nim wzory konspektów i scenariuszy dla nauczycieli oraz zadań i implementacji dla uczniów. Po drugie, serwis e-SWOI (www.e-swoi.pl), który ma służyć upo-

Strona główna portalu SWOI (www.e-swoi.pl).



wszechniani i wdrażaniu idei projektu. Podstawą działania serwisu są treści tworzone przez użytkowników projektu oraz wszystkie osoby, które są zainteresowane ideą wolnego i otwartego oprogramowania oraz infotechniką.

Czym skorupka za młodu nasiąknie

Działania projektowe w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych zostały podzielone na dwa etapy. W ramach pierwszego odbywają się prezentacje dla uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół, na których przedstawiane są założenia i cele projektu, zakres tematyczny kół zainteresowań oraz korzyści wynikające ze stosowania wolnego i otwartego oprogramowania. Są one wstępem i zaproszeniem do udziału w drugim etapie, jakim są pozalekcyjne koła zainteresowań, na których uczniowie zapoznają się z wolnym i otwartym oprogramowaniem, uczą się grafiki komputerowej i podstaw programowania oraz poznają podstawy mechatroniki (roboty i moduły do programowania). Zajęcia odbywają się przez 3 miesiące raz

Dzisiaj (12 listopada 2012 r.) zamiast lekcji języka polskiego wzięliśmy udział w prelekcji poświęconej nowatorskiemu programowi doskonalenia umiejętności z informatyki, w którym być może będziemy mieli możliwość uczestniczyć. Spotkanie odbyło się w sali 201 Szkoły Podstawowej nr 11 im. UNICEF-u w Szczecinie, gdzie mamy lekcje techniki. Prowadził je Pan Błażej – nauczyciel IV LO w Szczecinie. Tematem dyskusji była rozmowa o systemach komputerowych. Wprowadzenia do dyskusji dokonał Pan Błażej. Potem była rozmowa, która polegała na odpowiadaniu na pytania. Za każdą dobrą odpowiedź dostawało się drobny upominek. Chłopcy zadawali dużo pytań. Jedno z najciekawszych padło z ust chłopca z klasy 6a: „Czemu Windows się często zawiesza?”. Kogo z nas nie dotyczy ten problem i kogo nie drażni w trakcie pracy z komputerem? Niektórzy z dyskutantów się zgłaszali i udzielali odpowiedzi we wskazanej przez nauczyciela kolejności. Dyskusja była dobrze przygotowana i wciągająca. Tylko straciliśmy większość lekcji języka polskiego.

Nikola Skubała

w tygodniu pod kierunkiem trenerów FWiOO oraz opiekunów kół – nauczycieli informatyki ze szkół biorących udział w projekcie. Zakończenie zajęć nie oznacza końca przygody z projektem

Dnia 12 listopada 2012 r. po godzinie 8.00, w sali 201 w Szkole Podstawowej nr 11 im. UNICEF-u w Szczecinie odbyła się prelekcja mająca na celu rozwinięcie kompetencji informatycznych uczniów, poprowadzona przez Pana Błażeja, uczącego w Liceum nr 4 w Szczecinie. Zgromadziły się klasy od czwartych do szóstych. Pan Błażej na początku wytłumaczył, czym jest projekt SWOI. Wciągnął także do dyskusji uczniów, pytając, jakie znają oprogramowanie. Największy udział brały klasy czwarte i 6a. Za najlepsze odpowiedzi Pan Błażej wręczał nagrody. Kiedy omówiliśmy, jakie istnieją oprogramowania wolne i otwarte, skupiliśmy się na Linuksie. Po wymienieniu jego wad i zalet nastąpiła krótka przerwa, po której prowadzący zachęcił do skorzystania ze strony internetowej projektu e-SWOI. Wyjaśnił, jak możemy z niej skorzystać. Pod koniec spotkania aktywność wykazała klasa 6d. Wypowiedzi uczniów były bardzo trafne. Według mnie lekcja ta była dobrze spożytkowana oraz dużo z niej wynieśliśmy. Będę chciała brać udział w dodatkowych zajęciach z informatyki.

Nina Marchut

SWOI. Szkoły mają możliwość kontynuowania pracy z uczniami we własnym zakresie, oczywiście w oparciu o przekazane scenariusze lekcji i zestawy do mechatroniki.

A co z najmłodszymi?

Dla najmłodszych uczniów zachodniopomorskich szkół podstawowych Fundacja przygotowała dwugodzinne prezentacje na temat wolnego i otwartego oprogramowania. Spotkały się one z bardzo dużym zainteresowaniem. Trenerzy FWiOO przekonywali dzieci, że wolne i otwarte oprogramowanie może z powodzeniem zastąpić to, które jest drogie i zamknięte dla szerokiego grona odbiorców. Prelegenci zapoznali uczniów z gramami dostępnymi w systemie operacyjnym Linux i z zasobami serwisu e-SWOI. Jedną z prezentacji odbyła się w Szkole Podstawowej nr 11 w Szczecinie, której uczniowie, pod kierun-

kiem Pani Marzeny Mrowińskiej, nauczycielki języka polskiego, napisali zamieszczone obok sprawozdania ze spotkania z przedstawicielem Fundacji.

Konkursy – jest się czym pochwalić!

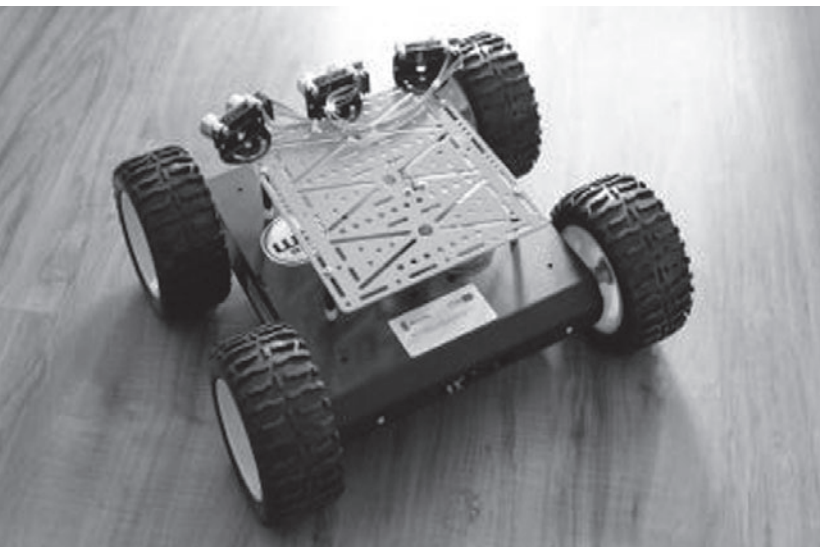
Integralną częścią projektu są konkursy dla zespołów złożonych z uczniów i nauczycieli, w któ-

zaawansowane technologiczne roboty (MoBoty). W trzech z pięciu dotychczas rozegranych konkursów zwyciężyli uczniowie z województwa zachodniopomorskiego. Liczba zwycięstw być może byłaby jeszcze większa, jednak w jednym z konkursów nasi uczniowie nie brali udziału, gdyż projekt SWOI nie był wówczas u nas realizowany. W szacownym gronie laureatów konkursów znalazły się jak dotąd dwie szkoły.

Pierwszą ze zwyciężkich szkół jest Gimnazjum nr 1 im. Olimpijczyków Polskich w Gryfinie – zespół w składzie: Mariusz Szukalski, Paweł Sendyk i Marcin Kamiński wygrał konkurs na implementację zespołowe. Założeniem konkursu było pobudzenie aktywności uczniów do pracy w zespołach, celem stworzenia aplikacji wykorzystujących umiejętności nabyte podczas zajęć z trenerami FWiOO. Projekty miały znaleźć zastosowanie w codziennym życiu. Uczniowie z gryfińskiego gimnazjum przygotowali komputerowy kalendarz informujący i przypominający o datach imienin. Tym, co skłoniło zwycięzców do wybrania tematu aplikacji, było nieustanne zapomnianie o imieninach rodziców, dziadków i rodzeństwa, a także zaintrygowanie faktem, iż ludzie starsi pamiętają o najważniejszych datach i nie potrzebują do tego komputera. Uroczyste wręczenie nagród odbyło się w obecności Pani dyrektor Danuty Bus, przedstawicieli Fundacji Wolnego i Otwartego Oprogramowania, przy akompaniamencie szkolnych bębniarzy. Uczniowie otrzymali zestawy do samodzielnego programowania mikrokontrolerów, zaś na ręce Pani dyrektor przekazano mobilną platformę MoBot do poruszania się w trudnym terenie. Szczególne słowa podziękowania skierowano do Pana Waldemara Howila – nauczyciela informatyki i jednocześnie opiekuna koła zainteresowań, który zgłosił szkołę do udziału w projekcie.

Drugą szkołą jest Zespół Szkół w Lubianie – z tej placówki pochodzą zwycięzcy dwóch konkursów: na reklamę (Karolina Michalak, Kasandra Kruszka i Krzysztof Hintz) oraz na implementację (Wiktoria Krzyżaniak i Rafał Piórkowski). Prace

MoBot dla G1
w Gryfinie.
Fot. ze strony
www.e-swoi.pl.



rych należy wykazać się wiedzą i stworzyć implementację, możliwą do wykorzystania przez innych uczniów (prace udostępniane są w serwisie e-SWOI). Nagrodami w tych konkursach są zwykle

Przedstawiciele FWiOO wręczają nagrody Pani dyrektor D. Bus i Panu W. Howilowi. Zwycięski banner gimnazjalistów z Lubiany,



zgłoszone na konkurs na reklamę ukazały, jak zdolna, ambitna i pracowita młodzież objęta została działaniami projektu SWOI. Wśród uczestników znaleźli się nie tylko informatycy, ale również graficy, aktorzy, a nawet poeci. Uczniowie przygotowali między innymi: film promujący projekt SWOI, banner internetowy, reklamówki prasowe. FWiOO nie wyklucza, że w przyszłości wykorzysta prace konkursowe do działań marketingowych. Zwycięska praca z Lubiany już znalazła się na portalu Interkl@sa.

Na potrzeby konkursu na implementację zespołowe powstały znakomite zespoły, wśród których najlepszy okazał się duet z Gimnazjum w Lubianie w składzie Wiktoria Krzyżaniak i Rafał Piórkowski. Ich zwycięska praca to *Labirynt* w programie Scratch.

Opiekunem obu zwycięskich zespołów jest Pan Andrzej Stefaniuk – nauczyciel informatyki w Zespole Szkół w Lubianie.

Korzyści z uczestniczenia w projekcie

Co o swoich uczniach mówią nauczyciele szkół w Lubianie i w Gardnie? Pan Andrzej Stefaniuk opowiada: „Zupełnie niedawno troje gimnazjalistów naszej szkoły odebrało nagrody za udział w konkursie na reklamę projektu, a już mamy kolejnych zwycięzców! Tym razem był to projekt zespołowy, którego zadaniem było opracowanie gry w programie Scratch przy wykorzystaniu reguł matematycznych i algorytmicznych. Dla niektórych to czarna magia, ale dla miłośników informatyki to pikuś! Autorami i zwycięzcami konkursu zostali uczniowie klasy II gimnazjum, Wiktoria Krzyżaniak i Rafał Piórkowski. Gra nazywa się *Labirynt*. Oprogramowaniem gry zajął się Rafał, natomiast Wiktoria wykonała do niej oprawę graficzną. Rozpoczynając grę, nikomu nawet się nie śni, że na pewnym etapie jest tak „zababirontowana”. Trudności z ukończeniem *Labiryntu* mieli nie tylko uczniowie, ale – co najciekawsze – członkowie komisji oceniającej prace! Udział w projekcie „Strategia Wolnych i Otwartych Implementacji” podniósł poziom wiedzy i umiejętności naszej młodzieży w dziedzinie informatyki. Poziom ten stale rośnie. To bardzo cieszy”. Pani Jowita Niewiarowska z Gardna mówi: „Po dłuższej przerwie rozpoczęliśmy pracę z Arduino i Scratchem. Zainteresowanie było ogromne – nawet dziewczęta nie mogły się doczekać tych zajęć. Uczniowie mieli wiele satysfakcji, rozpoczynając pracę z kuferkami. Jeszcze bardziej byli zadowoleni, kiedy praca zakończyła się świecącą diodą. Już nie mogą doczekać się kolejnych zajęć. Zostały jeszcze trzy spo-

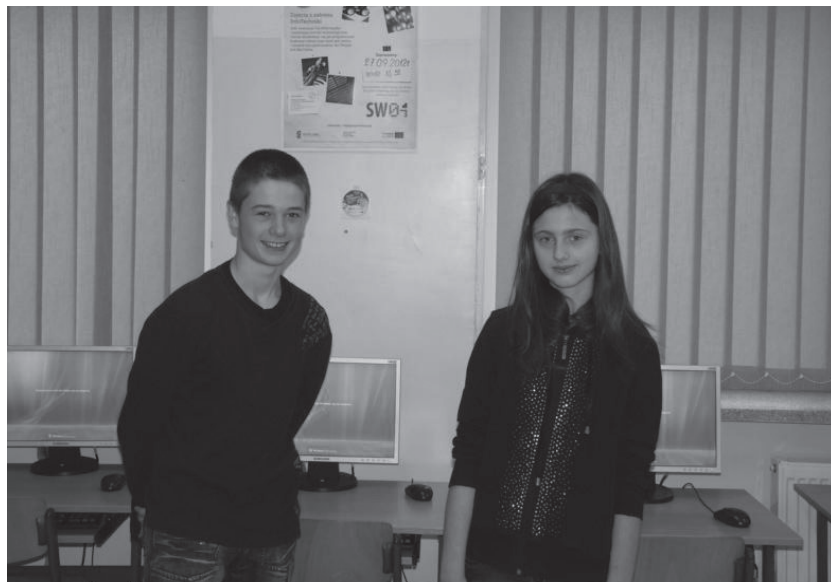
tkania. Coraz bardziej przekonuję się, że udział uczniów naszej szkoły w projekcie SWOI był bardzo dobrym pomysłem. Będzie trudno zakończyć te zajęcia”.



Szczecińska dolina krzemowa

Od września 2012 roku w IV LO w Szczecinie odbywają się dodatkowe zajęcia z informatyki dla uczniów czwartych klas szczecińskich szkół pod-

Karolina, Krzysztof i Kasandra = 3K – zwycięzcy konkursu na reklamę.



stawowych. Realizacja koła komputerowego doszła do skutku dzięki pomocy Wydziału Oświaty Urzędu Miejskiego w Szczecinie. Osiemnastoosobowa grupa najmłodszych pasjonatów klawiatury zapoznana się w pierwszym semestrze z możliwościami manewrowania Kotem – dobrym duchem programu Scratch, a obecnie zgłębia tajniki sterowania Żółwiem w programie Logo. Kreatywność maluchów jest ogromna. Powstają znakomite – jak na ich wiek – prace, które dostarczają młodym twórcom wielu wrażeń i niezłej zabawy. Możliwość obserwowania, jak wszyscy uczniowie z zaangażowa-

Wiktoria i Rafał – zwycięzcy konkursu na implementację zespołowe.

niem i wypiekami na twarzy czerpią radość z uzyskiwanych na ekranie monitora wyników, jest budująca. Zwłaszcza w kontekście zajęć z niektórymi (podkreślam: niektórymi) licealistami znudzonymi wszystkim, co związane ze słowem nauka.

„Krzemowi” w akcji.



W „Czwórce” również od dłuższego czasu na zajęciach z informatyki wprowadzane jest wolne i otwarte oprogramowanie. Uczniowie klas matematyczno-informatycznych wykorzystują Lazarusa, FreePascala, a także Scratcha, który jest na tyle uniwersalnym programem, że umożliwia za-

Licealiści z „Czwórki” podczas pracy z zestawem Lego Mindstorms.



równy zabawę dzieciom z podstawówek, jak i realizację algorytmów wymaganych na egzaminie

maturalnym, jak np. sortowanie, metody numeryczne czy przeliczanie liczb w różnych systemach liczbowych. Na zajęciach popołudniowych „Czwórkowicze” bawią się klockami Lego, projektując między innymi układy wykorzystujące czujniki światła, dźwięku czy koloru, a także sensory ruchu i dotyku. Do dyspozycji mają zestawy Lego Mindstorms.

Korzyści dla wszystkich

Podsumowując pierwszy rok realizacji projektu SWOI w województwie zachodniopomorskim, trzeba podkreślić, iż udział młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych przynosi im ogromne korzyści w postaci umiejętności w dziedzinie projektowania, tworzenia i analizowania implementacji programistycznych, elektronicznych i mechatronicznych. Daje im szansę na poznanie sposobów wykorzystywania komputerów w innych niż zazwyczaj celach. Pojęcia typu: mikrokontroler, Arduino, wyświetlacz LCD, niezbyt często pojawiają się na lekcjach informatyki w gimnazjach i szkołach gimnazjalnych. A jeśli dodać do tego fakt, że każdy uczestnik projektu po zakończeniu zajęć potrafi napisać własną grę komputerową, rozszerzyć jej możliwości w oparciu o środowisko Arduino, to możemy mówić o prawdziwym sukcesie tego przedsięwzięcia.

Kolejne wymierne korzyści to nabycie i doskonalenie umiejętności pracy zespołowej, jakże ważnej w pracy nie tylko informatyków, nawiązywanie nowych kontaktów z rówieśnikami, np. poprzez udział w rozwijaniu serwisu e-SWOI, stwarzającego możliwość wymiany doświadczeń z uczestnikami projektu, zaprezentowania tam swoich dokonań szerszemu gronu kolegów, koleżanek, nauczycieli i rodziców.

Idee wolnego i otwartego oprogramowania będą propagowane w naszych szkołach również w tym semestrze. Nauczyciele, którzy chcieliby przyłączyć się do projektu i wziąć udział w jego szczytnej misji, mogą zgłaszać się do Fundacji Wolnego i Otwartego Oprogramowania. Nabór wzięć trwa.

Fotografie: Andrzej Stefaniuk – Zespół Szkół w Lubianie, Marta Jastrzębska – FWiOO, Błażej Gruszczyński – IV LO w Szczecinie.

Transplantacja – jestem na TAK!

Beata Sagan, pedagog w Zespole Szkół nr 13 w Szczecinie

W pracy z naszymi podopiecznymi staramy się podejmować takie działania, aby kształtować ich osobowość. Chcemy, żeby wyróżniały ich takie zalety, jak twórczy charakter i odpowiedzialność – w szczególności wobec drugiego człowieka oraz jego potrzeb. Dlatego realizujemy z naszymi uczniami akcje społeczno-edukacyjne, które dają im możliwość odkrywania mocnych i słabych stron swojej osobowości oraz uwalniają na wartość życia.

Nasze Gimnazjum jest niewielkie i wchodzi w skład Zespołu Szkół, który znajduje się w Wielgowie – dzielnicy znacznie oddalonej od centrum Szczecina. Wielgowo jest pod wieloma względami miejscem charakterystycznym dla dużych aglomeracji miejskich, ponieważ, z jednej strony, stanowi część miasta, ale z drugiej, nie ma tutaj, tak jak w innych rejonach Szczecina, dużych zakładów przemysłowych i usługowych czy instytucji kulturalnych (oprócz Zespołu Szkół w Wielgowie funkcjonują: filia Miejskiej Biblioteki Publicznej oraz Kościół Parafialny). W takim środowisku nieodzowne są przedsięwzięcia edukacyjne, przybliżające młodym ludziom zagadnienia społeczne i kulturalne, wykraczające poza lokalne środowisko. Stąd też pomysł na realizację programu „Transplantacja – jestem na TAK!”.

Zdajemy sobie sprawę, iż decyzja o oddaniu własnego narządu czy zgoda na pobranie organów z ciała zmarłej bliskiej osoby nie jest łatwa, ale to od niej często zależy czyjeś życie. Dlatego głównym założeniem naszej akcji było dotarcie do jak największej liczby osób z naszej dzielnicy poprzez propagowanie idei dawstwa organów i transplantacji wśród uczniów, ich rodziców, nauczycieli oraz mieszkańców Wielgowa. Uczniowie, dzięki tym działaniom, zyskali nowe kompetencje społeczne i zapoznali się z różnymi formami niesienia pomocy.

Jednym z elementów realizacji projektu był cykl lekcji poświęconych transplantacji, przeprowadzonych na podstawie opracowanego wcześniej programu. Dostarczone broszury dla nauczycieli i uczniów oraz materiały audiowizualne pomogły nauczycielom przygotować lekcje w ciekawy, profesjonalny sposób.

Rozpoczęliśmy od wspólnej lekcji wychowawczej i wypełnienia testu na temat transplantacji. Następnie przeprowadziliśmy konkursy: plastyczny, na najlepszy plakat lub projekt koszulki (pokonkursowa wystawa prac wzbudziła spore zaciekawienie); biologiczny –

z wiedzy na temat transplantacji; literacki, zgodnie z propozycją programu, na esej lub list. Ponadto na korytarzu szkolnym pojawiła się gazetka oraz plakaty przybliżające problematykę transplantacji.

Postanowiliśmy także przeprowadzić krótką ankietę wśród mieszkańców Wielgowa i nauczycieli, dotyczącą zagadnień związanych z transplantacją. Ankieta składała się z czterech pytań: Czy według Pana/Pani transplantacja to skuteczna metoda leczenia? Czy Pan/Pani akceptuje pobieranie narządów od osób zmarłych w celu leczenia i ratowania życia chorych? Czy zgodziłby się Pan/zgodziłaby się Pani na oddanie własnych narządów dla osoby chorej? Czy wie Pan/Pani, co oznacza domniemana zgoda na pobranie narządów?

Analiza wypełnionych ankiet skłoniła nas do wyciągnięcia następujących wniosków:

1. Budujący jest fakt, że większość ankietowanych uznaje transplantację za skuteczną metodę leczenia i akceptuje potrzebę jej stosowania.
2. Oddanie własnych narządów zadeklarowało 100% nauczycieli i blisko 90% pozostałych badanych.
3. Nie wszyscy badani wiedzą, co oznacza domniemana zgoda na pobranie narządów.

Cały projekt związany z realizacją programu edukacyjnego „Transplantacja – jestem na TAK!” zakończyliśmy podczas Festiwalu Nauki. W tym dniu przedstawiono wyniki ankiety i konkursów – wręczono nagrody wyróżnionym oraz zaprezentowano najlepsze prace literackie. Młodzież miała możliwość spotkania się z osobą po transplantacji ze Stowarzyszenia „Życie po przeszczepie”, która opowiedziała o swoich doświadczeniach i przeżyciach związanych z przeszczepem nerki. Prelegent nawiązał wyjątkowy kontakt z uczniami, którzy, ku naszemu zadowoleniu, nie byli jedynie biernymi słuchaczami i zadawali intrygujące pytania.

Podsumowując, cały projekt wypadł naprawdę wspólnie. Udało nam się osiągnąć założony cel. Uczniowie nie tylko sami zdobyli dużo nowych wiadomości i umiejętności, ale rozpoczęli dyskusję o transplantacji w domach rodzinnych. A o to przecież chodziło. W kwestii dawstwa organów i transplantacji zarówno my, jak i nasi uczniowie „jesteśmy na tak”. W następnych latach będziemy kontynuować realizację programu, ponieważ widzimy efekty naszych działań.

Próby po lekcjach

I LO w Szczecinie zrealizowało *Operę za trzy grosze* Bertolda Brechta

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

W naszym kraju trudno znaleźć szkołę z salą, która byłaby choćby namiastką prawdziwego teatru, dlatego słowa uznania należą się dyrekcji Teatru Współczesnego i jego pracownikom za udostępnienie świątyni Melpomeny uczniom I Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie, którzy pod kierownictwem Mirosławy Piaskowskiej-Majzel i Anieli Brzezickiej, a także przy współudziale Lucjany Puszkary (opieka muzyczna), Moniki Tyszkiewicz (rekwizyty) oraz Moniki Dąbrowskiej (samorodny talent aktorski), zrealizowali pełnowymiarowy spektakl według *Opery za trzy grosze* Bertolda Brechta.

Pierwsze wyjście z murów szkoły do teatru miało miejsce już w listopadzie 2011 roku – był to spektakl pt. *Mania* wystawiony w Teatrze Polskim. Tym razem Mirosława Piaskowska-Majzel i Aniela Brzezicka zaproponowały uczniom projekt teatralny w oparciu o *Operę za trzy grosze*. Praca koncepcyjna zaczęła się od wakacyjnych spotkań, kiedy obydwie panie regularnie pracowały nad przełożeniem treści w taki sposób, by uczniowie zrozumieli spektakl. Mirosława Piaskowska-Majzel tak wspomina pracę nad spektaklem: „Część ról (Mackie Majcher, Peachum i Pani Peachum) wybrane zostały przed wa-

kacjami. Próby zaczęły się we wrześniu. Początkowo prowadziłyśmy próby stolikowe, czytaliśmy tekst, analizowaliśmy kwestie poszczególnych bohaterów. Trzy razy w tygodniu pojawiali się kolejni uczniowie. Od drugiej połowy listopada na próbach musieli pojawiać się wszyscy. Od 3 grudnia próby odbywały się codziennie. Teatr Współczesny użył nam sceny na próby tylko 3 grudnia i to był jedyny dzień, kiedy aktorzy musieli być zwolnieni z lekcji. Pozostałe próby odbywały się tylko po lekcjach” – mówi pomysłodawczyni projektu.

Podczas realizacji przedstawienia zespół musiał się „dograć”. Piaskowska-Majzel: „Nie zawsze wszystko szło gładko – kiedy uświadomiłyśmy sobie, że uczniowie nie rozumieją tego, czego się uczą, zaczęłyśmy prowadzić próby indywidualne, polegające na tym, że czytałyśmy same fragmenty tekstu w odpowiedniej intonacji i tłumaczyłyśmy, dlaczego tak, a nie inaczej czytamy. Pokazywałyśmy swoim czytaniem różne możliwości interpretacyjne – zawsze tłumacząc to, co robimy i po co robimy. To pomogło otworzyć się uczniom i wreszcie zrozumieć tekst. Nie byłyśmy łatwymi koordynatorkami przedsięwzięcia. Oczekiwałyśmy na pewnym etapie pełnej odpowiedzialności za innych. Nie mogło być tak, że ktoś nie przychodzi na próby. Nieobecności zaczęły zdarzać się coraz rzadziej. W ostatnich tygodniach byli już wszyscy. To nie było nasze przedstawienie, tylko uczniów i oni musieli to naprawdę dobrze wiedzieć. Musieli też nam zaufać, bo nam nie chodziło o jakieś tam przedstawienie szkolne, ale o pełną, ciężką, profesjonalną pracę”.

Co daje uczniom przygotowanie takiego przedsięwzięcia artystycznego? „Amatorskie, szkolne przedstawienie dopuszcza zapomnianie tekstu, nie najlepiej przemyślane role, a to daje za dużą swobodę uczniom i niewiele ich uczy, a nam chodziło o to, by naprawdę uczyło. Współczesny świat jest byle jaki, my za wszelką cenę chcieliśmy uniknąć byleja-

kości i chcieliśmy pokazać uczniom, że tylko wielki wysiłek zostanie doceniony. Idea spektaklu szkolnego wystawianego w teatrze jest na pewno wartościowa. Uczniowie uczą się wszystkiego, co najważniejsze: współpracy, odpowiedzialności za siebie i innych, szacunku dla odbiorców, wreszcie zaczynają rozumieć, że zawsze, kiedy coś mówią, liczy się odbiorca, odbiorca i jeszcze raz odbiorca, a przed wszystkim ma aspekt wychowawczy: uczy solidarności, kształtuje wartości ogólnoludzkie. I uczą się rozumienia słowa pisanego, a dla polonisty nie ma lepszych ćwiczeń” – dodaje Piaskowska-Majzel. Wiele w tej wypowiedzi skromności, ale rezultat przeszedł wszelkie oczekiwania – potwierdziła to premiera, wzbogacona profesjonalnie wydanym programem autorstwa Michała Brzezickiego, studenta Akademii Sztuki, która odbyła się 11 grudnia 2012 roku w Tatrze Współczesnym.

Obejrzałem w swoim życiu chyba przeszło tysiąc przedstawień, w większości profesjonalnych, choć zdarzały się i amatorskie, a trudniąc się z rzadka pisaniami recenzji i redagowaniem od prawie trzydziestu lat satyrycznej gazety przy szczecińskim „Kontrapunkcie”, jestem powszechnie znanym marudą, którego mało co kontentuje. Oczywiście, idąc na inkryminowane przedstawienie, nastawiłem się pozytywnie i wzięłem poprawkę na jego proveniencję. Niepotrzebnie – poza drobnymi wpadkami „na rozbiegu”, na scenie zaistniał pełnowartościowy spektakl. Dobrze zagrany, z widoczną koncepcją reżyserską i oszczędną, ale „grającą” scenografią. Zdarzało mi się widywać zawodowe zespoły bardzo nieskładnie błakające się po scenie, a tutaj zagrało wszystko.

Oczywiście, były momenty słabsze i lepsze, ale na kilka fenomenalnych ról muszę zwrócić uwagę. Przede wszystkim to popis Kuby Targońskiego w roli nadekspresywnego Jonathana Peachuma. Młody aktor wykorzystał sprawnie walory swej postury i stworzył postać jednocześnie komiczną i wredną. Dzielnie wtórowała mu małżonka Celia – w tej roli Monika Dąbrowska – nauczycielka wy-

chowania fizycznego w I LO (element, że się tak wyrażę, integrujący teatralną pracę). Talent aktorski pełną gębą. Skorumpowany gliniarz Brown uyskał dzięki kowbojskiemu strojowi i ciekawej, z dystansem granej interpretacji Gustawa Kapuścińskiego, groteskowy i uniwersalny wymiar. Kontrapunktem dla wymienionych tu wyrazistych panów był Mackie Majcher Roberta Adamczyka w werterowskiej koszuli i bez grama klasycznie ujętego zła ukazany. To raczej spowszechniały witkacowski bubek, bardziej zajmujący się swymi kochankami i wyglądem, niż zimny i złowrogi bandzior. Dziwnie znajomy egzemplarz, miałki i gładki, nudnawy, a skupiający na sobie sympatię widowni. Jenny Sary Pałki i Poly Joanny Cieśluk rozgrywały między sobą „walkę” o Mackiego, ale ona jakaś taka sztuczna, fejsbukowa, choć czasem w dziewczynach budził się temperament. Akcję przesuwały na kolejny etap wypracowane sceny zbiorowe i songi wspomagane muzyką na żywo wykonywaną przez uczniów, których przygotowywała na próbach Lucjana Puszkara – nauczycielka gry na puzonie w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I Stopnia przy Bolesława Śmiałego.

Przypowieść o osobliwym „mieszaniu się dobrego ze złem” wywołała na koniec uzasadniony aplauz. Warto, żeby to przedstawienie obejrżeli uczniowie pozostałych szkół średnich. Zaangażowanie nauczycieli i młodzieży pokazało na pewno, że teatr pełni ogromną edukacyjną rolę. Uświadomiło, jak ważne jest spotkanie z ludźmi i komunikacja z nimi zarówno w trakcie procesu tworzenia spektaklu, jak i podczas ukazania jego efektów. Można dzisiaj dobrze i owocnie kształtować poczucie przynależności do grupy przy jednoczesnej trosce o indywidualne potrzeby. Przy realizacji *Opery za trzy grosze* osiągnięto nie tylko setki celów edukacji polonistycznej, niemożliwych do osiągnięcia podczas klasycznych lekcji, ale dokonano też wielkiego dzieła wychowawczego. Oby więcej takich wydarzeń w szczecińskich szkołach.

Granice mitów pedagogicznych

Kilka refleksji wokół zagadnień szkolnego wychowania i postaw nauczycielskich

Sylwia Badora, profesor pedagogiki; Beata Zięba-Kołodziej, doktor nauk pedagogicznych
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu

Zawarte w niniejszym artykule refleksje nie są pedeutologiczne, ale szerzej – pedagogiczne i odnoszą się do opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły i roli nauczyciela-wychowawcy wypełniającego szczytne cele edukacji. W swoich rozważaniach pragniemy zwrócić uwagę na dwie kwestie, a mianowicie na utwierdzenie społeczeństwa i samego nauczyciela w przekonaniu, że jest tym, „co wszystko może”, oraz na dewaluowanie pojęć „wychowawca” i „pedagog”. Uważamy bowiem, że oba zagadnienia łączą się ze sobą.

Jednocześnie pragniemy podkreślić, że naszym zamierzeniem nie jest uogólnianie omawianych zjawisk poprzez przyporządkowywanie pewnych faktów wszystkim szkołom i wszystkim nauczycielom. Byłoby to niesprawiedliwe. Posiłkujemy się wiedzą zdobywaną podczas rozmów o życiu szkolnym z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami.

Czego od nas oczekują?

W aktach normatywnych, regulujących system szkolnictwa, czytamy o obowiązkach szkoły i powinnościach nauczyciela. Wynika z nich między innymi, że system oświaty wspomaga wychowawczą rolę rodziny, dostosowuje metody i organizację nauki do możliwości

psychofizycznych uczniów oraz zapewnia pomoc psychologiczno-pedagogiczną i specjalne formy edukacji dla uczniów o specyficznych potrzebach, zapewnia opiekę uczniom niepełnosprawnym i niedostosowanym społecznie zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami, otacza opieką uczniów zdolnych, wspiera uczniów będących w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, przygotowuje do wyboru dalszego kierunku kształcenia i wyboru zawodu, rozwija zainteresowania i uzdolnienia, kształtuje aktywność społeczną i umiejętność spędzania czasu wolnego, kształtuje właściwe postawy wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych¹. Realizując wymienione w ustawie zadania, nauczyciel kieruje się w swoich działaniach, dość ogólnie rzecz biorąc: „(...) dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”². Tak zapisanym celom sprostać może „tylko” nauczyciel, który rzetelnie realizuje swoje zadania zgodnie z dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą funkcją szkoły, wspiera uczniów w ich rozwoju, dąży do własnego rozwoju, dba o rozwój moralny uczniów i ich obywatelskie postawy, posiada odpowiednie kwalifikacje, w tym pedagogiczne³.

Wskazane cele łączą się ściśle z socjalizacją, opieką i wychowaniem, mniej natomiast z samym przekazem wiedzy, a więc kształceniem intelektualnym, chociaż jedno drugiego nie wyklucza, jeżeli mówić będziemy o „wszechstronnym rozwoju” ucznia, który zapewnić ma szkoła. Jest tylko jeden problem, a mianowicie – wiele wskazuje na to, że takie wspieranie ucznia w rozwoju jest mitem, dokonującym się, jak twierdzi Maria Dudzikowa, „(...) za sprawą nauczycieli kreowanych przez magiczne zaklęcia strategów z MEN («świętej góry») na wielkich czarowników-wychowawców”⁴. I nie mają tu znaczenia ani czas, ani zmiany polityczne, które zawsze wpływają na funkcjonowanie szkoły. Okazuje się bowiem, że niezależnie od ekipy rządzącej, wszelkie reformy szkolnictwa przypominają „zaklęcie deszczu”,

ponieważ mają bardziej charakter życzeniowy niż realny, oparty na rozeznaniu możliwości, także finansowych. Najbardziej zadziwia fakt, że w wielu wypowiedziach ministrów, rozporządzeniach oświatowych i publikacjach mówi się o „powrocie” wychowania do szkoły, tak jakby dotychczas nie było ono w szkole obecne. Jednocześnie każe się nauczycielom wierzyć, że wiele albo wszystko zależy od nich. Nauczyciel nie będzie jednak wychowywał dlatego, że tak chce MEN. Wychowawcą będzie wtedy, kiedy sam będzie świadomy swojego wpływu na uczniów i przekonany o tym, że może zmieniać innych. Tymczasem nauczycielom udziela się wskazówek typu: „musisz”, „powinieneś”, „należy”, wmawia się, że coś jest: „konieczne”, „jedynie słuszne”, że w w przeciwnym razie: „nie będzie uczniów”, „szkoły”. Nie pyta się, co o tym sądzą, nie wyjaśnia wątpliwości; w zamian zarzuca się ich nowymi, głównie biurokratycznymi wymaganiami, które mają spowodować lepszą efektywność, tak jak gdyby zadeklarowane na papierze efekty miały moc stawiania się realnością.

Wizja likwidacji szkoły i utraty pracy spowodowała, że już niewielu nauczycieli walczy o „szkolną logikę”; poddają się pokornie nowym obowiązkom, przeklinając pod nosem swój los, system i dyrektora. Ciągła frustracja, spowodowana między innymi tym, że „uczył się na nauczyciela, a został biurokrata” powoduje, że nie są w stanie dać uczniom więcej – w wypaleniu emocjonalnym człowiek skupia się na tym, by ochronić siebie, a nie zadbać o innych. Trudno więc podejrzewać o złą wolę samych tylko nauczycieli, których obwinia się za wszystko, co w szkole niedobre i czego dokonuje „niewychowana młodzież”. Nauczyciel stał się więźniem społecznej niechęci podsycanej przez często nieprzychylnie media, budujące obraz zachłannego, nie dość kompetentnego i często bezradnego belfra. Prawdziwy obraz szkoły nie przedostaje się i nie przedostanie do mediów, bo nie jest sensacyjny, nie budzi emocji; jest nudny, mdły.

Wychowanie w szkole

Możemy zadać sobie pytanie: „Ile jest wychowania w szkole?”. Wychowanie szkolne pojmowane jest wąsko przez uczniów i ich rodziców, a także przez samych nauczycieli i przedstawicieli organów prowadzących szkoły (często laików w sprawach edukacji i wychowania), aczkolwiek rozpisanie wychowawczych zadań szkoły i zadań nauczyciela-wychowawcy, jako „krzewiciela” pięknych idei wychowania, zajmuje przeciętnie kilkadziesiąt stron szkolnych dokumentów: misja i wizja szkoły, program wychowawczy, program profilaktyki, działania pedagoga, ewaluacja, sprawozdania, plany pracy wychowawcy klasy itp. Problem polega na tym, że tworząc nowe systemy oświatowe, uwierzyliśmy, że to, co zapisane, jest/staje się rzeczywistością. W szkole więc

tworzy się papierkowy świat, który odpowiada władzom, bo jest oczekiwanym rezultatem wprowadzanych zmian. Uwierzyliśmy również, że każdy nadaje się na nauczyciela, a zwłaszcza na wychowawcę. Stąd brak selekcji na studia nauczycielskie i pedagogiczne. Uwierzyliśmy, że wychowywać można bez odpowiednich kwalifikacji i kompetencji, a także bez środków finansowych. I dlatego szkolne wychowanie jest sporadyczne, często incydentalne. W pierwszym przypadku – na godzinie wychowawczej (jeżeli nie zostanie przeznaczona na rozliczanie absencji uczniów lub realizowanie tematu z przedmiotu, który prowadzi wychowawca) czy podczas zajęć zorganizowanych, np. z jakimś specjalistą, policjantem czy pedagogiem; w przypadku drugim – kiedy w szkole lub w klasie zdarzy się sytuacja wymagająca pedagogicznej interwencji.

W wielu szkołach prowadzi się zajęcia, które nie interesują uczniów; problemem jest brak środków finansowych na realizowanie uczniowskich pasji, rozwijanie młodych talentów, pomoc materialną dla uczniów biednych, uczestnictwo dzieci i młodzieży w kulturze, chociaż mówi się o wyrównywaniu szans, zwłaszcza pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi. W wielu małych wiejskich i gminnych szkołach dzieje się „coś” ciekawego do czasu, gdy skończą się pieniądze z projektu, a potem w środowisko znów wkracza marazm. Uczniom nie są już wtedy potrzebni specjaliści (np. logopedzi, reedukatorzy, muzycy, plastycy), animatorzy czasu wolnego, psycholodzy, osoby realizujące programy profilaktyczne. Zamyka się różnego rodzaju inicjatywy, kończy zajęcia, na których dzieci czuły się dobrze, przestaje organizować wycieczki czy naukę języka obcego. Dzieciom mówi się: „dziękujemy”, dyrektor może się pochwalić dodatkowymi działaniami, ale na tym koniec, bo samorządowych pieniędzy najczęściej brakuje na kontynuację zajęć.

Nie można wychowywać, tylko mówiąc o wychowaniu. Aby zmieniać człowieka, kształtować jego myśli, przekonania, postawy, stosunek do świata i innych ludzi, trzeba mu pomóc ten świat zobaczyć i poznać. Zamiast podziwiać importowane, zagraniczne czy wzmacniać tylko wielkomiejskie talenty, trzeba zainwestować w rozwój wszystkich zdolnych dzieci, poszukać Janków Muzykantów w małych, wiejskich i niedoinwestowanych szkołach; oni tam są. Należy pamiętać, że „niedoinwestowana oświata wydaje gorzkie owoce”²⁵.

W rozważaniach nad współczesną szkołą pojawia się myśl, że im więcej mówi się o wychowaniu w szkole, tym tego wychowania mniej. Szkoła nastawiona jest na dydaktykę mierzoną ilościowo, a o statusie szkoły, bądź często o jej „być czy nie być”, decyduje liczba laureatów konkursów, olimpiad, absolwentów ze zdaną maturą lub liczba tych, którzy kontynuują naukę na wyższych uczelniach. Nie są ważne „dane jakościowe”, trudno

mierzalne i czasem – trudno zauważalne. Takie, jak chociażby wsparcie i pomoc otrzymane przez uczniów, rozmowy, które pomogły rozwiązać własne problemy, liczba uczestników zajęć wyrównawczych i ich osiągnięcia, nawet jeżeli miałyby to być „skok” z oceny niedostatecznej na dopuszczającą, liczba rodziców zadowolonych ze współpracy ze szkołą i wychowawcą. W konsekwencji nauczyciele skupiają się na mierzalnych osiągnięciach uczniów, przekazywaniu wiedzy „pod klucz”, stawiania coraz większych wymagań przy coraz mniejszym nakładzie pracy własnej.

Dlaczego tak się dzieje? Winę należy przypisać nie tyle nauczycielom, co systemowi, który z nauczyciela uczynił bardziej biurokratę i realizatora wytycznych, którego efektem pracy ma być zadowolająca kuratoria i ministerstwo statystyka. Nie ma tu wiele czasu na inne działania. Dlatego też w szkole coraz częściej do czynienia mamy z działaniami pozorowanymi – pseudowychowaniem, pseudoprofilaktyką, a także z pseudonauczaniem, bo jego efektem ma być zdana matura, zaliczenie przedmiotu, ale nie trwała, przydatna w życiu wiedza⁶. Szkolnym mitem jest samorządność uczniowska, współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów, partnerstwo podmiotów edukacji. Programy wychowania i profilaktyki często są powielane („ukłon” w stronę Internetu), rzadko oparte na rzetelnej diagnozie środowiska i potrzeb szkoły, ewaluuje się to, co wychodzi dobrze, ewentualnie co można jeszcze podkoloryzować. Wiele jest w szkole sytuacji, które przeczą jej opiekuńczej i wychowawczej funkcji. Nie jest tajemnicą, że w toaletach pali się papierosy, na wycieczkach i studniówkach pije alkohol, zmurą jest szkolna przemoc, młodzież eksperymentuje z narkotykami, a te można kupić od szkolnych dealerów. Często sytuacje wymagające napiętnowania pozostają w ukryciu, jak chociażby korepetycje dawane przez nauczycieli odpłatnie swoim uczniom czy integracyjne wycieczki klasowe, na które jadą uczniowie „zbierani” ze wszystkich klas, bo wyjazd przerasta możliwości finansowe rodziców. Zwłaszcza te ostatnie działania pod znakiem zapytania stawiają standardy moralne. Szkoła nie ukierunkowuje swoich uczniów zawodowo, nie pomaga wybierać kierunku kształcenia. W szkołach brakuje psychologów, doradców zawodowych i pedagogów, a nauczyciele nie są przygotowani w pełni by funkcje te podejmować. Wielu z nich nie jest też przygotowanych do tego, by być wychowawcami.

Nauczyciele i wychowawcy

Możemy zatem zadać sobie inne pytanie, a mianowicie: „Ilu wśród nauczycieli jest wychowawców?”. W polskim społeczeństwie (choć pewnie nie tylko) istnieje przekonanie, że każdy, kto urodził dziecko, jest jednocześnie jego wychowawcą. Oczywiście, wychować zawsze „jakoś” można, ale z punktu widzenia dobra spo-

łecznego nie o „każdy efekt wychowania chodzi”. Pogląd ten dostosować można do świata zwierząt, ponieważ każdy gatunek jest w stanie wychowywać swoje potomstwo, a może bardziej socjalizować, czyli przygotować do życia w stadzie. W przypadku wychowania zorganizowanego i instytucjonalnego nie o takie wychowanie jednak chodzi. Znamienne są słowa Aleksandra Nalaskowskiego, który uważa, że „(...) nie ma istotnych i ważnych przesłanek naukowych, aby twierdzić, że każdy człowiek jest w stanie wychowywać, że dla każdego z nas umiejętność wychowania jest w takim samym stopniu dostępna. Wręcz przeciwnie – nawet potoczna obserwacja pokazuje, że wychowanie staje się coraz bardziej umiejętnością elitarną, dostępną stosunkowo rzadko, a nader często niedostępną czy wręcz poza intelektualnym zasięgiem”⁷.

Słowa te odnieść można do stanu nauczycielskiego, choć oczywiście nie do wszystkich nauczycieli. Odwołując się do wiedzy historycznej o szkolnictwie i wychowaniu, łatwo skonstatować, że nauczać może i „przeciętny nauczyciel” – w przeszłości za pomocą kij, współcześnie przy pomocy krzyku, strachu, narzuconego autorytetu. Wychowywać nie każdy potrafi, a często i nie powinien tego robić. W rodzinie „(...) niepowodzenia wychowawcze tłumaczy się niedojrzałością rodziców, brakiem wiedzy, brakiem doświadczenia, nigdy zaś faktem, że mogą być oni pozbawieni tej umiejętności, że jest ona dla nich niedostępna, lepiej, nieosiągalna”⁸. Dlaczego opinii tej nie odnieść do nauczycieli, którzy zwyczajnie nie są dobrymi wychowawcami? Zgadza się z autorem powyższego cytatu, że przekonanie, iż każdy może wychowywać jest jedną z największych pomyłek pedagogiki. Przekonanie to sprawia, że w szeroko rozumianej edukacji szkolnej coraz częściej mamy do czynienia z pseudowychowaniem, bo jak nieprzygotowany do pracy wychowawczej nauczyciel może wychowywać?

W rozmowach z nauczycielami-dydaktykami spotkać można opinie, że na studiach najbardziej nudnymi (często nielubianymi) przedmiotami były psychologia i pedagogika, a przecież bez tych przedmiotów nie można poznać dziecka, jego problemów, zrozumieć zjawisk zachodzących w grupie, pomiędzy ludźmi, nauczyć się słuchać i pomagać, stać się wyczulonym na pewne sygnały sugerujące, iż uczeń ma kłopoty nie tylko z nauką, ale że mogą one być następstwem innych problemów. Jak można wychowywać, nie wiedząc, jak to robić? Odpowiedź „wychowywać należy dobrze”, nie jest żadną odpowiedzią. Czy sukces wychowawczy nauczyciela należy mierzyć liczbą promocji do następnej klasy? A może wskaźnikiem wychowawczych sukcesów powinny być dobre relacje z uczniami, sprzyjający nawiązywaniu kontaktów i współpracy klimat klasy, pomyslnie rozwiązywanie konfliktów w grupie, wspólne działanie z rodzicami uczniów? Wskaźniki te rzadko bywają brane

pod uwagę, a to dlatego, że tego typu efekty są mało widoczne i trudno mierzalne. Szkole natomiast potrzebne są natychmiastowe i wyraźne rezultaty, bo tego się od niej oczekuje. W tej sytuacji nasuwają się dwie alternatywne sugestie rozwiązania problemu: albo przestać uprawiać fikcję i próbować systemowo pomóc nauczycielowi, żeby stał się wychowawcą, albo przyznać, że za dużo oczekujemy od nauczycieli i powierzyć wychowanie specjalistom.

Rola i możliwości pedagoga szkolnego

Nie wystarczy bowiem mówić o sobie, że jest się wychowawcą, bo wychowywanie to nie puste pojęcie, ale działanie. Nie można być lekarzem – nie lecząc, kierowcą – nie prowadząc żadnego pojazdu; nie można być nauczycielem-wychowawcą – wykładając tylko przedmiot i nie odwołując się do świadomości ucznia i nie zmieniając go. Przekazywanie wiedzy powinno być jednym z elementów pracy nauczyciela. Zastanawiające jest, że aby uczyć matematyki, fizyki, chemii, języków obcych, potrzebne są pięcioletnie studia⁹. Mogą być nauczycielskie – dają wówczas przygotowanie do pracy w szkole, albo inne, które można uzupełnić podyplomowymi studiami nadającymi uprawnienia pedagogiczne. Jest to wystarczające, by uczyć i wychowywać. Aby być specjalistą od samego tylko wychowania, potrzebne są studia również pięcioletnie, na których student zgłębia wiedzę z psychologii (ogólnej, rozwojowej, klinicznej, społecznej, wychowawczej), socjologii (wychowania, ogólnej, małych grup społecznych), pedagogiki (ogólnej, opiekuńczej, społecznej, rodziny), filozofii i etyki, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, dydaktyki ogólnej; uczy się pracować z grupą i z indywidualnym przypadkiem, projektować i prowadzić zajęcia z wychowanymi, kierować ich samorozwojem, dostrzegać złożone często problemy wpływające na ich złe funkcjonowanie, uczy się tworzenia zespołu i jego dyscyplinowania, rozwiązywania trudności wychowawczych, słuchania ucznia i tego, że w wychowywaniu trzeba mieć czas dla swojego wychowanka.

Coraz częściej jednak pedagoga traktuje się nie jako specjalistę wspierającego nie tylko ucznia, ale także nauczycieli i rodziców w ich działaniach, ale jako: „łatacza dziur”, który prowadzi zajęcia podczas nieobecności jakiegoś nauczyciela; „oblatywacza”, który łączy etat w dwóch, a nawet w wielu szkołach i w każdej z nich „bywa”, bo na pracę nie ma czasu; „cudotwórcę”, który podczas jednej rozmowy ma przemienić „złego” ucznia w „dobrego”. Podobnie traktuje się nauczycieli-wychowawców w świetlicach szkolnych – „niezbyt doskonalili by uczyć, ale w sam raz by wychowywać” czy wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Dlaczego niby ma to lepiej robić zajęty dydaktyką i obciążony „papierkową robotą” nauczyciel?

Jakie wnioski?

Jak wcześniej wspomnieliśmy, szkolne wychowywanie ma w wielu placówkach charakter incydentalny i nie zmienia tego stosy dokumentów wskazujących na planowość i celowość oddziaływań wychowawczych. Ponadto, by wychowywać, trzeba mieć wiedzę o tym jak to robić i czego nie robić, by nie zaszkodzić. Może właśnie ten brak wiedzy leży u podnóża społecznej niechęci do szkoły. Nie lubią jej dzieci i rodzice, podzielone są opinie badaczy i naukowców, błędów doszukują się reformatory oświaty, niechętnie o szkole wypowiadają się sami nauczyciele. A może warto byłoby zadbać również o odpowiedni dobór osób do zawodu nauczyciela i wychowawcy, a więc zmienić nie najlepszą politykę oświatową? Obecnie nauczycielem może być prawie każdy, a „(...) dobra szkoła może powstać wyłącznie dzięki dobrym, zmotywowanym, a także utalentowanym nauczycielom. Jeśli polityka oświatowa sądzi, że ich nie ma i dlatego organizuje kształcenie tak, by w razie czego funkcjonowało bez dobrych nauczycieli, to jest w błędzie. Lepiej zadałaby pytanie, co musiałoby się zdarzyć, by szkoła rzeczywiście pozyskała takich nauczycieli, jakich potrzebuje (...) nie pozyska lepszych nauczycieli, trzymając się kurczowo ideologii mówiącej, że zawód nauczyciela jest jak każdy inny, a wszystko, co potrzebne, można »przekazać« w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego. Nie pozyska ich również wtedy, gdy będzie ich jeszcze mocniej brać w cugle, oceniając i punktując za pomocą jakiegoś systemu kwalifikacji, uzależniając od niego nawet wysokość uposażenia (...)”¹⁰, co odnosić możemy do awansu zawodowego, którego efekty przełożone na dydaktykę i wychowanie widoczne są szczególnie podczas jego zdobywania. Czy nauczyciel jest wychowawcą? Tak, ale na pewno nie każdy.

Przypisy

¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., stan prawny na: 24.01.2013 r., art. 1, Prawo Optivum; <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>, data dostępu: 23.01.2013.

² Ibidem, art. 4.

³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, art. 6 i 9, Prawo Optivum, stan na 24.01.2013 r., <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>; data dostępu: 23.01.2013.

⁴ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001, s. 31.

⁵ D. Chętkowski, *Dużo nas*, „Głos Nauczycielski” z dnia 23.05.2012.

⁶ Zob. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

⁷ A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 73.

⁸ Ibidem, s. 74.

⁹ Piszemy tu o maksymalnym czasie trwania studiów wymaganym do podjęcia pracy w szkole.

¹⁰ A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, red. naukowa i wprowadzenie Bogusław Śliwerski, Kraków 2011, s. 239.

Entuzjasta czy malkontent?

Ewa Wojtyra, doktor nauk filologicznych, polonistka, wydawca portalu supernauczyciel.pl

W ciągu ostatnich 20 lat moje kontakty z nauczycielami były różnorodne – stykałam się z nimi jako koleżanka z pracy, matka dzieci uczęszczających do szkół, redaktorka i autorka w wydawnictwie edukacyjnym, osoba prowadząca portal dla nauczycieli i ośrodek doskonalenia. Refleksja na temat tego zawodu – jacy są nauczyciele, a jacy być powinni, jaką ja chcę być nauczycielką – towarzyszy mi od czasu studiów na warszawskiej polonistyce, którą wybrałam, bo chciałam pracować w szkole i być w tym dobra.

Moje uniwersyteckie zajęcia z psychologii i metodyki nauczania literatury i języka pozostawiały ogromny niedosyt. W zasadzie w ogóle nie były pomocne w stworzeniu warsztatu, nie uczyły rzemiosła. Na wykładach i ćwiczeniach nie było mowy o psychologii rozwojowej, o skutecznej komunikacji z dziećmi i ich rodzicami, o metodach, które wyzwalałyby w uczniach aktywność, przyciągały ich uwagę. A ja liczyłam, że ktoś mi powie nie tyle czego, ale jak uczyć. Najwięcej korzyści przyniosło mi hospitowanie lekcji. Nie było ich wiele. Jedną zapamiętałam bardzo dobrze. Była poświęcona *Ani z Zielonego Wzgórza* i odbywała się na korytarzu – nie dlatego, że szkoła miała problemy lokalowe, ale dlatego, że nauczycielka i uczniowie potrzebowali przestrzeni. Pracowali w grupach, na wielkich arkuszach papieru tworzyli portrety bohaterki – rysowali, pisali, dyskutowali. Mimo rozgardiaszu, jaki siłą rzeczy musiał panować na tak prowadzonej lekcji, czuło się twórczą atmosferę. Żaden z uczniów nie był bierny, każdy coś robił, uczestniczył w tym, co się działo.

Stało się dla mnie jasne, że to jest to; że lekcja powinna być okazją do działania, poszukiwania, dociekania, analizowania i wyciągania wniosków, uczenia się od siebie nawzajem. Zrozumiałam, że uczeń nie może tylko słuchać, zapisywać, zapamiętywać. Musi mieć wątpliwości, musi wiedzieć, że nie zawsze dobra jest tylko jedna odpowiedź, powinien dostrzegać nie tylko czarne i białe, ale także różne odcienie szarości. Wydaje się, że to oczywiste i że nauczyciele powinni być tego świadomi. Ale czy są? A raczej – ilu jest tego świadomych i stara się pracować tak, aby zaciekawiać, prowokować, zmuszać do aktywności?

Podstawa programowa wyraźnie określa, jakie mają być efekty kształcenia – co uczeń ma wiedzieć, rozumieć, umieć zrobić. Ale czy znajdziemy gdzieś zapisy, jak to osiągnąć? Jaki powinien być nauczyciel, w jaki sposób powinien pracować, aby jego uczniowie zdobyli kompetencje opisane w ministerialnych dokumentach? Czy jest coś takiego jak standardy pracy nauczyciela, które nie tylko służyłyby za punkt odniesienia podczas jego oceny, ale przede wszystkim stanowiły dla niego wskazówkę i umożliwiały samoocenę, pomagały się rozwijać i doskonalić? Obawiam się, że odpowiedź na to pytanie jest negatywna.

Brak standardów powoduje, że nauczyciele są bardzo różni – w tej samej szkole znajdziemy prawdziwych mistrzów i osoby zupełnie niekompetentne, a ocena jakości ich pracy jest utrudniona. Dyrektorom brakuje narzędzi przeprowadzania weryfikacji pracowników i właściwie nie dysponują oni systemem motywacyjnym. W rezultacie dyrektor szkoły publicznej nie ma dużych możliwości oddziaływania na grono pedagogiczne ani wpływu na skład zespołu.

Jacy zatem są współcześni nauczyciele? Przedstawiam mój subiektywny katalog postaw, mając przed oczami konkretnych ludzi, z którymi się zetknęłam w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Niektóre z tych postaw mogą występować łącznie, inne się wykluczają. Wszystkie są doskonale rozpoznawane i nazywane przez uczniów, a co za tym idzie – wywierają wpływ na uczniowskie postawy. Zaangażowanie nauczyciela udziela się dzieciom i młodzieży, a jego znudzenie z pewnością nie wyzwala ich aktywności.

Nauczyciel zaangażowany, szalony entuzjasta

Wydaje się to szczególnie rzadki typ nauczyciela i istniejący jakby na przekór okolicznościom. Pasja uczenia, czerpanie radości z kontaktu z dziećmi i młodzieżą, potrzeba otwierania przed nimi świata wygrywają z biurokratycznymi obowiązkami i koniecznością dostosowywania się do wciąż zmieniających się przepisów. Ich siła polega na tym, że są – niezależnie od upływu lat – pełni entuzjazmu i wciąż im się chce. W czym się ten entuzjazm i zaangażowanie wyrażają?

Po pierwsze, w ciągłej pracy nad sobą, w doskonaleniu warsztatu, w poszukiwaniu nowych – efektywnych i atrakcyjnych dla uczniów – metod i form pracy, w wychodzeniu poza szablony, schematy, poza to, co konieczne. Do tej grupy zaliczam tych, którzy chętnie uczestniczą w różnych formach kształcenia, nie dlatego, że jest im to potrzebne do awansu zawodowego, ale dlatego, że chcą być skuteczniejsi w tym, co robią, bo mają wielu uczniów z problemami, dysfunkcjami i chcą ich wspierać, bo szukają metod, dzięki którym dotrą do uczniów wychowanych w cyfrowym świecie. Jedną ze znanych mi polonistek, w wieku emerytalnym, przychodzi na lekcje z tabletem, żeby mieć dostęp do lektury, a nie dźwigać ciężkich tomów, i z laptopem, który podłącza do rzutnika, aby niektóre zagadnienia przedstawić w formie prezentacji multimedialnej.

Po drugie, szalony entuzjasta bierze na siebie pełną odpowiedzialność za to, czego i jak uczy. Nie bazuje wyłącznie na materiałach oferowanych przez wydawnictwo, którego podręcznik wybrał, pracuje z nimi twórczo, korzysta z tego, co służy założonym przez niego celom. Świadomie dobiera treści i metody nauczania, dostosowuje je do możliwości klasy, do poszczególnych uczniów. Niektórzy (ja znam jedną taką osobę, ciekawe, ile jest takich w całym kraju) potrafią zrezygnować z podręcznika. Tworzą własne programy i same opracowują materiały na lekcje – teksty, karty pracy, ćwiczenia.

Po trzecie, nauczyciel zaangażowany proponuje swoim uczniom działania poza klasą – wyjścia do muzeów, teatrów, kin czy wspólne wieczory filmowe. W jednym ze znanych mi warszawskich zespołów szkół licealiści i gimnazjaliści od czasu do czasu spotykają się po lekcjach, żeby obejrzeć razem film i podyskutować o nim. Na te wieczory zapraszani są także rodzice. Przychodzą tylko chętni, nie ma żadnego przymusu.

Po czwarte, nauczyciele, których zaliczyłabym do tej grupy, chętnie realizują z uczniami różne projekty, uczestniczą w rozmaitych programach edukacyjnych, proponowanych np. przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, wydawnictwa czy portale edukacyjne. Nierzadko podejmują działania służące społeczności szkolnej i lokalnej. Wydają gazetki, tworzą z uczniami blogi i strony internetowe, prowadzą koła teatralne i przedmiotowe, organizują imprezy środowiskowe. Kiedy w ubiegłym

roku portal supernauczyciel.pl ogłosił konkurs na realizację projektu edukacyjnego związanego z Euro, organizatorzy byli zdumieni zaangażowaniem nauczycieli i ich uczniów. W wielu szkołach odbyły się fantastyczne imprezy. W nadesłanych na konkurs materiałach – filmach, fotoreportażach – uderzający był entuzjazm, z jakim nauczyciele i uczniowie realizowali swoje projekty, oraz efekty, jakie dzięki temu osiągnęli.

Uczniowie, którzy zetknęli się przynajmniej z jednym takim nauczycielem, to szczęściarze, bo najprawdopodobniej została w nich rozbudzona ciekawość świata, mieli okazję przekonać się, że potrafią zrobić coś ciekawego, fajnego, nowego, odkrywczego, rozpoznali własne pasje i zainteresowania.

Solidny rzemieślnik

Wielu nauczycieli to bardzo solidni rzemieślnicy – dobrze przygotowani merytorycznie, starannie dobierający programy i podręczniki, rzetelnie przygotowani do lekcji, sprawdzający zadane prace. Nie są może szczególnie twórczy, a na ich lekcjach nie ma fajerwerków, ale jest solidna praca przynosząca efekty. Ich uczniowie dobrze radzą sobie na testach, wiedzą, że pracować trzeba systematycznie. Główne atuty tych nauczycieli to konsekwencja, pracowitość, rzetelność – za to są cenieni przez wychowanków i ich rodziców, a także przez przełożonych.

Uczniowie, którzy trafili na takich nauczycieli, otrzymują pozytywny przekaz – szkoła jest miejscem, w którym nie traci się czasu, przychodzi się tu po coś konkretnego.

Nauczyciel, który wie, ale nie umie

W naszych szkołach znajdziemy wielu fachowców, świetnie znających dziedzinę, których nauczają. Mają ogromną wiedzę i bardzo chcieliby jak najwięcej tej wiedzy przekazać swoim uczniom. Problem jednak w tym, że są zupełnie nieskuteczni, ponieważ stosują nieskuteczne metody. Podstawowym grzechem tych nauczycieli jest wygłaszanie monologów, prowadzenie wykładów, które mają to do siebie, że wyłączają uczniów. Moja znajoma wicedyrektorka w jednym z warszawskich gimnazjów wciąż powtarza nauczycielom: „Dobry nauczyciel to nie ten, który wie, ale ten, który umie nauczyć”. Niestety, na lekcjach pedagogów, których zaliczam do tego grona, wieje nudą i jest sennie, a uczniowie zabawiają się telefonami komórkowymi lub tabletami. Z reguły nie pamiętają, o czym była mowa. Nie są w stanie skupić się i aktywnie słuchać dłużej niż przez kilka minut.

Odnoszę wrażenie, że z nauczycielami tego typu najczęściej mamy do czynienia w szkołach ponadgimnazjalnych, które wciąż są nastawione na przekazywanie drobiazgowej wiedzy, uczenie faktów i szczegółów, a w mniejszym stopniu wyposażają uczniów

w umiejętność zdobywania informacji, ich selekcjonowania i przetwarzania. Rzadko realizuje się tu projekty uczące planowania, współpracy, osiągnięcia kompromisów, samooceny.

W przeciwieństwie do nauczycieli z pierwszej grupy, ci, o których tu piszę, nie rozumieją, że współczesne dzieci i młodzież postrzegają świat inaczej niż ich rówieśnicy przed kilkudziesięciu laty, że dorastają w innej rzeczywistości i innej kulturze.

Leniwy malkontent

Współczuję uczniom, którzy mają lekcje z leniwymi malkontentami, bo wywierają oni na nich destrukcyjny wpływ. Po pierwsze, demonstrują swoje niezadowolenie z powodu znalezienia się w klasie. Nudzi ich to i nie mają ochoty uczyć. Ich zniechęcenie – skądinąd często uzasadnione, bo wynikające z okoliczności zewnętrznych (nadmierna biurokracja, coraz więcej obowiązków, brak motywacji, wypalenie zawodowe) – kształtuje atmosferę w klasie. Lekcje z tymi nauczycielami są nudne (nierzadko uczniowie czytają po prostu w podręczniku kolejny rozdział i robią ćwiczenia), wszyscy marzą tylko o tym, aby dotrzeć do dzwonka. Bywa, że nauczyciel zawiera z uczniami kuriozalną umowę – jak będziecie grzeczni, to nie zadam pracy domowej. Czyżby praca domowa była zadawana za karę, a nie po coś? Uczeń, któremu wpoimy takie przekonanie, raczej nie będzie chętnie pracował. Nauczycielom z tej grupy zdarza się zadawać prace, a potem ich nie czytać. Uczą w ten sposób cwaniactwa – skoro nie czyta, lekceważy moją pracę, to następnym razem oddam mu to samo (to nie jest wymyślony przykład, to doświadczenie wyniósł ze szkoły mój syn).

Po drugie, w tej grupie częsta jest też postawa rozszczeniowa, z którą stykają się między innymi wydawcy edukacyjni. Nauczyciele oczekują od nich publikacji, w których wszystko będzie podane na tacy, tak aby nie trzeba było już niczego wymyślać, tworzyć, kreować. Do podręczników i zeszytów ćwiczeń muszą być scenariusze na każdą lekcję w roku szkolnym, a wśród ćwiczeń należy wskazać te, które uczeń ma wykonać w domu. Nauczyciele stawiający takie żądania nie poczuwają się do odpowiedzialności za to, czego i jak uczą. Wyboru dokonał za nich autor podręcznika.

Czy nauczyciel, który bezrefleksyjnie przerabia z uczniami kolejne treści przygotowane przez wydawcę, który jest odtwórczy, może rozbudzić kreatywność dziecka? Wątpię. Ale jestem przekonana, że narzeka, kiedy jego uczniowie wykonują różne zadania, kopiując treści z Internetu.

Świetny wychowawca

Słabością polskiej szkoły są niskie kompetencje pedagogiczne wielu nauczycieli, dlatego tym cennie-

sza jest postawa, o której teraz piszę. Do tej grupy zaliczam ogromną liczbę pedagogów, którzy uważają, że nie mniej ważne od edukowania jest wychowywanie i wspieranie uczniów w rozwoju.

Prawdziwymi szczęściarzami są ci, którzy mają wychowawców baczenie obserwujących grupę i każdego ucznia, dbających o atmosferę w klasie, zainteresowanych tym, co się dzieje z uczniami, reagujących na niepokojące sygnały.

Znam wychowawców, którzy wpadają do swoich klas podczas przerw, zwłaszcza jeśli nie mają w danym dniu lekcji ze swoimi wychowankami, zanim wyjdą ze szkoły, przychodzą się pożegnać i pytają, czy wszystko w porządku. Mają adresy e-mailowe swoich uczniów i ich rodziców. Na bieżąco przekazują różne informacje. Konsultują tą drogą z rodzicami różne działania, powiadamiają ich o nieobecnościach czy niepokojących zjawiskach, ale piszą także o tym, co ciekawego wydarzyło się w klasie.

Znam wicedyrektorę gimnazjum, która zna wszystkich uczniów z dwunastu klas. Jak to możliwe? Wystarczy, że pierwsze dni w tej szkole są przeznaczone na integrację – uczniowie poznają się w klasach i między klasami. Jeden dzień spędzają razem na wyjeździe, podczas którego odbywają się gry i zabawy, a każda klasa pierwsza musi się zaprezentować pozostałym. Gabinet wicedyrektora jest dla uczniów zawsze otwarty – można przyjść i opowiedzieć o swoich problemach, można się też spodziewać zaproszenia na rozmowę, jeśli zdarzyło się coś niepokojącego.

Godziny wychowawcze u nauczycieli, którzy poważnie traktują funkcję wychowawcy, nie są czasem przeznaczonym na uzupełnianie dziennika i usprawiedliwianie nieobecności. Nie są to lekcje, na których każdy robi, co chce, ale ciekawe zajęcia, czas na dyskusję, rozwijanie kompetencji społecznych, integrowanie zespołu.

Na drugim biegunie są ci, którzy rolę wychowawcy sprowadzają do wykonywania biurokratycznych obowiązków. Nie wykraczają poza to, czego się od nich wymaga.

Na zakończenie

Marzy mi się szkoła, w której dyrektor może zastosować prawdziwy system motywacyjny (przy czym gratyfikacja finansowa powinna być tylko jednym z elementów tego systemu), w której istniałaby funkcja tutora – odpowiednio wynagradzana, ciesząca się prestiżem, która służyłaby przede wszystkim wspieraniu młodych nauczycieli, wprowadzaniu ich do zawodu. Szkoła, w której nie byłoby miejsca dla tych, którzy są wiecznie niezadowoleni, chociaż sami dają z siebie niewiele. Szkoła, w której nauczyciel byłby doceniany za zaangażowanie, fachowość i kreatywność. Szkoła, do której uczeń szedłby z przyjemnością, a nie dlatego, że musi.

Śmierć na życzenie

Etyczne aspekty eutanazji

Teresa Joanna Andrzejewska, doktorantka na Wydziale Humanistycznym US

Nie zawsze sami jesteśmy odpowiedzialni za sytuację, w jakich się znajdujemy. Odpowiadamy jednak za sposób reagowania na te sytuacje.

Viktor Frankl

W codziennym życiu rzadko spotykam się z sytuacją, że ktoś chce rozmawiać o eutanazji. Podjęłam ten temat, ponieważ – moim zdaniem – każdy może stanąć przed dylematem: czy zgodzić się na eutanazję? Realizacja eutanazji jest szczególnie odczuwana wtedy, gdy dotyczy bliskich osób i gdy stajemy przed pytaniem: czy podejmować próby leczenia lub sztucznego podtrzymywania życia, na przykład noworodka, który nie ma szans na przeżycie, ale sam nie może się wypowiedzieć? Wybór jest nie mniej trudny, gdy dotyczy dorosłego – zarówno w sytuacji, gdy on sam nie ma możliwości wypowiedzenia swojego zdania, jak i wówczas, gdy musimy zaakceptować jego wybór.

Podjęcie decyzji o eutanazji zawsze jest trudne. Każda ze stron, zanim podejmie tak radykalną decyzję, rozważa zasadność ewentualnie podjętych działań i zadaje sobie wiele pytań. W niniejszym artykule nie rozstrzygnę kwestii czy eutanazja powinna być zalegalizowana, czy też nie, choć moim zdaniem legalna eutanazja wprowadza zbyt duże niebezpieczeństwo nadużyć. Skupiłam się na eutanazji dotyczącej osób dorosłych, których większość może sama wypowiedzieć się w kwestii skrócenia własnego życia.

Łatwa i dobra śmierć?

Eutanazja jest przeciwieństwem życia – w moim odczuciu oznacza zabicie człowieka. Niezależnie od przyczyn, na żądanie czy pod wpływem współczucia, jest to odebranie komuś życia. Bliskie jest zabójstwu, czasem samobójstwu.

Według definicji eutanazja to: „rozmyślne, wywołane współczuciem spowodowanie śmierci osoby nieuleczalnie chorej, zwykle na jej żądanie; łac. *euthanasia* ‘bezbolesna śmierć’, z gr.; eu-, gr. *thanatos* śmierć”². Pierwszy człon wyrazu eutanazja – „eu” tłumaczony jest także jako: dobrze, łatwo, czyli w tym kontekście: łatwa i dobra

śmierć³. Oznacza skrócenie życia osób nieuleczalnie chorych i cierpiących. W tym miejscu można zadać pytanie: czy rzeczywiście łatwa i dobra? Podjęcie decyzji z pewnością łatwe nie jest. Dobra śmierć? Można zapytać: dla kogo dobra? Dla osoby chorej, dla jej opiekunów, dla państwa, które zajmuje się leczeniem?

Zakończyć życie eutanazją można na kilka sposobów. W jednej z typologii wyróżniana jest eutanazja: czynna (zabójcza) – śmierć jest spowodowana określonym działaniem; bierna – gdy śmierć następuje na skutek zaniechania terapii podtrzymującej życie; dobrowolna (samobójcza) – kiedy występuje świadoma prośba o spowodowanie śmierci; niedobrowolna (bez zgody chorego) – gdy chory nie jest w stanie wyrazić takiej prośby, jest nieprzytomny⁴. Ta klasyfikacja daje wrażenie możliwości „wyboru”, ale w czym wybieramy?

Eutanazja a etyka

Chociaż wyróżniamy kilka rodzajów eutanazji, zawsze oznacza ona śmierć. Zwolennicy eutanazji uważają, że jest to „dobre” i „bezbolesne” odejście z tego świata – „akt miłości” wobec bliźniego, który nie może znieść cierpienia.

W takiej sytuacji aktualne pozostają także nurtujące nas pytania stawiane w okresie przedplatońskim, platońskim i poplatońskim⁵. Kim człowiek jest? Jaki jest sens jego życia? Jaki jest jego los? Jakie jest jego miejsce w świecie?

Refleksja lub dyskusja nad sensem życia człowieka i etyką działania w trudnych sytuacjach życiowych może mieć wpływ na rzeczywiste zachowanie – na przykład wobec osoby nieuleczalnie chorej. Omówienie etycznych aspektów eutanazji wymaga najpierw przybliżenia zagadnienia etyki, a w dalszej części także odniesienia do zawodów medycznych, w których przestrzeganie zasad etyki ma duże znaczenie.

Potocznie etyka kojarzona bywa z zagadnieniem dobra i zła, jako nauka o moralności i normach moralnych, która wskazuje zasady postępowania jednostek i grup społecznych wobec siebie oraz wobec innych. Etyka, według Wincentego Okonia, to: „(..) nauka o moralności,

na ogół traktowana jako dyscyplina filozoficzna, której przedmiotem jest teoria dobra, a więc ustalanie, co jest dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia⁶. Dzięki etyce człowiek ma wzór i punkt odniesienia.

Z jednej strony, są zasady etyczne określające postępowanie pracowników służby zdrowia, z drugiej strony – jest pacjent, który ma prawo do samostanowienia, autonomii, pełnej informacji o stanie swojego zdrowia, świadczeń zdrowotnych odpowiadających wymaganiom aktualnej wiedzy medycznej, wyrażenia zgody lub odmowy na świadczenia zdrowotne⁷.

Czy w związku z tymi zasadami eutanazja powinna być legalna, czy też powinno się jej zabronić oraz czy jest to postawa etyczna wobec chorego? Rozważając etyczną stronę eutanazji, należy zastanowić się, dlaczego staramy się odwieść samobójców od aktów zamachu na własne życie, zaś dopuszczamy możliwość uśmiercenia osoby chorej? Leczymy chorych psychicznie, inwalidów, ludzi starszych, a szukamy uzasadnienia dla zabijania człowieka chorego, który akurat w danym okresie swojej choroby nie widzi już szans na wyleczenie lub akurat jest w słabszej kondycji psychicznej.

Eutanazję wiąże się także z odpowiedzialnością za śmierć osoby, najczęściej nieuleczalnie chorej, cierpiącej z powodu niemożności uśmierzenia bólu spowodowanego chorobą. Mówimy tu o odpowiedzialności za człowieka chorego, którym powinni opiekować się najbliżsi oraz lekarze i pielęgniarki, których etyka zawodowa dotyczy obowiązków i powinności w postępowaniu z chorymi pacjentami. Naczelną zasadą etyki w pracy lekarza jest dbałość o dobro chorego, przestrzeganie tajemnicy lekarskiej, doskonalenie zawodowe, aby jak najlepiej wypełniać obowiązki wobec pacjenta. Zawód lekarza ma bezpośredni wpływ na człowieka i jest powołaniem społecznym⁸. To profesja służąca dobru społecznemu, gdzie życie ludzkie jest najwyższą wartością.

Legalna eutanazja?

Na temat zalegalizowania eutanazji w danym kraju wypowiadają się między innymi politycy, lekarze, osoby zdrowe, opiekunowie chorych oraz osoby przewlekłe i nieuleczalnie chore. Powstaje pytanie: kto i dlaczego powinien mieć głos decydujący w powyższej kwestii? Czym eutanazja jest dla poszczególnych osób i grup? Dla jednych może być tylko specjalistycznym terminem, dla innych chwytliwym tematem na łamy czasopism lub możliwością wyboru sposobu zakończenia życia. Wynik globalnej dyskusji nie obciąża indywidualnego sumienia – publiczna debata daje złudne poczucie usprawiedliwienia i zwolnienia każdego z nas z wyniku rozmów, gdyż mamy wrażenie, że ostatecznie tę decyzję podejmuje za nas kto inny. Zastosowanie eutanazji, która stała się prawnie zalegalizowana (między innymi w Albanii, Belgii

i Holandii), zwalnia z poczucia odpowiedzialności poszczególne jednostki. Odpowiedzialność jest delegowana na przepisy ustawy.

Zaliczamy się do społeczeństw otwartych, które posiadają zdolność przyjmowania różnorodnych postaw i idei dla dobra wszystkich⁹. Społeczeństwa się starzeją, zwiększa się długość życia i „znacznie wzrasta zapotrzebowanie na różnego rodzaju świadczenia społeczne (zwłaszcza opiekę zdrowotną, indywidualną pomoc społeczną i zasiłki wypłacane przez państwo)”¹⁰. Potrzebne jest zatem ustalenie obowiązujących standardów, także w opiece zdrowotnej.

Dotyczy to również przejmowania funkcjonujących w świecie idei i sprawdzonych metod dokonywania eutanazji. Powołując się na inne kraje, wielu lekarzy wypowiada się za umożliwieniem osobom nieuleczalnie chorym możliwości podjęcia decyzji o śmierci z rąk lekarza i pod jego nadzorem. Jest to zastanawiający fakt, ponieważ kodeks etyki lekarskiej mówi, że: „Lekarzowi nie wolno stosować eutanazji”¹¹ i „Lekarz powinien dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić choremu humanitarną opiekę terminalną i godne warunki umierania. Lekarz powinien do końca łagodzić cierpienia chorych i utrzymywać, w miarę możliwości, jakość kończącego się życia”¹². Czy to oznacza, że lekarz może kończyć życie pacjenta? Czy ludzie upośledzeni świadomie popełniają samobójstwa? A co z ludźmi starszymi? Powinni przecież odpocząć po trudach pracy zawodowej i nacieszyć dorobkiem życia. Niepełnosprawni zaś przyzwyczajają się do swoich ograniczeń, na przykład ruchowych, i potrafią z tym żyć.

Zacytuję Bożenę Zboinę: „Cierpiący chory, stojący w obliczu kalectwa, zmiany dotychczasowego trybu życia czy nawet śmierci, z silnego niezależnego człowieka staje się słabym, potrzebującym pomocy i opieki pacjentem. Pomocy tej szuka w osobie lekarza, który w jego oczach jawi się jako sędzia wydający wyrok o czekającym chorego losie. Pacjent postrzega lekarza jako tego, który wyprowadzi go z cierpienia, słabości i przywróci do normalnego życia”¹³. Powinien czuć się zatem bezpiecznie, a nie obawiać uśmiercenia. Podobnie z zaspokojeniem potrzeby miłości, przynależności i szacunku. Człowiek chory w „zwiększonej dawce” potrzebuje czuć się przez najbliższych kochany i akceptowany. Samotność dodatkowo niszczy chorego i nie podtrzymuje jego chęci życia, natomiast poczucie przynależności do rodziny pomaga i dodaje energii.

Szacunek dla życia

Czasem opiekę nad chorym utrudnia ignorancja społeczeństwa, przesady i lęk, co prowadzi następnie do zaniechania osób potrzebujących i chorych, dyskryminacji lub w następstwie izolowania ich od społeczeństwa. W ludzkich umysłach rodzą się najróżniejsze obawy – nie

zawsze uzasadnione, ale mające wpływ na postawę danego człowieka wobec innych ludzi, wobec lekarzy, rodziny.

Nikt nie powinien bać się udać do lekarza, gdyż zgodnie z etyką medyczną, związek lekarza z pacjentem oparty jest na przekonaniu pacjenta, że lekarz nie targnie się na jego życie: „Relacje między pacjentem a lekarzem powinny opierać się na wzajemnym zaufaniu”¹⁴. Etyka mówi nam, że zabijanie jest złe, więc nikt nie powinien zabijać drugiego człowieka. Zasady etyczne wskazują, jak powinniśmy postępować nie tylko wobec siebie, ale także wobec innych osób. Etyka i wartości życia codziennego stanowią, że powinniśmy otaczać opieką również ludzi kalekich, w podeszłym wieku i chorych – w taki sposób, aby nie czuli się oni ciężarem dla społeczeństwa, lecz jego pełnowartościowymi członkami. „Obecność innych ludzi, ich pomoc i bliskość sprzyja dobremu samopoczuciu, zdrowiu, radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami”¹⁵.

Także religia wyznacza pewne ramy postępowania wobec drugiego człowieka, potrzebującego opieki, chorego czy umierającego. Istotnym czynnikiem jest sumienie i udzielenie samemu sobie odpowiedzi na pytanie: czy postępuję właściwie? A może jeszcze ważniejsze pytanie: czy chciałbym/chciałabym, aby wobec mnie ktoś się w ten sposób zachował? Jan Paweł II twierdził w *Evangelium vitae*: „U kresu życia człowiek staje w obliczu tajemnicy śmierci. Dzisiaj, w wyniku postępu medycyny i w kontekście kulturowym zamkniętym często na transcendencję, doświadczenie umierania nabiera pewnych nowych cech charakterystycznych. Kiedy bowiem zaczyna przeważać tendencja do uznawania życia za wartościowe tylko w takiej mierze, w jakiej jest ono źródłem przyjemności i dobrobytu, cierpienie jawi się jako nieznośny ciężar, od którego trzeba się za wszelką cenę uwolnić”¹⁶. Ludzie chcieliby uwolnić się od widoku cierpienia i bólu. Chcieliby, aby ich bliscy nie cierpieli. Gdy wydaje się, że nie ma już żadnej możliwości pomocy – pojawia się myśl o eutanazji. Czy powinna być stosowana? Każdy sam musi odpowiedzieć na to pytanie i umieć odnaleźć się w sytuacji, gdy będzie musiał rzeczywiście stanąć przed takim wyborem. Człowiek „(...) sądzi, że sam jest dla siebie kryterium i normą, oraz uważa, że ma prawo domagać się również od społeczeństwa, by zapewniło mu możliwość i sposoby decydowania o własnym życiu w pełnej i całkowitej autonomii. (...) W takim kontekście coraz silniejsza staje się pokusa eutanazji, czyli zawiązania śmiercią poprzez spowodowanie jej przed czasem i »łagodne« zakończenie życia własnego lub cudzego”¹⁷.

Rozwój cywilizacji, nowe możliwości, wydłużenie życia ludzkiego, wzrost dobrobytu – nie zwalniają nas od myślenia o drugim człowieku. Media lansują kult zdrowia, witalności, młodości, a to sprawia, że choroba staje się czymś wstydliwym. Akceptujemy kalectwo, osoby niepełnosprawne, ale nie mamy cierpliwości do osób najbliższych, które są cierpiące. Istnieje niebezpieczeń-

stwo, że w pewnym momencie przestaniemy pytać chorego czy rzeczywiście jego cierpienie jest powodem podjęcia decyzji o eutanazji – może będziemy czekać na taką decyzję z jego strony, może będzie taki nacisk społeczny, że chory poprosi o eutanazję mimo chęci dalszego życia? Wola pacjenta może nic nie znaczyć, gdy ktoś zadecyduje, że leczenie jest nieopłacalne, za drogie, za długie, bo i tak nie przywróci chorego do dawnej kondycji. Nie to chyba jest celem humanizmu, postępu technologicznego i medycznego.

Eutanazja – za czy przeciw?

Wielu jest zarówno zwolenników, jak i przeciwników takiej formy śmierci. Etyczny spór o prawo do „śmierci na życzenie” trwa od czasów starożytnych. Już w czasach starożytnej Grecji Platon i jego uczeń Arystoteles byli zwolennikami dobrowolnego zakończenia bezsensownych cierpień¹⁸. Nie brakowało jednak – nawet wówczas, gdy nie było nowoczesnej opieki medycznej – przeciwników zabijania człowieka (jak pitagorejczycy, którzy wprowadzili do filozofii religijnej koncepcję duszy, św. Augustyn, który w człowieku podkreślał wyższość duszy nad ciałem, Kościół). Wśród zwolenników eutanazji są teologowie protestanccy, którzy uzasadniają jej stosowanie miłością bliźniego, i utylitaryści, którzy głoszą zasadę użyteczności – czyn jest dobry, gdy służy powszechnemu szczęściu. Historia już pokazała, jak można niewłaściwie wykorzystać eutanazję – w czasach hitlerowskich lub w Sparcie, gdzie zabijano kaleki, nowonarodzone dzieci. (Możliwość eutanazji płodów, noworodków i niemowląt we wczesnym okresie dzieciństwa nazywana jest obecnie *infanticide*, a eutanazja dorosłych – *senecide*¹⁹).

Zabijanie zwane eutanazją tłumaczy się dobrem chorego, skróceniem cierpienia, miłością, ulżeniem w nieuleczalnej chorobie, pomocą umierającemu, by zmniejszyć jego lęk i zapewnić spokojną i łagodną śmierć. Zwolennicy podkreślają, że jest to wybór samej osoby, która chce umrzeć. Przytaczają przykłady osób cierpiących latami z powodu choroby, inwalidztwa, nieuśmierzonego bólu, przykutych latami do łóżka. Powołują się na autonomię i samostanowienie jednostki. Coraz więcej osób popiera legalną eutanazję, a jeszcze kilkanaście lat temu była powszechnie potępiana. W Holandii istnieje przyzwolenie na eutanazję przy zachowaniu ściśle określonych warunków²⁰. Jednak czy wystarczającym argumentem za eutanazją jest ustalenie warunków jej przeprowadzenia, na przykład takich, jakie wprowadzono w Belgii? Określone są tam zasady powoływania i funkcjonowania komisji nadzorującej przeprowadzanie eutanazji. Komisja ustala wzór dokumentu, który wypełniają lekarze dokonujący eutanazji, aby legalnie ją stosować. Dokument taki składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera dane personalne osoby kwalifikowanej do pozbawienia życia i nazwiska osób, z którymi prowadzono rozmowy przed eutana-

zją. Druga – opis choroby i towarzyszących jej cierpień oraz uzasadnienie, dlaczego lekarz uznał, że pacjent ma prawo domagać się śmierci. Komisja sprawdza drugą część dokumentu, zaś do pierwszej ma wgląd tylko w razie wątpliwości²¹.

Zwolennicy wymieniają sytuacje, które ich zdaniem uzasadniają eutanazję: gdy pacjent znajduje się w stanie agonii, cierpi lub cierpiałby, gdyby był przytomny; nie istnieje żaden inny sposób wyeliminowania jego cierpień; pacjent wyraża lub wyrażałby pragnienie skrócenia jego cierpień; nie jest w stanie sam odebrać sobie życia; decyzja pacjenta jest przemyślana, wyraźnie artykułowana i niezłomna; nie istnieją dodatkowe racje, które mogłyby przeważać tę decyzję.

Innym przyczynkiem do zastanowienia się nad zasadnością eutanazji jest niebezpieczeństwo nadużyć. Istnieje niebezpieczeństwo, że bardzo ciężko chora osoba zostanie pozbawiona życia wyłącznie dlatego, aby wykorzystać jej zdrowe organy. A człowiek nie jest maszyną, chociaż: „(...) jedna z teorii starzenia się mówi, że po prostu dochodzi do zużycia organizmu. Zupełnie jak ze starym samochodem, wraz z wiekiem rozpadamy się na wszystkie strony”²². Zatem zastanówmy się, czy traktować mamy ludzi starszych, schorowanych lub kalekich jak przedmioty, jak coś, co zostało wyeksploatowane i można się tego teraz już pozbyć, poddać utylizacji lub wyrzucić poza nawias społeczeństwa, a zdrowe części jeszcze wykorzystać?

Panaceum na cierpienie?

Chyba łatwiej powiedzieć: „Jestem za eutanazją” niż: „Jestem za zabijaniem człowieka przez człowieka”. Słowo „eutanazja” brzmi łagodniej niż „zabójstwo”. Oceńmy sami, czy takie lub jakiegokolwiek inne warunki uzasadniające i ustalające sposób przeprowadzenia eutanazji mogą być usprawiedliwione z etycznego i ludzkiego punktu widzenia. Rozważając za i przeciw, spróbujmy zrozumieć sens istnienia, sens życia. Nie jesteśmy w „skórze osoby chorej”, nie jesteśmy na jej miejscu i nie wiemy, co tak naprawdę odczuwa. Chociaż wydaje się nam, że w danej sytuacji postąpilibyśmy w pewien sposób, to często reagujemy zupełnie inaczej niż zakładaliśmy. Zachowujemy się często nieracjonalnie i nieprzewidywalnie. Dopiero po pewnym czasie zastanawiamy się, dlaczego postąpiliśmy w taki sposób, jakiego nigdy nie braliśmy pod uwagę. Natura ludzka jest zbyt skomplikowana, by można było ze stuprocentową pewnością powiedzieć: „Tak, ten człowiek na pewno chce umrzeć”.

Prośba o eutanazję może być wołaniem o pomoc (tak naprawdę ktoś nie chce umierać). Może być próbą zwrócenia na siebie większej uwagi, zainteresowania swoim cierpieniem, prośbą o trochę ciepła, zrozumienia, może zmniejszenia bólu, nie tylko fizycznego, ale i psychicznego. Brak oparcia w członkach rodziny, po-

czucie osamotnienia i nieprzydatności może prowadzić do podjęcia nieuświadomionych decyzji – z prośbą o eutanazję włącznie.

Eutanazja a relacje międzyludzkie

Starsi ludzie to zazwyczaj czyiś dziadkowie, którzy z największą miłością rozpieszczali swoje wnuki, gdy były dziećmi, dbali o ich rozwój intelektualny i bezpieczeństwo. Dawali wsparcie w trudnych chwilach, które w danym momencie życia stanowiło najważniejszy element egzystencji ich wnuków. Jakże łatwo o tym zapomnieć i powiedzieć: nie mam już siły opiekować się ojcem/matką, dziadkiem/babcią – a on/ona tak strasznie cierpi; nie mogę na to patrzeć. Usprawiedliwiamy swoje decyzje, odwołując się do odczuwania cierpienia przez drugą osobę.

Ludzie chcą dziś żyć niezależnie, realizować własne plany i zaspokajać swoje, nie tylko podstawowe, potrzeby. Zagadnienie to wyjaśnia teoria Masłowa, według której każdy człowiek ma potrzeby ułożone hierarchicznie według ważności: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, miłości, przynależności, szacunku, samorealizacji i transcendencji. Dopiero gdy potrzeby podstawowe (fizjologiczne i bezpieczeństwa) są zaspokojone, to uaktywniają się potrzeby znajdujące się na poziomie następnym. Właściwe relacje międzyludzkie rodzą obustronną otwartość na wzajemne potrzeby. Potrzeba bezpieczeństwa, w przypadku osoby chorej, która nie jest w stanie zapewnić sobie wszystkiego, ma podstawowe znaczenie dla poczucia bycia akceptowanym w danym społeczeństwie i środowisku oraz poczucia pewności, że może ona liczyć na opiekę i pomoc²³. Ludzie zdrowi powinni zapewnić godne życie ludziom chorym i dążyć do podnoszenia jakości ich życia w chorobie poprzez prawidłową opiekę. Powinni dążyć do przezwyciężania sytuacji trudnych, problemowych, szkodliwych ludziom i ich dobru wspólnemu²⁴.

Rozluźnione więzi rodzinne, zapracowanie, szybkie tempo życia, coraz lepsza jakość życia pod względem zdrowotnym i ekonomicznym, łamanie coraz większej liczby norm moralnych prowadzi być może do samozniszczenia gatunku ludzkiego. Czy nie zaczniemy uśmiercać ludzi w imię wyższych celów społecznych, wygody, z przyczyn ekonomicznych? Czy nie złączą się jej domagać również osoby młode, silne i zdrowe, chcące wybrać czas i sposób swojej śmierci? Czy można w ogóle oceniać życie ludzkie jako pożyteczne bądź nie?

Przytoczę w tym miejscu do rozważenia słowa de Caltanzaro: „Sprawę ograniczeń działań samozachowawczych należy omawiać w świetle nowoczesnej teorii maksymalizacji ogólnej sprawności”²⁵. Dążenie do maksymalizacji ogólnej sprawności widoczne jest w całym społeczeństwie i jest to aspekt pozytywny, gdy wspomaga dążenie do utrzymania zdrowia, ale jednocześnie może budzić obawy, gdy jednostka, z różnych względów, nie

może sprostać narzuconym standardom i wymogom społecznym (niepełnosprawność, choroba umysłowa, kalectwo). Ważni są zatem na każdym etapie życia inni ludzie i ich wsparcie emocjonalne, psychiczne, ekonomiczne. Zastanowienia wymaga odpowiedź na pytanie, czy wywiązujemy się z obowiązków wobec ludzi chorych i słabych, proponując im eutanazję?

Lepszy świat przyszłości

Eutanazja musi budzić wątpliwości, bowiem jest świadomym pozbawianiem życia. Z podobnymi problemami etycznymi będziemy spotykać się coraz częściej. Niedługo być może będziemy rozważać, czy etyczne jest „czipowanie” ludzi. Liczne osiągnięcia naukowe i techniczne sprawiają, że możliwości są coraz większe. To, co „wczoraj” wydawało nam się nierealne, wyjęte z książek *science fiction*, „dzisiaj” nierzadko okazuje się możliwe (zapłodnienie in vitro, przeszczepy, klonowanie). Przypuszczalnie już niedługo codziennością będzie ingerowanie w DNA w taki sposób, że możliwe będzie zahamowanie lub nawet cofnięcie rozwoju choroby dotąd nieuleczalnej, wyeliminowanie niektórych schorzeń, znalezienie sposobu na ból. Być może za parę lat – gdy okaże się, że został wynaleziony patent na nieśmiertelność – rozważać będziemy, jak długo człowiek powinien żyć? Przewidywanie przyszłości jest trudne, ale postęp w medycynie na pewno nastąpi (hodowanie organów, inteligentne leki). Czy nasza moralność i etyka nadążą za tymi zmianami? Czy dojdzie do tego, że ktoś będzie odgórnie decydował, kto ma umrzeć, a kto żyć i jak długo?

Rozważaniom na temat eutanazji chyba zawsze będą towarzyszyły dylematy moralne. Przyznaję, że nie wiem, jak sama zachowałabym się w takiej sytuacji. Parę lat temu od aparatury medycznej odłączono kobietę, skazując ją tym samym na powolne umieranie z głodu. Dylemat mieli wszyscy, którzy byli odpowiedzialni za decyzję: czy dokonać eutanazji, czy pozwolić na śmierć głodową pacjentki. Być może bardziej humanitarne byłoby dokonanie aktu eutanazji, na przykład poprzez zastrzyk usypiający. Czy na pewno? Nie potrafię udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Przypisy

- ¹ J. Gadzinowski, J. Wiśniewski (red.), *Eutanazja*, Poznań 2003, s. 23.
- ² M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005, s. 306.
- ³ Ibidem, str. 363.
- ⁴ B. Petrozolin-Skowrońska (red.), *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1995, s. 301.
- ⁵ J. Parafiniuk-Soińska, *Humanistyczna myśl – humanistyczna edukacja w wybranych kręgach kulturowych*, „Edukacja humanistyczna” 1999, nr 1, s. 7–21.
- ⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 103.
- ⁷ Ustawa o prawach pacjenta i rzeczniku praw pacjenta, <http://bip.szpitalkarowa.pl/pl/bip/prawa>, data dostępu: 12.01.2013.
- ⁸ H. Jankowski (red.), *Etyka*, Warszawa 1979, s. 360. Por. na temat rangi społecznej niektórych zawodów: A. Sarapata (red.), *Etyka zawodowa*, Warszawa 1971, s. 11–12.

- ⁹ R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków 1998, s. 24.
- ¹⁰ G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. wyd. polskiego Marek Tabin, przeł. Alina Kapciak, Warszawa 2006, s. 102.
- ¹¹ *Kodeks etyki lekarskiej*, art. 31, <http://www.am.wroc.pl/stom/documents/kodeks.pdf>, data dostępu: 7.01.2013.
- ¹² *Kodeks etyki lekarskiej*, art. 30, op. cit.
- ¹³ B. Zboina, *Jakość życia osób starszych*, Ostrowiec Świętokrzyski 2008, s. 100.
- ¹⁴ *Kodeks etyki lekarskiej*, art. 12, pkt. 2, op. cit.
- ¹⁵ H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2004, s. 7.
- ¹⁶ Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, pkt. 64, <http://www.vatican.va>, data dostępu: 7.01.2013.
- ¹⁷ Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, pkt. 64, ... op. cit.
- ¹⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996. Według Platona i Arytotelesa w posłusznym państwie tylko instytucje mogły ferować wyroki śmierci. Zob. R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, op. cit., s. 139.
- ¹⁹ J. Gadzinowski, J. Wiśniewski (red.), *Eutanazja*, op. cit., s. 67.
- ²⁰ *Eutanazja*, w: „Wikipedia”, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Eutanazja-#Buddyzm>, data dostępu: 7.01.2013.
- ²¹ J. Pawlicki, *Legalizacja eutanazji w Belgii nie sprawiła by śmiertelnie chorzy zaczęli masowo żądać śmierci*, „Gazeta Wyborcza”, <http://wyborcza.pl/1,75515,2214800.html>, data dostępu: 5.01.2013.
- ²² D. A. de Catanzaro, *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*, przeł. Aleksander Wojciechowski, Poznań 2003, s. 273–277.
- ²³ W. Pomykało (red.), *Vademecum dla rodziców*, Warszawa 1987, s. 83–89/132.
- ²⁴ Pilch T. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 344.
- ²⁵ D. A. de Catanzaro, *Motywacje i emocje*, op. cit., s. 279.

Bibliografia

- Catanzaro D. A. de: *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*, przeł. Aleksander Wojciechowski, Poznań 2003.
- Pilch T. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Jankowski H. (red.): *Etyka*, Warszawa 1979.
- Sarapata A. (red.): *Etyka zawodowa*, Warszawa 1971.
- Gadzinowski J., Wiśniewski J. (red.): *Eutanazja*, Poznań 2003.
- Jan Paweł II: *Evangelium vitae*, <http://www.vatican.va>, data dostępu: 7.01.2013.
- Kodeks etyki lekarskiej*, art. 31, , data dostępu: 7.01.2013.
- Kot S.: *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996.
- Legutko R., *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków 1998.
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.): *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1995.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Ossowski R.: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz 1999.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Humanistyczna myśl – humanistyczna edukacja w wybranych kręgach kulturowych*, „Edukacja humanistyczna” 1999, nr 1, s. 7–21.
- Pawlicki J.: *Legalizacja eutanazji w Belgii nie sprawiła by śmiertelnie chorzy zaczęli masowo żądać śmierci*, „Gazeta Wyborcza”, <http://wyborcza.pl/1,75515,2214800.html>, data dostępu: 5.01.2013.
- Marshall G. (red.): *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. wyd. polskiego Marek Tabin, przeł. Alina Kapciak, Warszawa 2006.
- Ustawa o prawach pacjenta i rzeczniku praw pacjenta*, <http://bip.szpitalkarowa.pl/pl/bip/prawa>, data dostępu: 12.01.2013.
- Pomykało W. (red.): *Vademecum dla rodziców*, Warszawa 1987.
- Bańko M. (red.): *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2005.
- Sęk H., Cieślak R. (red.): *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2004.
- Zboina B.: *Jakość życia osób starszych*, Ostrowiec Świętokrzyski 2008.

Profilaktyka uzależnień dla gimnazjalistów

Tatiana Duklas, socjolog, główny specjalista w Wydziale Spraw Społecznych Urzędu Miasta Szczecin

Program Przeciwdziałania Przyjmowaniu Substancji Uzależniających przez Uczniów „Unplugged” opracowany został w ramach międzynarodowego programu EU-Drug Abuse Prevention (EU DAP) finansowanego przez Komisję Europejską. „Unplugged” jest szkolnym programem profilaktyki uniwersalnej, adresowanym do młodzieży w wieku 12–14 lat. Realizowany jest w klasach szkolnych, w formie dwunastu 1-godzinnych zajęć lekcyjnych dla uczniów oraz trzech 3-godzinnych spotkań dla rodziców.

„Unplugged” to pierwszy w Europie szkolny program profilaktyczny oparty na psychologicznej strategii Wszelstronnego Wpływu Społecznego (CSI), której komponenty obejmują: edukację normatywną, wzmocnienie umiejętności indywidualnych i społecznych uczniów oraz dostarczenie wiedzy na temat ryzyka i konsekwencji używania substancji psychoaktywnych. Skuteczność tej strategii w odniesieniu do rozwiązania problemu używania substancji psychoaktywnych została potwierdzona w literaturze naukowej i sprawdzona w praktyce.

Celem programu jest ograniczenie zarówno inicjowania używania tytoniu, alkoholu, narkotyków, jaki i rozwoju intensywności uzależnień. Program odwołuje się do wiedzy o zmiennych odnoszących się do sposobu używania substancji psychoaktywnych w okresie dojrzewania i sposobach ich modyfikowania, uwzględnia wiedzę o czynnikach chroniących młodzież przed okazjonalnym i problemowym użytkowaniem środków psychoaktywnych oraz wykorzystuje wiedzę z psychologii rozwojowej. „Unplugged” podejmuje następującą tematykę zajęć dla młodzieży:

1. Konformizm, przejawy nacisku grupowego i sposoby radzenia sobie z nim.
2. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące przed piciem alkoholu, zróżnicowaniu podatności na alkohol w zależności od płci.
3. Przekonania normatywne na temat rozpowszechnienia zjawiska używania substancji psychoaktywnych wśród młodych ludzi.
4. Przyczyny i następstwa palenia papierosów
5. Umiejętność komunikowania i asertywnej obrony swoich racji oraz inne umiejętności inter- i intrapersonalne, których niedostateczne opanowanie może skłaniać do używania substancji psychoaktywnych w sytuacjach towarzyskich.
6. Narkotyki.

Natomiast tematyka zajęć przeznaczonych dla rodziców beneficjentów projektu uwzględnia między innymi:

1. Informacje na temat kwestii psychologicznych i społecznych związanych z dojrzewaniem.
2. Informacje na temat narkotyków, używania substancji psychoaktywnych jako elementu eksperymentalnych zachowań ryzykownych młodzieży.
3. Wpływ i rolę rodziny w okresie dojrzewania.
4. Rozwój autonomii i tożsamości u nastolatków.
5. Konflikt pokoleń i konieczny rozwój rodziny.
6. Asertywność rodziców, wyznaczanie w rodzinie jasnych granic w zakresie używania substancji psychoaktywnych.

Każdy nauczyciel czy pedagog, który chce się podjąć realizowania programu w gimnazjum, powinien uczestniczyć w 18-godzinym szkoleniu prowadzonym przez trenera „Unplugged”, przygotowanego i rekomendowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii w Warszawie. Szkolenie jest prowadzone metodami aktywizującymi, typu: warsztat, psychodrama, gry pedagogiczne oraz miniwykład z prezentacjami multimedialnymi. Każdy z uczestników szkolenia otrzymuje pakiet materiałów zawierający: podręcznik dla nauczyciela, opis warsztatów dla rodziców, ćwiczenia dla uczniów, karty oraz ankiety ewaluacyjne.

Program został pozytywnie oceniony i dobrze przyjęty przez beneficjentów we wszystkich szkołach, które brały w nim udział (gimnazja w Gryfinie, Gryficach i Szczecinie). Niezależnie od dostępnych w kraju badań diagnostycznych, w których uznano gimnazjalistów za grupę osób eksperymentujących z substancjami psychoaktywnymi, z wypowiedzi oraz ankiet ewaluacyjnych młodzieży biorącej udział w programie „Unplugged” wynika, iż miała jedynie incydentalne kontakty z papierosami, alkoholem i narkotykami. Gimnazjaliści w swoich opiniach o programie byli jednak niekonsekwentni, zdarzało im się podczas wywiadu zmieniać zdanie i wzorować na wypowiedziach rówieśników – abstrahując od tak niejednoznacznych opinii, wszyscy uczniowie czuli się wyróżnieni dzięki uczestnictwu w programie „Unplugged”.

Kontakt do trenera programu „Unplugged”: Tatiana Duklas, tel. 664 129 212, e-mail: tatianaduklas@wp.pl

Podróż

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Podróż – definicja

Według *Słownika terminów literackich* „podróż” jest nie tylko jednym z najstarszych gatunków literackich – zapoczątkowanym w starożytności i rozwijającym się, w różnych postaciach, aż do czasów współczesnych – ale przede wszystkim „(...) dziedziną piśmiennictwa obejmującą sprawozdania z (...): wypraw, tułaczek, wędrówek, pielgrzymek, wycieczek itp.” (*Podróż*, w: *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1988, s. 363). Zakres występowania „podróży” w literaturze jest w związku z tym szeroki i obejmuje rozmaite sposoby narracji: „Na jednym krańcu tej rozległej dziedziny znajdują się relacje faktograficzne o charakterze w pełni dokumentarnym, na drugim opowiadania o podróżach zmyślonych nie tylko wg realistycznego wzorca (jak najczęściej w powieści podróżniczej), ale również fantastycznych (jak w baśni lub – odmienne – w science fiction). Pomiędzy tymi biegunami mieszczą się rozliczne gatunki p., w których elementy zapisu dokumentalnego mieszają się z elementami fikcji w różnych proporcjach i kombinacjach” (*Podróż*, op. cit.). „Podróżą” nazwiemy zatem zarówno reportaż opowiadający o rzeczywistych wydarzeniach, których doświadczył sam autor, jak i powieść z akcją umiejscowioną w fikcyjnym świecie. Podróż jest gatunkiem pogranicznym, wykraczającym poza swoje ramy, odnoszącym się nie tylko do literatury, ale także do zagadnień społeczno-kulturowych.

Jednym z klasycznych polskich tekstów o podróży jest esej **Romana Zimanda** (1926–1992) pod tytułem *Gatunek: podróż*, który został opublikowany na łamach „Znaku” w 1989 roku. Literaturoznawca i socjolog opowiada w nim o pewnej podróży kolejowej do Lwowa – można czytać ten tekst jak **autobiografię** (Zimand urodził się we Lwowie), ale stanowi on również zaplecze teoretyczne dla zagadnienia podróży. Nie poznajemy tu dokładnej relacji z podróży, a jedynie jej strzępy i kawałki, które nie układają się w spójną całość. Podróż funkcjonuje w tym tekście na różnych poziomach: jest pretekstem do rozpoczęcia narracji, nośnym motywem, częścią fabuły, a także tematem socjologicznym, kulturowym, a nawet publicystycznym – Zimand pisał *Gatunek: podróż*

w specyficznym momencie historycznym, pod koniec 1981 roku. Z jednej strony, autor zaczyna swoje opowiadanie od typowych motywów podróżniczych – opisuje miejsca, określa czas, swoją orientację w przestrzeni, a z drugiej strony, te wszystkie elementy są jedynie wstępem do pisania o zupełnie innych kwestiach. Zimand, niejako przy okazji jazdy pociągiem, sięga do własnej biografii, do literatury, do polityki. Podróż jest tu czymś zwyczajnym, autor nie traktuje jej jako alegorii życia, nie stawia się w roli Odysa, ale raczej widzi w podróżowaniu okazję do **podpatrywania świata**, wspomnienia, analizowania. W zakończeniu czytamy nieco ironiczne wyznanie: „Podróż? Nic łatwiejszego niż podróż” (R. Zimand, *Gatunek: podróż*, „Znak” 1989, nr 10–12, s. 45; pierwodruk: „Kultura” 1983, nr 10/11).

Obecnie zagadnienie podróży nie przestaje interesować przedstawicieli nauk społecznych – na przykład **Zygmunt Bauman** (ur. 1925) uczynił z figur „włóczęgi” i „turysty” ulubione alegorie funkcjonowania ponowoczesnych społeczeństw konsumpcyjnych. Według polskiego socjologa, zarówno włóczęga, jak i turysta odzwierciedlają brak przywiązania do jednego miejsca, niepowstrzymaną mobilność, chwilowość doświadczenia współczesnego człowieka. Obie te metafory Bauman opisał między innymi w książce *Etyka ponowoczesna* (oryg. wyd. 1993), gdzie znalazł się osobny fragment dotyczący rosnącego znaczenia „ponowoczesnej turystyki” (*Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*). Bauman pisze: „Włóczęga nie wie z góry, jak długo będzie popasać w miejscu, w którym się znalazł; rzadko kiedy długość postoju od jego decyzji zależy. Gdy rusza ponownie w drogę, nie jest pewny celu; obiera następne miejsce postoju, odczytując drogowskazy na rozstajach dróg – ale czyniąc to, nie ma pewności, czy uda mu się w obranym miejscu zatrzymać i na jak długo” (Z. Bauman, *Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*, w: *Etyka ponowoczesna*, przeł. Janina Bauman, Joanna Tokarska-Bakir, Warszawa 1996, s. 327). Ten krótki fragment charakteryzuje „ponowoczesnego włóczęgę”: to ktoś, kto niezupełnie wie, dokąd zmierza i dlaczego podróżuje po świecie, ale też poza tym nieustannym podróżowaniem nie ma innego zajęcia.

Podróż stanowi sedno jego życia. Jest zatem włóczęgą, jak podsumowuje Bauman, „**pielgrzymem bez celu pielgrzymki**” (Z. Bauman, *Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*, op. cit., s. 327). Bauman konfrontuje figurę „ponowoczesnego pielgrzyma” z „ponowoczesnym turystą”. Turysta jest w pewnych aspektach – przede wszystkim niepowstrzymanej mobilności – podobny do włóczęgi, ale też się od niego różni, ponieważ jednak wyznacza sobie „cele”. Bauman: „Tak jak włóczęga, turysta nie spodziewa się zabawić długo w miejscu, do którego przybył. Jak włóczęga, dysponuje on tylko własnym »czasem biograficznym« jako jedyną nicią, na którą nizać może tak rozmaite skądinąd i ze sobą nie związane miejsca, jakie odwiedził. Turysta odbiera jednak to ograniczenie jako znak miękkości, podatności i ugniatalności przestrzeni: jeśli nawet mają odwiedzone przezeń tereny jakiś własny sens, swoje miejsce w »naturalnym« porządku rzeczy – może się z jednym i z drugim nie liczyć i brać pod uwagę to tylko, co mu do gustu przypadnie, i w wybranym przezeń momencie” (Z. Bauman, *Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*, op. cit., s. 328).

Dorobkiem Baumana inspiruje się inny badacz podróży, turystyki i, szerzej, mobilności – brytyjski socjolog **John Urry** (ur. 1946), autor takich książek, jak *Spojrzenie turysty* (przeł. Alina Szulżycka, Warszawa 2007) czy *Socjologia mobilności* (przeł. Janusz Stawiński, Warszawa 2009; oryg. wydanie: 2000). Urry stworzył własny pogląd na nauki społeczne i rozwój nowoczesnego człowieka w kontekście podróży, a w *Socjologii mobilności* zajmuje się szeroko pojmowaną ruchliwością społeczną. Ogólna teza tej rozprawy jest w przybliżeniu taka: zajmowanie się poszczególnymi rodzajami mobilności poddaje w wątpliwość istnienie jednorodnych, homogenicznych, zamkniętych na wpływy z zewnątrz struktur społecznych, ale także kwestionuje znaczenie pojęcia „społeczeństwo” – jest to zatem projekt socjologii i **podróży postspołecznej**. Badacz pisze we wprowadzeniu: „W książce tej staram się rozwinąć kategorie, które będą ważne dla **socjologii jako »dyscypliny« u progu XXI wieku. Próbuje przedstawić program dla socjologii, która bada wielorakie mobilności ludzi, przedmiotów, obrazów, informacji, odpadów oraz złożone współzależności i społeczne konsekwencje tych rozmaitych ruchów**” (J. Urry, *Socjologia mobilności*, op. cit., s. 11). **Podróż dotyczy tutaj nie tylko aktywności człowieka, ale także tego wszystkiego, z czym związany jest rozwój nowoczesnych społeczeństw; oprócz ludzi podróżują także rzeczy, informacje, śmieci itp. Podróż ma szerokie znaczenie – dotyczy wszystkich i wszystkiego, jest rozumiana jako funkcja społeczna i ce-**

cha charakterystyczna nowoczesnego świata. Urry pokazuje, że **mobilność podważa granice społeczeństwa.** Żeby opisać cechy mobilności, a w konsekwencji jakiegoś postspołecznego tworu, który staje się udziałem ruchliwego życia coraz większej liczby ludzi, badacz pokazuje różne warianty metafor dotyczących ruchu. Wśród przerośniętych z mobilnością i podróżą, Urry wymienia między innymi: „nomadę”, „włóczęgę”, „turyście”, „poczekalnię”, „hotel” i „motel” (J. Urry, *Socjologia mobilności*, op. cit., s. 45–52).

O jednym z rodzajów mobilności – **turystyce widzianej w perspektywie kulturowej i antropologicznej** – pisze **Anna Wieczorkiewicz** (ur. 1962) w książce pod tytułem *Apetyt turysty*. Spotykają się tutaj różne podejścia do podróżowania i turystyki we współczesności. Autorka pisze we wstępie o mobilności na stałe włączonej w egzystencję człowieka: „Po świecie wędrują miliony turystów. Trasy i sposoby przemieszczania się ulegają zmianom, ale istnieją obszary cieszące się niesłabnącym powodzeniem. Wydawałoby się, że nie ma już po co jechać do miast takich jak Wenecja, Rzym czy Paryż; znane są we fragmentach (tych uważanych za najbardziej istotne) ze zdjęć, filmów, reklam i motywów zdobniczych. Mimo to pielgrzymują tam tłumy ludzi, którzy postanowili osobiście nawiedzić te miejsca” (A. Wieczorkiewicz, *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*, Kraków 2012, s. 6). Turystyka jest współcześnie czymś tak zwyczajnym i tak wszechogarniającym, że zamieniła niektóre miejsca na ziemi w cele „pielgrzymek” milionów ludzi. Dlaczego podróżujemy? Co nas przyciąga w turystyce? Czy wciąż można z takim samym zapałem zwiedzać nieznanne miejsca? Co to w ogóle znaczy „podróżować”? Autorka twierdzi na przykład, że podróżowanie dotyczy nie tylko przemieszczania się ludzi z miejsca na miejsce: „Można bowiem, jak dowodzi James Clifford, zamieszkiwać podróżując – w hotelach, na dworcach lotniczych, w kabinach tirów; można też podróżować pozostając w domu i korzystać z kulturowej różnorodności, udając się do egzotycznej restauracji, posługując się importowanymi przedmiotami, oglądając filmowe przekazy zaznajamiające nas z różnorodnością świata. Obecnie całe kultury pozostają w nieustannym ruchu, przemieszczając się za sprawą ludzi i przedmiotów” (A. Wieczorkiewicz, *Apetyt turysty*, op. cit., s. 64). Czym jest zatem podróż: działaniem czy gatunkiem? Jakie są zależności między podróżą a opowieścią o niej? W czasach ponowoczesnych podróż staje się towarem, usługą, „rzeczą” – coraz częściej doświadczenie podróży jest zastępowane przez narracje o podróży, jak przewodniki turystyczne, audycje radiowe, filmy itp. (zob.

m.in.: A. Ogonowska, *Narracje turystyczne: dwie filozofie reprezentacji*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 3, s. 135–150).

Podróż może być prawdziwa i fikcyjna, praktyczna i teoretyczna, jest czymś zwyczajnym, ponieważ dotyczy wszystkich w jednakowy sposób, ale przecież często bywa wydarzeniem jedynym w swoim rodzaju, osobistym, dramatycznym. Podróżowanie nie sprawia trudności, to pisanie wymaga wysiłku – moglibyśmy dodać do słów Zimanda z tekstu *Gatunek: podróż*. Podróż posiada dzisiaj różne wersje, odmiany, które czasami nakładają się na siebie. Może być „autobiograficzna” (jak w eseju Romana Zimanda), „ponowoczesna” (na przykładzie figur włóczęgi i turysty Zygmunta Baumana), „postspołeczna” (tak jak ją opisuje John Urry w *Socjologii mobilności*) czy „kulturowa” (jak w ujęciu Anny Wieczorkiewicz).

Podróż – interpretacja

W eseju *Bliskie pokrewieństwo* z tomu *Czas przeprowadzki* Krzysztof Niewrzęda (ur. 1964) pisze o podróżowaniu, o życiu w ruchu między europejskimi miastami: „Przeprowadziłem się z Bremy do Berlina między innymi po to, by częściej odwiedzać Szczecin. Chciałem więc poczuć bliskość obu miast. Nie miałem ochoty wlec się za każdym razem przez cały Berlin, jadąc do Szczecina. Tym bardziej że może to zabrać więcej czasu niż sama podróż. Mieszkania szukałem więc na Prenzlauer Berg i w Pankow. I znalazłem. Zaledwie kilometr od wjazdu na autostradę. W pełni więc z tego korzystam” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, w: idem, *Czas przeprowadzki*, Szczecin 2005, s. 150). Niewrzęda wplata do narracji tego utworu, jak i do innych opowieści ze zbioru *Czas przeprowadzki*, fakty z własnej biografii – między innymi rekonstruuje wyjazd z Polski do Niemiec w latach 80. ubiegłego wieku. Pisarz jest emigrantem, wiecznym tułaczem, w pewnym sensie człowiekiem spełniającym wymagania cech charakteru Baumanowskiego włóczęgi: porzuca jeden dom, by zaraz szukać innego, cały czas się przeprowadza. Domem mogą być przecież dwa różne kraje, dwa różne miasta, jak Szczecin i Berlin. Pisarz docenia ich bliskość, „pokrewieństwo”, ponieważ może między nimi podróżować. Takie podróże to okazja do obserwacji, do porównywania: miejsc, dróg, budynków, ludzi, a także dobry moment, by podsumować pewne okresy własnego życia. Bohater sięga do wydarzeń ze swojej biografii, przywołuje wspomnienia z przeszłości, zestawia je z tym, co obserwuje.

Autor w dalszej części utworu opisuje zależności między Bremą, Berlinem i Szczecinem: „Czasem, gdy docieram do granicy, mam wrażenie, że jeśli spojrzę

za siebie, to zobaczę jeszcze mój berliński dom. Kilkadziesiąt minut jazdy samochodem, mierzone ruchem wskazówek zegara, nabiera bowiem całkiem nieracjonalnego charakteru. Towarzyszące mu odczucie podpowiada raczej, że tych minut minęło dużo mniej, że wystarczy właśnie odwrócić się, by to stwierdzić. Tak, jak dużo więcej niż pięć godzin miało zawsze w drodze do Szczecina z Bremy. Często wydawało mi się wręcz, że była to trwająca tygodniami wyprawa, podczas której musiałem pokonać ogromny dystans, dzielący jakieś dwie bardzo odległe krainy. Właśnie dlatego przeprowadziłem się” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit.). Czy opisywany tu świat jest łatwiejszy do przemierzania, czy trudniejszy? Skurczył się czy rozszerzył? Jak się odnajduje w nim protagonista *Czasu przeprowadzki*?

Bohater jest wolnym człowiekiem, Europejczykiem, który może sobie pozwolić na życie poza miejscem urodzenia. Wszędzie ma blisko – dlatego z granicy może „spoglądać” na swój berliński dom. Poza tym ma on wybór i nie zamierza z niego zrezygnować. Jedzie tam, gdzie czuje się najlepiej: „Byłem zmęczony niezmiennie towarzyszącą mi w Bremie obcością. Nie zdołałem zaprzyjaźnić się z tym miastem. Unie-możliwiało mi to właściwie wszystko, co jest dla niego tak typowe. Począwszy od kilkumiesięcznej pory deszczowej, poprzez kupiecko-policyjną mentalność bremeńczyków i cechujący ich brak życzliwości, aż po wpędzającą w klaustrofobie zabudowę” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit.).

Mimo wszystko Niewrzęda nie do końca pasuje do definicji „ponowoczesnego włóczęgi”, zdradza bowiem tęsknotę za rodzinnym miastem, coś go ciągnie do Szczecina, wciąż wraca na znajome ulice. Czy nie dlatego wybiera takie miejsce, dzielnicę Pankow, skąd stosunkowo łatwo można wydostać się z Berlina i „wrócić” do domu? Drogę do centrum miasta, już za granicą Polski i Niemiec, opisuje tak: „Od granicy do Szczecina jest już bardzo blisko. Najpierw kilka minut do ulicy Cukrowej, gdzie trzeba pokonać wertepy obok dworca na Gumieńcach, i zaraz jest się już właściwie w centrum. Ten dworzec mógłby odgrywać rolę symbolu zjednoczonej Europy. Już w 1945 roku zrodziła się tutaj bowiem prawdziwa współpraca narodów. Niestety, nie przyświecały jej szlachetne cele. Jak na tamte czasy była jednak inicjatywą wręcz rewolucyjną. Rosjanie, Polacy, Ukraińcy, i Niemcy... A właściwie – rosyjscy, polscy, ukraińscy i niemieccy dezerterzy, wspólnie napadali w tych okolicach na pociągi przywożące polskich osadników i wywożące niemieckich wypędzonych” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit., s. 151). Opowieść o czasach współczesnych rozpoczyna się od autobiograficznego wyznania o bliskości polskich

i niemieckich miast, a następnie płynnie przechodzi do innego rodzaju podróży – do wyprawy w przeszłość, która łączy się z teraźniejszością na wspomnianym dworcu szczecińskiej dzielnicy.

Ten sam dworzec jest także miejscem akcji jednego z wątków powieści Julii Franck (ur. 1970) pod tytułem *Południca*, w której zostały, między innymi, opisane wysiedlenia Niemców po drugiej wojnie światowej. Stacja Scheune (niemiecka nazwa przystanku Gumieńce) została przedstawiona przez niemiecką pisarkę jako miejsce, skąd uciekają przed Rosjanami Peter i jego matka, zgwałcona przez żołnierzy (J. Franck, *Południca*, przeł. Krzysztof Jachimczak, Warszawa 2010). Niewrzęda pokazuje to miejsce z drugiej strony, z innego punktu widzenia, przypomina tę samą historię, choć sam, podobnie jak niemiecka pisarka, nie jest nią bezpośrednio obciążony.

Europejczyk, a więc zarówno Krzysztof Niewrzęda – pisarz, jak i bohater jego tekstów nie ma problemu z tym, żeby odnaleźć się w nowym miejscu, a jednak czuje się znacznie lepiej, gdy znajduje się bliżej rodzinnego Szczecina i własnych historii. Nie bez znaczenia wydaje się w przypadku *Bliskiego pokrewieństwa* gatunek wypowiedzi literackiej. Esej, szczególnie w tym zbiorze, pozwala Niewrzędzie snuć rozważania o tożsamości nowoczesnego Europejczyka mieszkającego w dużej aglomeracji, który wciąż poszukuje swojego miejsca na Starym Kontynencie – można w eseju sięgać do autobiografii i biografii innych osób, powoływać się na historię, opowiadać o architekturze, lawirować między literaturą a publicystyką. Niewrzęda porównuje Szczecin i Berlin: „Powinowactwo obu miast nie dotyczy jednak wyłącznie wspomnień. By to stwierdzić, wystarczy (po przejechaniu przez ulicę Cukrową i Mieszka I) spojrzeć na stojące wzdłuż alei Piastów gmachy z początku XX wieku, do złudzenia przypominające te, które w tym samym czasie wybudowano w stolicy Niemiec. Już sama aleja zresztą to jakby część Prenzlauer Berg albo Pankow” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit.). Esej Niewrzędy to podróż przez Europę, a raczej rozmaite wcielenia Europy: historyczną i teraźniejszą, nieruchomą i mobilną, fikcyjną i autobiograficzną. Bohater, pod wpływem podróży, przywołuje z pamięci wydarzenia z przeszłości, „odrabia” lekcję historii, ale także daje do zrozumienia, że świat mobilności jest jego światem i w nim czuje się najlepiej: „Gdy Berlin i Szczecin połączy linia szybkiej kolei, obie aglomeracje z pewnością zaczną tworzyć wspólny organizm. Już teraz berlińczycy przyjeżdżają coraz częściej do Szczecina na zakupy, a szczecinianie do Berlina. I nie ma w tym nic nadzwyczajnego. Mieszkańcy stref przy-

granicznych w całej Europie starają się przecież wykorzystać swoją sytuację. Dlatego Duńczycy jeżdżą do Niemiec po alkohol, a Niemcy do Holandii po masło i sery” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit., s. 157). Narrator eseju Niewrzędy, mimo wolności, wciąż musi się o nią starać, wciąż musi jej szukać, na przykład na obrzeżach miasta, w typowym dla Europy geście odwrócenia porządków, patrzenia na wszystko z oddali – w Bremie szuka Berlina, w Berlinie Szczecina, w Pankow bliskości autostrady, na Gumieńcach śladów Scheune, na Piastów atmosfery Prenzlauer Berg itp.

Dzisiaj Szczecin i Berlin są sobie bliskie, ponieważ życie pomiędzy nimi jest bardziej mobilne: „W Szczecinie miejsce abstrakcyjnego internacjonalizmu, lansowanego w poprzedniej epoce, w sposób całkowicie naturalny zajął więc autentyczny kontakt z sąsiadem. Z czasem stanie się on jeszcze bliższy, ponieważ zacznie zacierać się granica, która w tak sztuczny sposób podzieliła Nizinę Szczecińską. Chyba że europejski integralizm okaże się tylko zasłoną dymną przesłaniającą chęć osiągnięcia innych celów. Wtedy bowiem może trzeba będzie granicę tę zrekonstruować, a może nawet umocnić, ze względu na konieczność obrony własnych interesów” (K. Niewrzęda, *Bliskie pokrewieństwo*, op. cit.). Bohater Niewrzędy żyje w innym świecie niż, na przykład, bohater Romana Zimanda – ma większą swobodę poruszania się, więcej okazji do podróżowania. Jego podróże są przy tym zwyczajne: to nie wielkie wyprawy, „odyseje”, a raczej małe, sąsiedzkie, codzienne wycieczki, przypominające jazdę do pracy albo po zakupy do miasta po drugiej stronie granicy.

Podróż – bibliografia

Literaturoznawstwo

Podróż, w: *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1988, s. 363–364.

Zimand R.: *Gatunek: podróż*, „Znak” 1989, nr 10–12, s. 18–45 (pierwodruk: „Kultura” 1983, nr 10/11)

Socjologia

Bauman Z.: *Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*, w: *Etyka ponowoczesna*, przeł. Janina Bauman, Joanna Tokarska-Bakir, Warszawa 1996, s. 326–333.

Urry J.: *Socjologia mobilności*, przeł. Janusz Stawiński, Warszawa 2009.

Antropologia kultury

Ogonowska A.: *Narracje turystyczne: dwie filozofie reprezentacji*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 3, s. 135–150.

Wieczorkiewicz A.: *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*, Kraków 2012.

Teksty literackie

Niewrzęda K.: *Bliskie pokrewieństwo*, w: idem, *Czas przeprowadzki*, Szczecin 2005, s. 150–157.

Franck J.: *Południca*, przeł. Krzysztof Jachimczak, Warszawa 2010.

Negocjowanie normy

Dagmara Kwidzińska, doktorantka na Wydziale Humanistycznym US

Książka *Lekcja równości* pod redakcją Jana Świerszcza została wydana przez Kampanię Przeciwko Homofobii – ogólnopolską organizację pożytku publicznego, która zajmuje się przeciwdziałaniem nietolerancji oraz dyskryminacji dotyczącej osób homo- i biseksualnych oraz transpłciowych.

Praca składa się z dwóch części. W części pierwszej znajduje się raport z badań, dający wgląd w postrzeganie homofobii w szkole przez kadre nauczycielską; tutaj zostały zaprezentowane również wyniki badań ankietowych nieheteroseksualnej młodzieży – jako uzupełnienie obrazu wyłaniającego się z badania osób prowadzących edukację. Ankietę przeprowadzono w Polsce między wrześniem a listopadem 2011 roku w ramach projektu „Breaking the Walls of Silence”.

Celem pierwszego etapu badań było sprawdzenie, jak nauczyciele postrzegają homofobię w szkole oraz jaki mają stosunek do wprowadzenia tematyki związanej z homofobią i homoseksualnością w szkole. Wszystkie komentarze respondentów negowały występowanie zjawiska homofobii w ich szkołach (badaniem zostali objęci nauczyciele gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych). Większość badanych nauczycieli uważa, że szkoła nie jest odpowiednim miejscem na eksponowanie swojej orientacji seksualnej, która należy do sfery intymnej człowieka. Za podstawową trudność i barierę w radzeniu sobie z homofobią nauczyciele uważają brak odpowiedniej polityki i praktyki na poziomie instytucjonalnym. Poza tym tematyka orientacji seksualnej jest zupełnie nieobecna w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W związku z tym, większość badanych sprowadza tematykę homoseksualności i homofobii do ogólnych stwierdzeń o tolerancji i szacunku.

Drugi etap badań, ze względu na dużą aktywność młodzieży w przestrzeni Internetu, w całości przeprowadzono w sieci. W tym celu na portalach internetowych

oraz forach tematycznych dla nastolatków nieheteroseksualnych zamieszczono ankietę, na którą odpowiedziało blisko 600 osób.

Sami zainteresowani uznają rozpowszechnienie wiedzy o nieheteroseksualnej orientacji za ważne z kilku powodów: jako zaspokojenie potrzeby konstruowania narracji o samym sobie; budowanie na tej bazie własnej, spójnej historii (tożsamości); wreszcie – upatrują w zwiększaniu świadomości środowiska furtkę do własnego *coming outu*.

W ocenie badanej młodzieży, dyskusje i wypowiedzi nauczycieli na temat homoseksualności opierają się na schematach i stereotypach, są wyrazem ich prywatnych przekonań, a nie wiedzy naukowej. Ponadto kadra nauczycielska często odwołuje się do przekonań religijnych oraz posługuje się sformułowaniami zaczerpniętymi z wiedzy potocznej – rzadko prezentuje postawę neutralną.

Młodzież objęta badaniem akcentuje silną potrzebę włączenia w normę nieheteroseksualności. W ich doświadczeniach widoczny jest powtarzający się motyw: ujawnienie swej orientacji powoduje pozytywne reakcje rówieśników, odbierane jest jako akt odwagi, niekiedy powoduje nawet zmianę postaw. Najwięcej szykan, głównie przemoc werbalna, spotyka młodzież w okresie podejrzeń o orientację homoseksualną.

Część druga omawianej publikacji zawiera artykuły ekspertów zajmujących się problematyką homofobii, homoseksualności oraz dyskryminacji, odnoszące się do danych z raportu oraz prezentujące ich stanowisko w szerszej perspektywie.

Otwierający tę partię artykuł D. Bąka jest próbą podsumowania wyników z raportu, w części odnoszącej się do homofobii skierowanej wobec homoseksualnych chłopców. Autor, próbując zrozumieć mechanizmy szkolnej homofobicznej przemocy wobec chłopców, umieścił swe rozważania w perspektywie społeczno-kulturowej Michela Foucaulta. Szkolna rzeczywistość opisana w raporcie KPH rozpatrywana z tej perspektywy, ujmuje homofobiczną przemoc jako środek dyscyplinujący, służący utrwalaniu heteronormatywnego porządku. Ponieważ orientacja homoseksualna nie mieści się w heteronormatywnych ramach, doświadczenie takie jest dla młodych ludzi źródłem lęku i wstydu. Prezentowane w raporcie dane wskazują, że uczniowie oceniają swoje kompetencje

do reagowania na przemoc homofobiczną znacznie niżej niż uczennice (o orientacji homoseksualnej). Przemoc rówieśnicza jest w tym kontekście narzędziem etykietowania i wykluczania osób heteronienormatywnych z szerszej społeczności.

W kolejnym artykule A. Lipowska-Teutch poszukuje odpowiedzi na pytanie: czy dziewczęta/kobiety narażone są w takim samym stopniu jak chłopcy/mężczyźni na homofobiczną mowę nienawiści? Według autorki tego tekstu, mowa nienawiści adresowana jest głównie do gejów, Żydów oraz heteroseksualnych kobiet, a trudno odnaleźć wśród jej adresatek lesbijki. Pojawia się więc kolejne pytanie, czy jedynym miejscem w przestrzeni publicznej, w którym zyskują widoczność homoseksualne kobiety, są strony pornograficzne adresowane do heteroseksualnych mężczyzn? Lipowska-Teutch stawia tezę, że najczęstszym doświadczeniem homofobicznej przemocy w przypadku lesbijek jest zakwestionowanie ich tożsamości i podmiotowości, co służy podtrzymaniu heteroseksualnego porządku. Autorka dokonuje także interesującej próby zgłębienia podłoża homofobii, wskazując na takie odczucia, jak wstręt i lęk, tkwiące w przekonaniach prześladowców wychowanych w patriarchalnej kulturze.

Transpłciowość w szkole i systemie edukacji jest głównym tematem artykułu A. Chaber *Wielka nieobecna* – tak można ujmować zjawisko transpłciowości, niewidoczne i nierozpoznane, nawet w porównaniu do tematyki orientacji nieheteroseksualnych. Co więcej, jak wskazuje autorka, wobec osób trans stosowana jest najczęściej stereotypowa, automatyczna kategoryzacja jako osób LGTB (lesbijek, gejów, biseksualnych). Sytuacja taka jest o tyle niekorzystna, że wobec braku wiarygodnych informacji dotyczących tożsamości płciowej heteroseksualna młodzież transpłciowa błędnie przyjmuje najbardziej powszechną/stereotypową definicję swej tożsamości – orientację homoseksualną. A. Chaber zwraca również uwagę, że nauczyciele na żadnym etapie kształcenia nie mają szansy poznać i zrozumieć tematyki transpłciowości, transwestytyzmu, interseksualności. Skutkuje to zamknięciem na różnorodność identyfikacji płciowych i płć jako kontinuum.

S. Matuszewski, autor kolejnego tekstu, nakreśla wizję obecności osób nieheteronormatywnych w dwóch modelach szkół: najbardziej upowszechnionym na świecie (w tym również w Polsce) modelu Szkoły–Instytucji oraz w modelu Szkoły–Wspólnoty. Pierwszy model charakteryzuje się podporządkowaniem funkcji szkoły celom państwowym – powielaniem zastanego systemu społecznego. Z uwagi na to, Szkoła–Instytucja reprodukuje wiedzę o świecie schematyczną i stereotypową. Co za tym idzie, celem Szkoły–Instytucji nie jest bynajmniej wychowanie jednostek posiadających samowiedzę (kim jestem/czego pragnę?), a wykształcenie w nich dyspozycji nazwanej przez autora adaptacjonizmem. Model adaptacjonistyczny,

w związku z powyższym, ma w odniesieniu do osób nieheteronormatywnych poważne wady wewnętrzne.

Drugi wymieniony model: Szkoła–Wspólnota służy nie państwu, a dziecku/uczniowi w odkrywaniu i rozwijaniu autonomii i niepowtarzalności, a jej celem jest wyposażenie w dyspozycję odwrotną do adaptacjonizmu – w perfekcjonizm, rozumiany przez autora jako skłonność do doskonalenia świata, poczucie sprawczości i przekonanie, że otaczająca rzeczywistość nie jest własnością abstrakcyjnego systemu. Nietrudno wysnuć wniosek, że to Szkoła–Wspólnota jest środowiskiem sprzyjającym rozwojowi wszystkich, w tym nieheteronormatywnych uczniów. S. Matuszewski postuluje w tym kontekście odrodzenie pedagogiki otwartej na potrzeby dziecka, wskazując, że model Szkół–Wspólnot był zarówno w teorii, jak i praktyce szczegółowo zaprezentowany przez Janusza Korczaka.

Autorka kolejnego artykułu, M. Pogorzelska, poddaje krytycznej ocenie deklaracje nauczycieli w raporcie KPH, dotyczące podejmowania przez nich tematyki homoseksualności i homofobii w szkole. Osobiste doświadczenia Pogorzelskiej pozwalają stwierdzić, że to w nauczycielach tkwią najistotniejsze przeszkody w podejmowaniu omawianej tematyki. Ich wiedza, podobnie jak reszty społeczeństwa, jest w tej kwestii ograniczona. Brak krytycznego myślenia w tej grupie zawodowej łączy autorka ze specyfiką tożsamościową, przywołując badania H. Kwiatkowskiej i L. Kopicewicz. W badaniach wymienionych autorek rysuje się obraz nauczycieli konformistycznych, bezkrytycznie wypełniających odgórne polecenia – co w polskiej rzeczywistości oznacza dostosowanie się do nietolerancyjnego klimatu społecznego i heteronormatywnych wzorców.

Ostatni tekst, autorstwa M. Jonczy-Adamskiej, podkreśla nieobecność tematyki homoseksualności i homofobii w podstawie programowej oraz podręcznikach. Za szczególnie dotkliwą uznaje autorka nieobecność tematyki mniejszości seksualnych czy dyskryminacji ze względu na orientację psychoseksualną w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

Tom kończą rekomendacje KPH powstałe w wyniku konsultacji z ekspertami podczas prac nad publikacją *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport za lata 2010–2011*, pod redakcją M. Makuchowskiej i M. Pawłegi. Rekomendacje odnoszą się kolejno do: kształcenia i doskonalenia nauczycieli, podręczników szkolnych oraz bezpieczeństwa w szkole.

Publikacja jest w całości dostępna w formie elektronicznej pod adresem internetowym: <http://www.kph.org.pl/publikacje/lekcjarownosci.pdf>.

Jan Świerszcz (red.), *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, Warszawa: Kampania Przeciwko Homofobii, 2012, – 189 s.

W WAŻNEJ SPRAWIE

Ciężkie przeżywamy czasy. Coraz trudniej o pracę dla rąk i głów. Szalejący kryzys gospodarczy automatycznie przesiewa masy ludzi w szeregi bezrobotnych. Nieubłagane ostrze redukcji nie ominęło i zastępów nauczycielskich.

Zdawałoby się, że w takiej sytuacji każdy wybraniec losu, bo za takiego uznać należy dzisiaj człowieka mającego zajęcie, starać się będzie zabezpieczyć swoje stanowisko przez spełnienie wszystkich warunków przywiązanych do zajmowanej przez się posady.

Niestety, nie zawsze tak jest.

Ten smutny stan rzeczy stwierdziliśmy ostatniemi czasy u kilku młodych kolegów zwolnionych z posad z powodu niezłożenia drugiego egzaminu praktycznego w terminie przewidzianym przez ustawę. Postawieni wobec klęski życiowej szukają ratunku, powołując na świadków albo swoją pracę, społeczną, która nie pozwoliła im oddać się staraniom o siebie albo ciężkie okoliczności życiowe, albo inne czasami nawet słuszne przeszkody. Wszystko to razem, choćby samą prawdą było, nie może powstrzymać skutków działania ustawy.

Na ustawę niema żadnej siły, chyba nowa ustawa, znosząca dotychczasową.

W związku z tem nasuwa się konieczność przypomnienia pewnych spraw, zbyt dobrze znanych, ale może właśnie dlatego należycie niedocenionych i często zapomnianych.

Każdemu nauczycielowi wiadomo, że istnieje dwojaki rodzaj kwalifikacji dla nauczycieli szkół powszechnych: a) zawodowe do nauczania; b) zawodowe do ustalenia. Pierwsze nabywa się przez uzyskanie dyplomu na nauczyciela szkół powszechnych, po ukończeniu jednego z zakładów kształcenia nauczycieli albo na podstawie równoważności egzaminu, określonego osobną ustawą. Kwalifikacje do nauczania obowiązują wszystkich nauczycieli szkół publicznych i prywatnych.

Kwalifikacje zawodowe do ustalenia obowiązują tylko nauczycieli publicznych szkół powszechnych. Otrzymuje się je przez złożenie drugiego egzaminu praktycznego. Egzamin praktyczny można zdawać już po dwuletniej nieprzerwanej służbie pełnionej w publicznych szkołach powszechnych po uzyskaniu kwalifikacji do nauczania, a musi się go złożyć do lat pięciu, jeśli się chce pozostać w szkolnictwie publicznym. Wyjątkowo tylko Kuratorjum może (ale nie musi) przedłużyć termin składania

egzaminu do lat sześciu. Zezwolenie takie stanowi ostatnią granicę dla egzaminu, której przekroczenie przez nauczyciela jest równoznaczne z wyrzeczeniem się dobrowolnym posady w zawodzie.

Pierwszą ambicją każdego młodego nauczyciela wstępującego do zawodu powinna być dążność do złożenia jak najprędzej obowiązującego egzaminu. Następować to winno już po dwóch latach a nie w roku ostatnim. W każdym razie czem wcześniej, tem łatwiej młody nauczyciel dysponuje jeszcze świeżym zapasem wiedzy. Ułatwi mu ona opracowanie praktyczne zagadnień nauczania i na odwrót: sama stanie się bardziej żywą i twórczą pod wpływem praktycznego stosowania.

Wszelkie zwlekanie, połączone z wewnętrznym zaniedbaniem się, pomniejsza dorobek umysłowy ilościowo i jakościowo, a tem samem redukuje konsekwentnie szanse spełnienia ciężącego na nauczycielu obowiązku. Tem też trzeba wytłumaczyć fakt, że procent niepowodzeń przy egzaminach wcześniejszych jest daleko mniejszy od procentu egzaminów nieudałych, zdawanych w ostatnim terminie. W pierwszych latach przygotowywania się do egzaminu praktycznego nauczyciel powinien dać sobie spokój z pracą społeczną i zakładaniem rodziny. I na to przyjdzie czas. Zanim weźmie na siwe barki nowy obowiązek społeczny i rodzinny, niech najpierw spełni obowiązek wobec siebie i szkoły. Rodzinie trzeba zabezpieczyć przedewszystkiem jakieś podstawy bytu, a do tego pierwszym warunkiem jest ustalenie w zawodzie. Taką jest droga społecznej rzetelności i uczciwości.

Czy znaczy to, że ma w tych pierwszych latach odgrodzić się chińskim murem od świata i ludzi? Bynajmniej! Niech obserwuje i patrzy, bada, ocenia, gromadzi doświadczenia, by je później w odpowiednim czasie wyzyskać.

Ogniska nasze mają tu ustawiczne pole działania. Starsi w nich i doświadczeni koledzy. Niechże oni otoczą opieką młodych, niech służą im radą i pomocą. Zwrócić trzeba uwagę opieszalym na niebezpieczeństwo odwlekania egzaminu praktycznego. Możeby na nich wywierać nacisk w kierunku spełnienia podstawowego obowiązku nauczycielskiego. Organizacja pracy doksztalającej przez odczyty, referaty, lekcje i czytelnictwo wiele tu zdziałać może.

Niech wypadki zwolnień z braku egzaminu praktycznego nie powtórzą się więcej.

(fz)

Źródło przedruku:
„Nasz Głos” 1932, nr 1, s. 12–13.
Zachowano oryginalną pisownię.

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
ZCDN

Superteacher

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Roland Topor w kilku swoich miniaturach prozatorskich zestawiał ze sobą gromadę zdań pozornie niepowiązanych. Odczytane jednak całościowo, dawały szyderczo-groteskowy efekt dotyczący naszej egzystencji, systemu wartości i religii. Podobnie zachowuje się przemęczony mózg (czyli mój), produkując ekstraszrealistyczne marzenia senne. Ot, taki potok świadomości, słowny miszmasz...

...bo przecież nauczyciel to kompetentny profesjonalista, każdy na roku chciał być naukowcem, pisarzem, dziennikarzem, a popadł w oświatę, stąd też otwarty na potrzeby i oczekiwania uczniów, dobrze gdy jest kobietą, bo jak na ludzkiego męża trafi, to i z rzadka taki ją dręczy, bo krytyczny i odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie podnosi swoje kwalifikacje, gdy trzeba obiad, małą przepierkę, albo gibnąć się po browara, bo mecz, wtedy zaś angażuje się w działania na rzecz szkoły, wspiera rodziców w procesie wychowawczym, a bachor znowu niedopilnowany, a ja ciężko pracuję na nas oboje i dzieci, bo ci ta pensyjka belferska nawet na kosmetyki nie starczy, dlatego ponosi odpowiedzialność za powierzone mu zadania, własny rozwój i za realizację celów, które stawia sobie szkoła, dąży do osiągnięcia celów, dostrzega problemy i dochodzi do najlepszych rozwiązań, których nie ma, najwyżej mu szlaban na seks założy, bo to w gruncie dobry człowiek, ale tego mojego zawodu nie cierpi, a czasem wykazuje się określoną postawą otwartą i badawczą, stara kształtować pozytywny obraz siebie, wciąż podnosić dobrą samoocenę, bo przynajmniej jako mężczyzna w mniejszości w tej profesji zaspokajam potrzeby żony, ale ciągle awantura o deficyty finansowe, i wtedy trzeba odkrywać i rozwijać własne uzdolnienia, pogłębiać postawę twórczą, bronić się „przed szablonowością, rutyną i skostnieniem w pracy”, zdawać sobie sprawę z tego, że jest postrzegany jako wzór wychowawczy, a dorastające własne dzieci nie chcą wnikliwie poznawać norm moralnych i konsekwentnie przestrzegać ich w swoim życiu, a ja mam nigdy nie rozmijać się

z prawdą oraz dobrem, a także realizować właściwie pojętą wolność wewnętrzną, rozumianą zarówno negatywnie jako brak zniewoleń i uzależnień, a także widzianą pozytywnie jako pełne otwarcie się na wartości wyższe i właściwy stosunek do brzozy smoleńskiej, jako też prowadzić uporządkowany tryb życia, opanowywać własne słabości, czyli uważać, gdy ostry melanz z gorzalką w weekend, żeby na youtubie fotek nie było, bo należy konsekwentnie dążyć do nauczycielskiego ideału przez ustawiczną pracę nad sobą, a potrzeby rodziny i wspólny urlop to tylko w wakacje, kiedy ceny z sufitu, stąd samodoskonalenie, i nakaz wewnętrzny, żeby rozwijać w sobie umiejętność cierpliwego słuchania rozmówcy, sprawiedliwego, życzliwego i wyrozumiałego, co zjechał nówką mercem pełnym szacunku i akceptacji traktowania tych, na których pragnie oddziaływać wychowawczo, tylko nie na własną rodzinę, a samochód używany grat, którego modernizować i urozmaicać metody naprawy trudno, starać się o właściwy ich dobór, i zużytą skodę lub oplem piętnastoletnim imponować uczniom postawą zdystansowaną do dóbr konsumpcyjnych, a na koniec roku nie powinien od dzieci czy ich rodziców przyjmować prezentów mających na celu pozyskanie jego przychylności, bo przecież w tej nędzy trzeba dbać o godność i powagę zawodu nauczyciela, cenić jego dobre imię, nie pozwolić osłabić etosu zawodowego, zwłaszcza gdy żyje w środowisku zaniżonym kulturowo, a na dwa etaty, choć wójt albo prezydent, gdy nie swój, to tępią, zapieprzać i być mistrzem nie tylko w dziedzinie wiedzy, którą przekazuje, ale także uczyć poczucia dumy z faktu bycia Polakiem, kiedy chyba przyjdzie urlop dla poratowania roczny wziąć i zmobilizować do czynnego uczestnictwa w kulturze i do troski o przekazywanie dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom podczas pracy na zmywaku w Anglii, bo jakże inaczej otwierać uczniów na dialog z ludźmi innych kultur, uczyć spotykania się z wszystkimi w szacunku dla prawdy, w wolności i miłości, pokazywać uczniom praktycznie, że

możliwe jest spokojne załatwianie także bardzo trudnych spraw, gdy grozi perspektywa roboty do prawie siedemdziesiątego krzyżyka, a potem głodowej emerytury, co ułatwi kształtowanie postawy tolerancji dla odmiennych przekonań i pociągnie za sobą poczucie winy z racji współdziałania w złu popełnionym przez innych, gdy ona daje taką kasę przez rok, że takiej nigdy nie zobaczę choćbym pracował całe życie, bo ja mam odczuwać radość i obserwować, jak rozwija się każde dziecko, walczyć o każdego ucznia, zwłaszcza w sytuacji jego zagrożenia, pogłębiać w uczniach poczucie godności, honoru i wolności osobistej oraz własnej tożsamości, bronić ich dobrego imienia; zawsze traktować ich podmiotowo, szanować i rozbudzać w nich poczucie sprawiedliwości i prawości, która jest tylko dla możliwych tego świata, więc powinienem mobilizować do stawiania pytań, odważnego formułowania trudnych problemów oraz samodzielnego szukania odpowiedzi, kształtować zainteresowania o pragnienia wyższe, wyzwać pasję poznawczą w stosunku do prawdy, zachęcać do wcielania jej

w własne życie, fascynować dobrem i uwrażliwiać na piękno, uczyć trudnej sztuki hierarchizowania wszelkich wartości jako podstawy do pełnego odnalezienia się w życiu, gdy znowu nie starczy na czynsz, bo musiałam kupić garsonkę, a stary garnitur przeświecał już na rękawach, wdrażając do dyscypliny i ładu, gdy wszystko się sypie przez tych, na których głosowałam, więc trzeba dystansować się od tendencji upolitycznienia oświaty i wychowania, zdecydowanie odcinać się od demoralizujących działań grup, sponsorów, fundacji czy partii politycznych, gdyż nauczyciela, nieistotne czy jestem mężczyzną, czy kobietą, cechuje spojrzenie całościowe, a nie tylko przez pryzmat własnych zadań i przedmiotu oraz dba on o to, aby szkoła była miejscem, w którym chce się pracować i uczyć się oraz które daje możliwość rozwoju w przyjaznej, inspirującej atmosferze.

Oto Superteacher!

Większość zdań w tekście pochodzi z opracowań i artykułów o zawodzie nauczyciela.



Lista przebojów

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

W szkole na ścianie korytarza zawieszono duży ekran. Klik i przewijają się kolorowy plan, a na nim to, co bardzo interesuje młodzież – zastępstwa. Mogę także przełączyć na YouTube. Ale co włączyć? Czego oni słuchają? Chodzą ze słuchawkami w uszach lub na uszach; ostatnio im większe, tym lepiej. Wydaje się, że muzyka jest dla nich bardzo ważna. Niektórzy chłopcy w czasie lekcji próbują mnie oszukać i ukrywają małą słuchawkę pod włosami. Wiem, że nie jest to muzyka mająca pozytywny wpływ na koncentrację, więc każę im wyciągać zatyczki z uszu.

Weekendowe kino w moim miasteczku rzadko jest wypełnione po brzegi. Tyle szumu zrobiono wokół filmu *Jesteś Bogiem*, że wybrałam się na seans. Zaskoczyła mnie kolejka po bilety. Gdy zajmowałam miejsce, usłyszałam: „Pani, niech pani siada koło nas”. Moi uczniowie. Na sali przewaga młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Pomyślałam, że jak ma być tak jak na seansach szkolnych, to więcej tu nie przyjdę. Wciągnęła mnie historia Magika. W czasach pierwszych komórek nie interesowała mnie jego muzyka. Widownia była pod wrażeniem filmu; tylko raz rozległ się dźwięk toczącej się butelki, ale za to nie było zapachu popcornu.

Myszę, że większość widzów zainteresowała się Magikiem i Paktofoniką dopiero po powstaniu filmu. Może jednak się mylę, bo gdy kolejny raz słucham i czytam słowa piosenki *Jestem Bogiem*, to mimo że napisane w 2000 roku, wciąż są niesamowite i warte przegadania.

Pytam córkę, która jest o dwa lata starsza od moich uczniów, czego słuchają gimnazjaliści. Podaje nazwę boysbandu. Oglądam teledysk: ładne chłopaki, landrynkowe kolory, gadzety, które każdy małolat chciałby mieć. Grzecznie, bez golizny, używek i przemocy, a więc mogę puścić. Dziewczeta przystają, któraś dziękuje. Chłopcy tylko się uśmiechają.

Sensacja, polska piosenka odnotowała 40 mln wejść na YouTube. Tego rodzaju komunikat ukazał się w kanałach telewizyjnych i na portalach internetowych. Chyba coś przespałam. Wchodzę na wiadomą stronę i słucham piosenki, która króluje na parkietach. Teledysk – nic ciekawego, wokalista – sympatyczny, ale na pewno nie typ idola nastolatków. Więc dlaczego piosenka oparta na trzech chwytach robi taką furorę?

Jednakże cóż znaczy nasza piosenka wobec miliarda wyświetleń teledysku koreańskiego piosenkarza? Pucółowaty pan skacze powtarzając prostą frazę do pulsującej muzyki. Towarzyszy mu zespół sztywnych tancerzy, którzy wykonują bardzo prosty układ. Przy tym taniec Michaela Jacksona to mistrzostwo świata.

Pytam córkę, czy zna te dwa utwory, bo nie słyszałam, żeby słuchała ich w domu. Jest zdziwiona, że ja dopiero niedawno się o nich dowiedziałam. Dopytuję – co z tymi milionami wejść? Słyszę, że ludzie to robią dla „chachów”.

Dopytuję się moich gimnazjalistów – czego słuchają? Piotr włącza remiks, w którym słyszę dźwięki znanych mi utworów i to z czasów, gdy jego jeszcze nie było na świecie. Natalia przyznaje, że na okrągło słucha Nirvany i jakoś się nie dziwię, bo jest niepokorną uczennicą. Kuba ma długie włosy, nosi czarne ciuchy i glany – podobnie jak zespoły, których słucha. Proponuje mi Nightwish. Zachwyca mnie ta muzyka, wpisuję ich na moją listę „naj”. Przyjaciółki, Zuza i Tosia, słuchają One Direction. Bartek recytuje jednym tchem słowa piosenki Pezeta. Takich jak on jest wielu w szkole. I nikt nie wspomniał ani o Koreańczyku, ani o „tańczącej dla niego”.

Moja córka jeszcze w gimnazjum zaczęła słuchać hip-hopu i na okrągło w domu puszczała Eldo *Nie pytaj o nią*. W końcu dotarło do mnie, co jest pierwowzorem. Włączyłam *Nie pytaj o Polskę* Obywatela G. C. Czy mi się wydaje, że Marysia spojrzała na mnie jakoś inaczej? Pokazała mi wtedy Hemp Gru *63 dni chwały* i O.S.T.R. *Kochana Polsko*. Zachwycałam się i zmieniłam zdanie na temat tego, że hip-hop opiera się tylko na przekleństwach. Przesłuchałam wiele utworów polskich wykonawców i uważam, że niektóre z nich powinny wejść na lekcje historii, WOS-u, polskiego, godzin wychowawczych, wychowania do życia w rodzinie. Dodatkowym atutem są dobre teledyski.

Zarządzam pilotem, a więc nie puszcę Koreańczyka, ale po ładnych chłopakach i polskim hip-hopie dam na przykład Republikę i Queen, i innych z listy „naj”. Może dzięki temu ktoś powiększy swoją listę tak, jak ja powiększyłam moją dzięki młodzieży.

Stan wojenny na wystawach

Grzegorz Czapski, Referat Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie

Działalność edukacyjna IPN-u w Szczecinie ma na celu wspieranie kształcenia oraz upowszechnianie w różnych formach wiedzy o najnowszej historii Polski. W ciągu kilku lat istnienia oddziału IPN-u w Szczecinie przygotowano między innymi kilkadziesiąt wystaw. Z reguły jest na nich prezentowana bogata – często unikatowa – dokumentacja fotograficzna i materiały archiwalne. Dotyczą one różnych zagadnień związanych z latami II wojny światowej i powojenną historią Polski. Wystawy są eksponowane z dużym powodzeniem nie tylko w miastach, ale także w niewielkich miejscowościach, na terenie całego regionu i kraju, a także poza jego granicami.

Ekspozycje są poprzedzane akcją informacyjną, prowadzoną w lokalnych mediach, skierowaną do szkół. Niemal wszędzie prezentacje są odbierane jako ważne wydarzenia kulturalne i medialne. Często powstają przy współudziale regionalnych placówek muzealnych, organizacji kombatanckich, szkół, uczelni i samorządów. Wystawy uzupełniają lekcje muzealne dla młodzieży, prowadzone przez pracowników IPN-u, oraz warsztaty i szkolenia przeznaczone dla nauczycieli. Często wernisaż wystawy jest połączony z prelekcją lub dyskusją, w których, oprócz pracowników IPN-u, biorą udział przedstawiciele środowisk naukowych i „świadkowie historii”.

W listopadzie i grudniu 2012 roku OBEP IPN w Szczecinie przygotował dwie wystawy, których głównym celem była prezentacja zagadnień związanych z wprowadzeniem i przebiegiem stanu wojennego w Koszalinie i Gorzowie Wielkopolskim. Prace projektowe zostały poprzedzone szeroką kwerendą zbiorów, zarówno Instytutu, jak i archiwaliów NSZZ „Solidarność” i osób prywatnych.

Wystawa *Stan wojenny w województwie koszalińskim. Internowania – codzienność – manifestacje* prezentuje burzliwy okres stanu wojennego w regionie koszalińskim. Ekspozycja została usytuowana na dziedzińcu przed koszalińską katedrą. Wybór tego miejsca nie był przypadkowy. Na placu rozegrały się najbardziej dramatyczne wydarzenia okresu stanu wojennego w mieście. Aдекватnie do wymagań wobec ekspozycji w plenerze, elementem dominującym i przyciąga-

jącym uwagę przechodnia jest jedno duże zdjęcie na każdej planszy. Akcenty kolorystyczne zastosowane w projekcie miały za zadanie przełamać dominującą czarno-białą tonację i uatrakcyjnić odbiór treści zawartych na wystawie. Zaprezentowano na niej najważniejsze wydarzenia związane z przejawami oporu społecznego, ale także życia codziennego czy internowań. Na wystawie przedstawione zostały cztery ośrodki odosobnienia dla internowanych, które funkcjonowały na Pomorzu Zachodnim. Wśród omawianych zagadnień zaprezentowano także realia stanu wojennego w regionie – jednym z tematów wystawy są ucieczki z PRL-u drogą morską.

Wystawa „... w godzinie ciężkiej próby...” *Opozycja gorzowska od stanu wojennego do wyborów czerwcowych 1989 r.* przedstawia tę samą tematykę, ale z perspektywy Gorzowa Wielkopolskiego. Wystawa prezentowana jest w postaci wydruków wielkoformatowych, aczkolwiek przygotowana została z myślą o ekspozycji wewnętrznej. Temat zaprezentowano na czterech panelach tematycznych. Na pierwszym z nich przedstawiono moment wprowadzenia stanu wojennego i reakcje robotników największych zakładów Gorzowa. Na kolejnych dwóch ujęto formy oporu podejmowane przez gorzowską opozycję. W sierpniu 1982 roku, podobnie jak w wielu innych miastach Polski, zorganizowano manifestację poparcia dla „Solidarności”. Została ona brutalnie rozbita przez Zmechanizowane Oddziały Milicji Obywatelskiej. W latach kolejnych opór społeczny był wyrażany w postaci licznych tytułów prasy bezdebitowej, napisów na murach czy też działalności rozgłośni „Radia Solidarność”. Czwarty panel został poświęcony okresowi odradzania się „Solidarności” i ruchom młodzieżowym, które stały się główną siłą opozycji wobec władz komunistycznych. Na panelu przedstawiono także włączenie się opozycji gorzowskiej w transformację systemową w 1989 roku.

Obie wystawy zostały bardzo życzliwie przyjęte zarówno przez środowiska wywodzące się z opozycji solidarnościowej lat osiemdziesiątych, jak i przez współczesną młodzież. Istnieje możliwość ich wypożyczenia i prezentacji w szkołach czy ośrodkach kultury w całej Polsce.

Wędrowka krawędziami kompromisów

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

„Praca nad redagowaniem czasopisma to szalenie trudna wędrowka krawędziami kompromisów” – mówił o historii „Tygodnika Powszechnego” ks. Adam Boniecki podczas spotkania, które odbyło się 16 stycznia tego roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Kompromisy redakcji polegały nie tylko na nierównej walce z władzą ludową i cenzurą, ale także na podejmowaniu na łamach trudnych tematów, uczestniczeniu w sporach światopoglądowych między prawicą a lewicą, a ostatnio – zmaganiach z załamującym się rynkiem prasy.

Spotkanie z ks. Bonieckim – pisarzem, dziennikarzem, wieloletnim redaktorem „Tygodnika Powszechnego” – było dopełnieniem grudniowej konferencji „Stulecie urodzin Jerzego Turowicza”, zorganizowanej przez Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa US. Oba wydarzenia koordynował prof. Andrzej Sulikowski, kierownik Pracowni Badań nad Kulturą Religijną i Dawnym Piśmiennictwem US i współpracownik „Tygodnika Powszechnego”. Ideowa postawa Jerzego Turowicza (1912–1999) – katolickiego intelektualisty o otwartym światopoglądzie – była głównym motywem tych przedsięwzięć.

Rozmowa prof. Sulikowskiego z ks. Bonieckim rozpoczęła się od rekonstrukcji cech charakteru Turowicza. Obaj rozmówcy doskonale znali pierwszego redaktora „Tygodnika Powszechnego”, wymieniali między sobą uwagi na temat jego przyzwyczajęń, warsztatu pracy, atmosfery panującej w jego rodzinie – ks. Boniecki mieszkał w domu Turowiczów w latach 1964–1972. „Turowicz jako redaktor naczelny był nietypowy” – mówił.

Nietypowy, a przy tym bardzo otwarty i przyjazny, był także dom Anny i Jerzego Turowiczów. Boniecki wspominał we wstępie do *Biletu do Raju*, zbioru publicystyki Turowicza: „Bardziej niż autorem artykułów Jerzy Turowicz jest i pozostanie dla mnie człowiekiem, z którym rozmawiam. Przez osiem lat mieszkałem u Turowiczów. Formalnie byłem sublokator, w rzeczywistości dokooptowanym członkiem rodziny. Kiedy zamieszkałem w dużym pokoju z oknami wychodzącymi na ulicę Lenartowicza, Jerzy miał 52 lata i był ważną postacią w Polsce. Ja byłem »czteroletnim« księdzem w wieku lat trzydziestu, duszpasterzem akademickim i początkującym redaktorem »Tygodnika«. Cierpliwa życzliwość, z którą przez osiem lat znośli z Anną

liczne spotkania młodzieży w ich mieszkaniu, podczas których sami chronili się do najdalszych pokoi, sięgała granic heroizmu” (A. Boniecki, *Lektura jak rozmowa*, w: J. Turowicz, *Bilet do Raju*, Kraków 2012, s. 7).

Oryginalność pracy Turowicza została zdeterminowana przez warunki społeczno-polityczne, w jakich rozpoczynał prowadzenie „Tygodnika Powszechnego”. W okresie powojennym, już jako doświadczony dziennikarz, próbował ożywić katolicki nurt publicystyki, co nie było zadaniem łatwym. Z jednej strony, redakcja „Tygodnika Powszechnego” musiała zmierzyć się z niedalekim echem drugiej wojny światowej (pierwszy numer „Tygodnika Powszechnego” ukazał się 24 marca 1945 roku – niecałe dwa miesiące przed bezwarunkową kapitulacją III Rzeszy), z drugiej strony – nad zespołem redakcyjnym od początku wisiały czarne chmury władz komunistycznych. Turowicz podejmował przy tym kontrowersyjne tematy. Pisał o możliwościach odbudowy kultury europejskiej po wojnie (*Drogi do Europy*, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 3, s. 1–2), szukał sposobów na ożywienie dyskusji wokół katolicyzmu w Polsce (*Sprawa katolicyzmu*, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 11, s. 1), wypowiedział się na temat związków kultury i polityki (*Kultura i polityka*, „Tygodnik Powszechny” 1949, nr 3, s. 1–2). Mimo zdecydowanej postawy światopoglądowej, dopuszczał do głosu różne strony intelektualnych sporów, nie był zamknięty na zmiany otaczającego go świata, nie godził się na totalitarny ucisk ze strony państwa na jednostkę – w 1953 roku, po odmowie opublikowania na łamach „Tygodnika Powszechnego” nekrologu Józefa Stalina, Turowicz został aresztowany, a oryginalna redakcja na trzy lata zawiesiła działalność (czasopismo ukazywało się do 1956 roku pod egidą Stowarzyszenia „Pax”, potem wróciło do prawowitych właścicieli).

Jerzy Turowicz ukształtował kilka pokoleń publicystów związanych z „Tygodnikiem Powszechnym” – do nich należą również prof. Andrzej Sulikowski i ks. Adam Boniecki, którzy podczas rozmowy w Szczecinie podjęli między innymi temat nieprzerwanych trudności w prowadzeniu czasopisma kulturalnego. Jednym z zagrożeń dla „Tygodnika Powszechnego” jest niestabilność rynku prasy. „Trudno zachować oryginalny styl pisma w czasach komercji” – mówił ks. Boniecki.

Rozmowy z Tischnerem

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

W nawale zmian, ciągłych, ale koniecznych przekształceń, jako dyrektorzy placówek oświatowych skupiamy się na doskonaleniu „twardych” umiejętności zarządczych, zmagamy się z nowymi przepisami prawnymi oraz coraz bardziej absurdalnymi programami oszczędnościowymi, zwolnieniami, redukcjami i utarczkami ze związkami. Gdzieś ginie – przez tak wielu mało rozumnych ludzi dziś lekceważona – strona ideowa naszej pracy. Warto przeto czasem oderwać się od mało przyjaznej rzeczywistości i dokonać głębszej refleksji nad istotą swej pracy i powołania.

Znakomicie udaje się to szkołom Tischnerowskim, czyli tym, którym patronuje genialny ksiądz Józef Tischner, w przyszłości pewnie kolejny święty odnowionego i podniesionego z kryzysu Kościoła. Co roku Stowarzyszenie „Drogami Tischnera”, Instytut Myśli Józefa Tischnera oraz Instytut Obywatelski organizują w Łopusznej konferencje poświęcone filozoficznemu i etycznemu spojrzeniu na szkołę. Staram się uczestniczyć w tych wartościowych spotkaniach, a tegoroczna VIII ogólnopolska konferencja, która miała miejsce 11–13 stycznia z tematem „Wychowanie w horyzoncie wolności i dobra” okazała się niezwykle interesująca. Organizatorami byli tradycyjnie Kazimierz Tischner, prezes Stowarzyszenia „Drogami Tischnera” oraz panie Barbara Bandała i Dorota Chowaniec, dyrektorki szkół z Woli i Łopusznej.

Tegoroczne spotkanie rozpoczął panel (współprowadzony także przez piszącego te słowa) z panią minister Joanną Berdzik, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, podczas którego mówiono o budowie systemu wspomagania dla szkół oraz aktualnym dziś problemie likwidacji placówek oświatowych.

Merytoryczne wykłady przedstawili znakomici goście, a jako pierwsza mówiła siostra Barbara Chyrowicz – filozof, bioetyk, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W wystąpieniu *Niechciana wolność*, referentka rozważała problem relacji pomiędzy wolnością a możliwościami. Dowcipnie i mądrze na podsumowanie zaproponowała nieco dziś zapomnianą balladę Marka Grechuty *Wolność*. Znakomity był także ksiądz grekokatolicki Paweł Danczak – filozof, profesor Uniwersytetu w Preszowie na Słowacji, który w wykładzie *Dramatyczne relacje dobra i prawdy w kontekście filozoficznej refleksji nad wychowaniem* dał pod rozważę



myśl, że prawdziwe wychowanie odbywa się wtedy, gdy wprowadza w ogół świata. Jest szansa, że z księdzem profesorem spotkamy się niebawem w Szczecinie.

Biograf Tischnera, poeta i publicysta Wojciech Bonowicz, wywołał sporo emocji, rozważając jeden z najostrzejszych (i niestety wciąż aktualnych) tekstów dziennikarskich „księdza na manowcach” pod tytułem *Zniszczenie Polski*. Prowokacyjnie postawił adresowane do wszystkich pytania o polskość i Polskę. Czy Polska coś znaczy w naszych szkołach? Jak dziś uczyć patriotyzmu? W dyskusji głos zabrało wielu uczestników spotkania. Mówiono o potrzebie dialogu i płaszczyznach porozumienia między monologistą a dialogistą.

Coroczny prelegent dr Michał Bardel wystąpieniem *Czy można być kilkoma osobami naraz, czyli pułapki personalizmu* sprowokował pytania o naturę wielu osób drzemających w każdym z nas i wdał się w koncertową (i przegraną) polemikę z siostrą Chyrowicz. Natomiast dr Adam Workowski mówił o zaufaniu jako fundamencie wychowania. Prelegent postawił problem: czy uczyć dzieci skalkulowanego ryzyka, czy uczyć zaufania?

W ostatnim dniu konferencji także i ja podzieliłem się refleksjami praktyka nad wychowaniem w szkole, przedstawiając prezentację multimedialną, której tytułem były słowa ks. prof. Józefa Tischnera: *„Myślenie poszerza przestrzeń wolności i otwiera horyzonty nadziei” – misja zarządzanej przeze mnie szkoły*. Warto wspomnieć, że równie twórcze jak obrady konferencyjne były wieczory spędzane na rozmowach i wspólnym śpiewaniu z genialnym zespołem Wałasi z Istebnej.

Ks. prof. Paweł Danczak i Kazimierz Tischner.
Fot. Urszula Zienkiewicz.

Przyjdź do nas!

Dzień otwarty w „Czwórcie”

Błażej Gruszczyński, nauczyciel informatyki w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie

Uprzejmie informujemy, iż w czwartek 21 marca tego roku organizujemy w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie „Święto Szkolnej Informatyki” połączone z „Dniem Otwartym Szkoły”. Zapraszamy zarówno uczniów zainteresowanych nauką w liceum, jak i ich rodziców oraz nauczycieli z innych szkół, którzy chcą bliżej poznać atmosferę panującą w „Czwórcie”.

W „Dniu Otwartym Szkoły” w godz. od 11.00 do 14.00 odwiedzający będą mogli zapoznać się z możliwościami i warunkami kontynuowania nauki w szkole ponadgimnazjalnej.

W tym dniu wszyscy nauczyciele „Czwórki” będą obecni w swoich klasach, aby zaprezentować prowadzony przez siebie przedmiot odwiedzającym nas gimnazjalistom, ich rodzicom i nauczycielom. Będzie można porozmawiać z nauczycielami, którzy odpowiedzą na pytania związane z nauką w „Czwórcie”. W szkole zostaną również zorganizowane pokazy, wykłady i prezentacje oraz stoiska firm komputerowych, szkół wyższych (patronów naszych klas) oraz wydawnictw i innych instytucji edukacyjnych.

W czasie „Święta Szkolnej Informatyki” swoją ofertę zaprezentują między innymi: Polskie Towarzystwo Informatyczne; Szczeciński Park Naukowo-Technologiczny; Klaster ICT Pomorze Zachodnie; SGI Baltis; Wydawnictwo Helion; Wydział Informatyki – Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny; Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania – Uniwersytet



Szczeciński; Wydział Informatyki – Akademia Morska w Szczecinie; Wydział Informatyki Urzędu Miejskiego w Szczecinie; Fundacja Wolnego i Otwartego Oprogramowania; Orange oraz Maqsimum Sp. J.

Na dwa tygodnie przed „Świętem Szkolnej Informatyki” udostępniiony zostanie na stronie internetowej www.lo4.szczecin.pl szczegółowy harmonogram wszystkich imprez, szkoleń, warsztatów, wykładów i prezentacji. Z uwagi na ograniczoną liczbę miejsc, na niektóre z nich trzeba będzie się zapisać (ważna będzie kolejność zgłoszeń).

Zapraszamy serdecznie!

Temat przewodni następnego numeru

EDUKACJA DZIECKA MŁODSZEGO

Liczba gimnazjalistów przybyłych na ubiegłoroczne święto informatyki przekonała nas, że taka forma spędzenia pierwszego dnia wiosny jest bardzo atrakcyjna dla młodzieży.

ISSN 1425-5383

No 2

Refleksje

2013
March/April

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

is issued from 1991

free magazine



A TEACHER FOR SPECIAL
ASSIGNMENTS



In recent years, numerous superheroes have occurred in popular culture – especially young people, but older ones as well, will have their idols, who save the world in comics and movies. Superheroes tend to attract us with unreal abilities: they are always strong, brave, and do not need anybody's help. They help you and do not expect any payment in return. Is modern teacher such a hero who faces adversities? Do they have a "Superteacher" T-shirt?

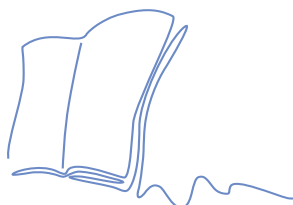
Yes and no. On the one hand, teaching profession requires a lot of sacrifice and self-denial – sometimes you just have to give up your personal life to deal with teaching and bringing up. It's being a bit like Clark Kent who gives up private pleasures and dedicates himself to the mission of Superman. "And what's so unusual about it?" – someone who has worked at school for a few years, who has not started a family, who has put social life aside may ask.

On the other hand, being a teacher is something quite ordinary, as evidenced by the texts collected in this issue of "Refleksje". Working with sick students, following the paths delineated by the best as Helena Radlińska or constant struggle with modernity in education – it is all daily routine of school. "A teacher for special assignments" does not need to have a "Superteacher T-shirt" to save the world every day.

I encourage you to read.

Urszula Pańska

Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly
No 2, March/April 2013
Free magazine
Issue: 1500 copies
ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Iwona Rydzkowska

Translation

ALFA-DEVA Szkoła Języków Obcych
Małgorzata Gąsińska

Address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

DTP, Cover photo, Print

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

The issue closed on 20 February 2013

Editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles

Publisher is not liable for the content
of published advertising
and promotional texts



The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education

INTERVIEW 4**Sławomir Iwasiów***„We Must Be Prepared for any Situation”*

An interview with Janina Lewańska, the principal of the Complex of Hospital Schools in Szczecin 4

REFLECTIONS 6**Izabela Daszkowska-Dąbrowska***The World of Luke* 6**Danuta Rodziewicz***The Most Beautiful Profession in the World* 10

Working conditions change, economic calculation rules education and health services, and the kids still get sick and need care – including ours, hospital school teachers’ help. For many our students, especially those for whom hospital has become a “second home”, we are the only contact with the outside world. Teachers of a school like ours are people with unique personality: warm, but challenging, depending on the ward: consistent, yet beguiling, if the students’ medical condition requires that. It is not always most important for us to cover the topics in the curriculum, sometimes a simple, honest conversation not related to the taught subjects is most important. We often play with the kids, even the gymnasium ones, we teach through fun – of course, in so far as hospital conditions and the health of our students allow us.

A teacher in a hospital is someone else for a sick child than a teacher in a parent school, even because of the fact that our work is more individualized, we often work “one to one”. Each student must have a personalized work sheet prepared, taking into account his capacity and the book they use. This is not a student who comes to school, but school comes to the student, and more precisely a teacher with a bag full of books, worksheets, teaching aids, often even with a projector and a laptop.

„We Must Be Prepared for any Situation” (p. 4)

Currently, a boy of fourteen, at the age of four participated in a traffic accident which resulted in his tetraplegia. After the accident he remained in a coma for six months. When he woke up he was learning to talk, recognize objects, identify colors from the beginning. The boy is completely immobile, breathing through a respirator. His reclining body position is permanent, he has feeling in the head only. He expresses emotions via facial expressions. Holding a stick in his mouth he uses a computer,

a phone, a TV remote. Movements’ precision was developed in the course of school education, while studying painting, writing and playing the cymbals. After the accident, Luke was taken to Children’s Hospital in Olsztyn – where he has been staying till today. In 2004, the boy started pre-school education in the Complex of Special Schools operating at the hospital. In subsequent years, he was going through the levels of education, currently he is attending the first year of gymnasium.

The World of Luke (p. 6)

A teacher is a lifelong profession and it has its pros and cons. I will focus on the pros, which, in my opinion, are more numerous. The one who has come to the profession consciously, by choice, will see them. Such a teacher will experience “moments of inspiration” in the relations with their students, they can motivate them with the force of their personality, fascinate them with the new – the undiscovered, jointly seek and find solutions to difficult problems. They will teach to keep independent views, freedom of thought, give a sense of security. “Security without freedom is slavery and freedom without security is anarchy” – said a famous philosopher and sociologist Zygmunt Bauman in an interview with Aleksandra Klich, paying attention to the complex problem of the relations of these two fundamental values. And I, reading that interview, wondered about the special role of a teacher in the process of shaping the attitudes of their students, because the fact that a teacher is at the same time a pedagogue at the same time is obvious. Activities for years taken by our educational authorities at the central level should be regarded a nonsense, they once dictated the school to deal with bringing up and education, and sometimes the other way round, and yet another time they recognized education as a priority task of the school, entrusting bringing up to parents. Who knows and understands school a little bit, sees the absurdity of such thinking.

I dream that only smart, responsible people with self-esteem were sent to the teaching profession, who – while maintaining empathy and sensitivity – would be aware of the responsibility for another human being. So that they never forget, as Bauman says in the previously mentioned interview, that “(...) the more I am aware of this responsibility, the more I am a human being. The fact is that what I do affects the fate of the other. It leaves a trace”.

The Most Beautiful Profession in the World (p. 10)

„We Must Be Prepared for any Situation”

Sławomir Iwasiów interviews Janina Lewańska, the principal of the Complex of Hospital Schools in Szczecin



Photo from the archives of J.L.

How did you begin to work in education?

I have been to be a teacher ever since. When I graduated from elementary school and began learning at the Władysław Spasowski Teacher Training Secondary School in Szczecin – and it was really hard to get to that school, competition was really fierce – I knew that I wanted to work in this profession. Then there was higher education: mathematics, physics, geography postgraduate studies and a number of other “additions”. I gained my first pedagogical experience in a vocational school. I taught future bricklayers, painters, concrete workers. With great affection do I recall those few years “at Szafera Street”, the perfect principle, unfortunately already deceased, and the great group of teachers I still stay in touch with.

How did you start work at a hospital school?

When I chanced to begin work as a primary education teacher working at a hospital school, in Szczecin there were two such facilities. It was very dif-

ficult for me to switch to teaching all subjects in very different circumstances – with sick children with different disabilities. But it did not last long – the principal, Teresa Kozak, who taught me to be a teacher in such specific schools, has enabled me to carry on with mathematics only in the hospital in Zdroje. Then there were next years of work, new experiences, new challenges, changes in education and health care. In the meantime, I have become a deputy principal of Public School No. 26.

The reform of education and the creation of gymnasiums in 1999 meant that I was appointed to the position of the principle of the Gymnasium at the State Hospital No. 1 located at Unii Lubelskiej Street taking care of students being treated in all Szczecin hospitals with children wards.

In 2003, by the decision of the City Council, in the place of the existing three hospital schools, two elementary schools and a gymnasium, a Complex of Hospital Schools was created and Primary School No. 17, Gymnasium No. 45 and Secondary School No. XXIV all became its part. A Complex of Extracurricular Educational Classes was also created. As a result of a competition I was appointed to the position of the principal of the new facility taking care of teaching, education and therapies of patient-students of six Szczecin hospitals and clinics. This year marks the 10th year of the Complex of Hospital Schools and the 56th year of hospital education in Szczecin.

Do you, from the perspective of many years of work in such specific conditions as hospital rooms, see the unique personality traits of teachers who choose to work with disabled children and young people?

Working conditions change, economic calculation rules education and health services, and the kids still get sick and need care – including ours, hospital school teachers’ help. For many our stu-

dents, especially those for whom hospital has become a “second home”, we are the only contact with the outside world. Teachers of a school like ours are people with unique personality: warm, but challenging, depending on the ward: consistent, yet beguiling, if the students’ medical condition requires that. It is not always most important for us to cover the topics in the curriculum, sometimes a simple, honest conversation not related to the taught subjects is most important. We often play with the kids, even the gymnasium ones, we teach through fun – of course, in so far as hospital conditions and the health of our students allow us.

A teacher in a hospital is someone else for a sick child than a teacher in a parent school, even because of the fact that our work is more individualized, we often work “one to one”. Each student must have a personalized work sheet prepared, taking into account his capacity and the book they use. This is not a student who comes to school, but school comes to the student, and more precisely a teacher with a bag full of books, worksheets, teaching aids, often even with a projector and a laptop.

Undoubtedly, the relations between a teacher and a student in a hospital school are shaped differently than in a public school. What are the differences?

We have to be prepared for any situation: a child malaise, confusion of a new student admitted to the hospital, and sometimes, that is the hardest for all of us, we have to reckon with the fact that we will never again have classes with a child taught the day before. Continual turnover of pupils is undoubtedly a big challenge for us. We cannot always know the results of our work, because it often happens that during the next lesson we have a “new set” of students. Then universal sheets of the given subject are invaluable, they allow you to quickly obtain information about the student’s knowledge and skills in the given subject. After a few years of work, we have such a rich workshop that we can “running”, using all the available aids, continue education from the parent school of the child, even though our students at the given level learn from different handbooks, cover completely different topics.

What are your hopes for the implementation of the new Regulation of the Ministry of Education to regulate the organization of education in hospital schools?

In January this year a draft of a new regulation was released on the organization of education in

schools set up in medical facilities. In relation to the current regulation several provisions having significant impact on the actions of hospital schools’ principals across the country have been changed.

When, in 2010, for the first time, at the initiative of the Zachodniopomorskie Voivodeship Educational Superintendent and the Parliamentary Office of Magdalena Kochan, we were able to meet at the National Forum of Hospital Schools, in addition to factual knowledge, we gained much more – new contacts, exchange of experience, the opportunity to consult in difficult situations. Most often hospital schools are the only of the kind in a given city. Principles are often forced to work intuitively, as not all regulations of educational law “fit” such institutions as ours, so for me, it is especially important to be aware that I can advise someone, and sometimes help someone solve their problem.

Last year’s third National Forum of Hospital Schools, attended by many principles (some were present for the third time), was an opportunity to show Mrs Joanna Wrona – the Deputy Director of the Department of Expanding Educational Opportunities in the Ministry of Education – the proposed amendments to the draft regulation. Some of them were taken into account.

What has changed? What will the impact of these changes on the work of hospital schools be?

Changes introduced by the new regulation will facilitate the organization of work. The minimum number of students in an educational group has been done away with, which allows to create groups in any situation. The provision limiting the ability to create a secondary school only when it was composed of at least two wards has also been done away with – currently just the number of students allowing to create one ward is enough. Besides, in cases justified by a small number of pupils or treatment conditions, it is possible to organize education in combined classes, regardless of the level of education – previously it was only possible to connect students of the same education level.

New provisions will certainly have an impact on improving the quality of work and educational groups, they will help us, teachers of hospital schools, support the healing process of students, their process of rehabilitation and stress-free return to their family environment, peer group and school, without gaps and backlogs caused by the disease.

Thank you for your time.

The World of Luke

Izabela Daszkowska-Dąbrowska, a teacher of Polish in the Complex of Special Schools in Olsztyn

Luke

Currently, a boy of fourteen, at the age of four participated in a traffic accident which resulted in his tetraplegia. After the accident he remained in a coma for six months. When he woke up he was learning to talk, recognize objects, identify colors from the beginning. The boy is completely immobile, breathing through a respirator. His reclining body position is permanent, he has feeling in the head only. He expresses emotions via facial expressions. Holding a stick in his mouth he uses a computer, a phone, a TV remote. Movements' precision was developed in the course of school education, while studying painting, writing and playing the cymbals.

After the accident, Luke was taken to Children's Hospital in Olsztyn – where he has been staying till today. In 2004, the boy started pre-school education in the Complex of Special Schools operating at the hospital. In subsequent years, he was going through the levels of education, currently he is attending the first year of gymnasium. During the ten years spent in the medical facility Luke has occasionally left the hospital walls. In the third year he participated in a school trip – visited the old town of Olsztyn, the city beach, where he felt the warmth of sunlight on his face for the first time. In the 4th year he was at the cinema and at the theater, in the 6th year he visited the Museum of Ethnography in Olsztynek. Each tour is the result of cooperation of many people. In the ambulance, becoming an excursion bus, the boy is accompanied by an anesthesiologist, paramedics and portable specialized medical equipment is needed as well. All trips are an indispensable source of Luke's experience and emotions used in the learning process.

During the quarantine in hospital Luke could not leave the facility, he was learning about his immediate environment. He visited all the rooms and the kitchen became his favorite one. It was there that he saw raw meat, dirty vegetables, dry pasta and cereal. An unusual discovery was to learn the cooking process. He found that “nothing happens

by itself” and his daily, delicious dinner requires a lot of work. The nicest memory of the boy is the smell of boiled food.

Luke is staying in the hospital environment all the time, with virtually no contact with the family. Once a week, his father visits him, he is the most emotionally involved one. The mother's and siblings' visits are sporadic.

His stay in the hospital made his contacts with peers single, short-term, usually initiated by adults and under their control. Luke learns reality through science, TV, multimedia, interviews with employees of the school and hospital, and with a number of guests – volunteers, students, famous people from the cultural life of Olsztyn and its surroundings, as well as those known ones from the television.

Such a long stay in the hospital led to a significant reduction in the socio-emotional development of Luke, and the consequences of the accident led to disturbances and constraints in the development of perception. Proper activity of touch and kinesthetic analyzers have been inhibited, in addition to visual and auditory analyzers essential for proper mental development. A survey conducted annually by the staff of psychological-pedagogical centers, shows that the boy regularly raises socio-emotional and cognitive competence. Luke's mental agility is average, the development of cognitive functions is deeply discordant. These differences result from the lack of his experience. While working with Luke it is very important to realize that the boy does not know and does not understand the basic concepts of the world around us. He has not acquired skills and knowledge through observation and participation in social life. He could not remember what a dog, a cat or a bird look like; what a daily life at home with his images, sounds and smells is like.

Teaching

The first educational activities with Luke were carried out when the boy was 6 years old. It was

a kindergarten teacher who discovered the intellectual potential napping in him and their systematic work urged him to take action. The next teachers of early childhood education developed social and academic skills. While starting the 4th year Luke was an already formed student, he knew his rights and obligations. Beginning the second level of education brought new questions: how will he cope with the various subjects conducted by several teachers? How will he meet the demands posed by them? Will he cope with extended learning time? After graduating from the first year he asked the principle to keep the current teacher for the coming years of primary education. He did the same in the fourth year, asking to keep the teacher of Polish. The principal, wanting to give him a sense of security, fulfilled his request. In addition, to reduce and mitigate the changes in the 4th-6th years the form of "block" teaching was introduced: a humanistic block and mathematical and biological block. The humanistic block consisted of such subjects as: Polish, history, art, music, and the mathematical and biological block consisted of such subjects as: mathematics, biology, engineering, computer science. Separate classes were held in English and religion. In addition, classes in music therapy were carried out during which Luke learned to play the cymbals, as well as speech therapy classes, computer science, and other extracurricular activities.

Multi subject look at some issues and the summary of content made it easier for Luke to understand and solve many problems. The introduction of block teaching allowed greater attractiveness of classes, looser selection of content, frequent repetition of issues, variable organization of classes and speed. The creative process of teaching composition caused the completion of the core curriculum content easier.

The design of the curriculum, and thus teaching programs and textbooks, is universal – the issues discussed correspond to the development of the child at various stages of education. According to the principle of universality, we assume that children learn alike, have similar interests, needs and problems. It's particularly evident in Polish language textbooks where the implementation of content is based on selected literary texts dealing with the problems of children and youth, or relating to their experiences while pursuing education. And so, in the 4th year of primary school, the most frequent topics of Polish and history lessons are "Me and my family", "My backyard", "Myself in the society", "My home and friends", etc. The problem

arises once a student shows significant individual differences in emotional, physical development, has different needs, experiences, or lacks thereof. Luke's functioning differs from the norm in many areas. Implementation of school content with a child whose experiences are different from those of his peers is not easy, especially since movement and health limitations add to the cognitive disorders.

I met Luke when he was a student of the 3rd year, when I implemented my own program of rehabilitation and compensation activities in reading. Mutual acquaintance was the purpose of those meetings. I learned Luke's way of looking at the world, communicating, reasoning. At the same time the boy had the opportunity to know and accept me – his new teacher and educator. It was also a time of planning and trying to answer the many questions that all Luke's teachers asked. What is most important in his education? Will it be a transfer of knowledge, bringing the world, social norms, values closer, promoting individuality? Should the purpose of Luke's education be to help Luke achieve the greatest possible success? I decided not to give up any of those purposes and implement each of them in accordance with the guidelines of teaching and pedagogy. As a result of such plans I have been constantly trying to be a teacher guide to adulthood, a teacher inspiring to overcoming difficulties, dealing with problems, and I am trying to be a close friend. Luke's individuality has improved my teaching style – a style of therapy, in which the student, his needs, interests and expectations are most important.

Methods of work

While teaching Luke I cared the most of him being an active participant of the learning process. Planning each lesson, I tried to make Luke not just a passive recipient of the content provided by feeding methods (and such a risk exists while teaching a completely immobilized child, deprived of the possibility of any physical activity), but an active one, taking generic and creative actions as well. Therefore I introduce attractive means of teaching acting on the sense of sight and hearing. I created the opportunity to talk, ask questions. Active participation in lessons was facilitated by the use of educational films, multimedia presentations, educational computer programs, demonstrating sites, museums on-line, audiobooks, including all types of auditory and auditory-visual means.

Worksheets became my favorite way of working with Luke. They allow for an individualized education process. Over time, tasks to be performed in

a handbook or a workbook were excluded, I used my own worksheets taking into accounts the needs and capabilities of Luke, stimulating his activity. I constructed them in such a way that the boy became not a doer of the tasks only, but their creator and a full time participant as well. The sheets of individual work, created as a supplement to the course of the lesson, included tasks appropriate for the contents. Self-educational worksheets were compact system of tasks and commands, leading to a final didactic effect: for example, to learning a new issue or coming to specific theoretical and practical conclusions. To create worksheets I made use of ideas of multi-sensory play-based learning and play-based pedagogy; selected games, or their components, modified to suit the work with one student were my inspiration. Luke had a lot of fun with drawings of all kinds, where he could mark, connect, draw elements. In particular, he liked the drawings I prepared with differing details, he used to play the “find the difference” game.

I often put mental maps into the worksheets, checking the range of knowledge at the beginning of the lesson, and systematizing it at the end, for example, Luke added associations with the given topic to the first letters of a concept, in a different version associations were put into a crossword. Luke found it difficult to arrange a plan of events for a novel – a teaching game turned out to be an interesting form of this task, it was called “About the events in a different way”. On separate pieces of paper Luke, with the help of a teacher, wrote down the remembered events of the novel, then arranged them all chronologically complementing the missing links at the end. Yes – in a simple and attractive way – one of the basic skills was practiced.

Very often I used activating methods in the work with Luke. I must admit that it was not easy, because the assumption is that those are methods for a student independently gaining knowledge, working in a team, whose activity is based on creative thinking of several people. But here – of course after small modifications – I made use of a lot of ways, and some interesting ideas. Methods requiring the least change were the ones based on creativity, speed associations, such as “brainstorming”, “decision tree”, metaplan. Unfortunately, they were performed by a single student and a teacher. In the 6th year, after discussing *Anne of Green Gables*, I suggested independent work on a project, which aimed at creating a presentation that encourages to read the book. Luke’s task was to design a poster advertising the book, record tracks compilations expressing the character of the book, record a part

of a voice interpretation. In order to do it, Luke had to perform specific actions: using the available resources, search for information on the history and techniques of making a poster, make a note on the topic, design a poster and make it with the help of the teacher. The next task was to draw up a list of composers of the period corresponding to the novel, and then listen to sample tracks. The list of selected compositions and recorded compilation were subject to assessment. The third task was to select the most interesting part of the novel, prepare a voice interpretation and record it. For each task a teacher was assigned to help Luke, their task was to provide the necessary sources of information, write notes, help in the performance of individual works. After three months, a presentation of the project tasks with invited guests took place, Luke presented the results of his work.

During the lessons, the method of drama was also used, especially by Luke playing roles, on the basis of the information on the character. As the protagonist he was asking questions or answered them, he wrote letters, invitations, announcements, conducted interviews. In the 5th year I extended the block with magazines, giving it the title of “The role of a reporter”, and drew up various topics so that they showed the work of a journalist. The summary task for Luke was to interview the principal. For this reason, the boy prepared questions for the interview and wrote a letter inviting the principal to come. Playing the role of a journalist caused many emotions, this technique made Luke feel full responsibility for the tasks performed – he decided on the course of history, the prevailing atmosphere. The next stage of the study was to design and edit a school newspaper issue, where the interview was published.

Working with Luke made it clear to me that any method can be implemented as activation, and whether I add the student’s actions into the method depends solely on me. I realized that if during a lecture I will be guided by certain principles, it can also be an active method. I have always informed Luke what I would be talking about, words were propped with demo material (an album, a map, a poster, etc.). I spoke dynamically, using body movements (gestures, facial expressions), I was changing the tone of voice. During a lecture, Luke could stop me and ask questions. It happened that I was reading on a given subject – then the task of the student was responding to the words related to the topic.

While planning to work with a text, I immediately assumed that it would be active reading. At

the beginning I presented the goal of reading, then at least one task to be done while reading, consistent with the purpose or useful in the course of the lesson. For example, Luke searched the text for incomprehensible words, underlined familiar proverbs, searched for characters, etc. Conversation and asking questions is a daily working tool, playing an important role in the different phases of the lesson. Initially, they focused attention, verified possessed knowledge, and constitute the knowledge diagnosis. It became a tradition that Luke asked questions about the reading. The reversal of roles resulted in the fact that the student quickly and accurately formulated both closed and open questions. He efficiently selects information, selects the important ones and asks important questions.

Luke did not miss a couple of creative writing classes, based on analysis and creative imitation of design. A typical course of duties in this method assumed reading and analysis of the work, then transforming it. At the end of the text Luke created his own text with the rules of expression being preserved. In one of the tasks Luke created a series of imagination images based on a poem by Zbigniew Herbert *Pudelko zwane wyobraźnią*.

Another interesting thematic block, completed in the fourth year, were the classes approaching the world of theater (preceded by Luke's visit at the Olsztyn Puppet Theatre). Luke has experienced the process of creating a theatrical performance, learned elements of stage performance: props, puppets, allocation of responsibilities and roles. The knowledge mastered in an interesting way was deepened during his visit at the theater. Actors unveiled the scenes of their work, and Luke could talk about his experiences while creating a school play, when he became a director, a scriptwriter, an artist and a props artist.

Another project distributed in time was imagining the four seasons in poetry and visual arts. Each season was welcomed by a piece of poetry. Basing on the analysis of content, mood, style the student painted a tree. In this way, the images of "The Four Seasons" were created and Luke could see the relationship between different fields of art.

Summary

This article does not cover all the ideas, methods and techniques used when working with Luke. You can find more information on Luke on the school website www.szkolaszpitalna.olsztyn.pl (you'll find examples of plans of work and lesson plans there).

Luke is constantly evolving, gaining new knowledge and skills. The little boy, who was the mascot of the ward, has become an interesting young man. He can take care of himself and his business. Lying in bed, he can persuade the cooks to prepare his favorite treats, and the nurse to allow longer watching TV. For discussions on difficult "male-female" topics he invites the only man in his circle. Anticipating possible personnel changes among the teachers he invites the principal to his room already in spring.

Luke has dreams and plans. Optimistically sees his future and still asks the question: what is he to learn in order to get a job appropriate to his opportunities. He is cheerful and joyful.

Bibliography

- Brudnik E., Moszczyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
- Cytowska B., Winczur B. (ed.): *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Cracow 2007.
- Doroszevska J.: *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*, Warsaw 1963.
- Doroszevska J.: *Pedagogika specjalna*, Warsaw 1989.
- Gorczycka E.: *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*, Warsaw 1986.
- Hulek A.: *Pedagogika rewalidacyjna*, Warsaw 1977.
- Janecko R. (ed.): *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*, Warsaw 1991.
- Kaduson H., Schaefer Ch.: *Zabawa w psychoterapii*, Gdańsk 2001.
- Maciarz A.: *Dziecko długotrwale chore*, Zielona Góra 1996.
- Maciarz A.: *Pedagogika lecznicza i jej przemiany*, Warsaw 2001.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna*, Warsaw 1985.
- Szulc W.: *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.
- Wiśniewska G.: *Uczyć polskiego bawiąc i wychowując*, Kielce 1999.
- Włodarczyk E.: *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Toruń 2007.

The Most Beautiful Profession in the World

Danuta Rodziewicz, Polish philologist, an experienced principal of schools and director of educational institutions

“The fish stinks from the head” – not very elegant, but vividly and clearly one of my principals used to say, for example, diagnosing a bad situation with some class. And usually she was right. Today, probably not exaggerating, we are dealing with a similar situation on a global scale. Something is wrong with education, and more specifically with the school, it is not right as it is often reported by the press. However, only part of it is the fault of teachers.

I will not in detail analyze the current state of affairs concerning the status of teachers, because a lot has been written and is still being written on the subject – moreover, it is not the subject of my attention. I emphasize, however, that the government does not respect teachers today, bringing more and more “interesting” tasks for which they must prepare themselves, training and improving already during implementation. I wrote about it in the last “Dyrektor Szkoły”¹, stressing that it is a peculiar paradox of the situation faced by modern school (mainly teachers), permanently reformed and with no proper support. You make changes, but you are responsible for the quality of them before you’re ready. And how can you keep the balance and peace of mind? It is difficult to blame the principals that they do not prepare their staff to undertake arduous challenges. They have no time for it, for years having been put under the pressure

of “applied paper work”, exaggerated reporting, analyzing the results of diagnosis, bacalaureate, tests, etc. Now, they also have about half the money for counseling and in-service. Official reasons for the decision sound pathetic. 0.5% is taken away from everyone because some could not reasonably spend the funds granted by the training authority.

As it is clear from the definition of the profession given by the Dictionary of Polish language: “(..) a teacher is a person engaged in teaching someone (mostly professionally), a lecturer in a subject, providing lessons and the word “teach” (perfective or imperfective) means to pass some knowledge to someone, to provide information, to introduce, to get used to, to accustom”², teaching is both an important and responsible task. Does anyone due to his professional preparation, anyone teaching, deserve special recognition, respect and a place in social hierarchy? Do the people of this profession have any special rights given? It is, after all, a difficult job, even in the public eye (hence the curse: “May you be somebody else’s children teacher”). Among the teachers themselves positions on this issue are divided. Those who by mistake or due to negative selection are stuck in school, becoming its misfortune, the greatest damage, work for the unflattering, to say the least, opinions about our professional group and the “sick” school environment. While others, including many enthusiasts, devotees, teachers truly dedicated to young people, work with a sense of mission, particularly in understanding their role as instigators, guides, who are responsible for the future of young people – their students.

If the rules governing the behavior of teachers had social recognition and acceptance in the community, we could talk about professional ethos in the philosophical and sociological meaning of the term, as the practice of compulsory humanistic at-

titude and concern about the one “whom we teach, instruct, accustom”. For some it is a long way, others never come to this important point, diminishing the effort and the work of the Real Teachers often are “under fire” of demanding parents.

As in any professions, there are in our ranks: frustrated, full of complexes people, suspicious cowards, cold selfish, ignorant pseudo-professionals, deaf to human affairs, needs and opportunities. I am saying that with regret all the more that I was/am a teacher and as a principle I have been struggling to dismiss such pseudo-teachers. They did a hundred times more harm than good in school. They were like the proverbial bucket of tar in a barrel of honey. The students were their least concern. It is good that among the teachers of the IV Boleslaw Prus Secondary School I have recently had the privilege of working with, such ones were gone at the time I was leaving.

“A good pedagogue” – I read on Facebook, on dr. Paweł Migdalski’s website, a graduate of “Four”, historian of love and vocation – “not injecting, but triggering, not pulling but raising, not kneading but shaping, not dictating but teaching, not demanding but asking – will experience a lot of inspired moments with children”. Paweł quotes a wise pedagogue – Janusz Korczak, and I subscribe to that thought because my opinion is the same.

A teacher is a lifelong profession and it has its pros and cons. I will focus on the pros, which, in my opinion, are more numerous. The one who has come to the profession consciously, by choice, will see them. Such a teacher will experience “moments of inspiration” in the relations with their students, they can motivate them with the force of their personality, fascinate them with the new – the undiscovered, jointly seek and find solutions to difficult problems. They will teach to keep independent views, freedom of thought, give a sense of security. “Security without freedom is slavery and freedom without security is anarchy” – said a famous philosopher and sociologist Zygmunt Bauman in an interview with Aleksandra Klich, paying attention to the complex problem of the relations of these two fundamental values³. And I, reading that interview, wondered about the special role of a teacher in the process of shaping the attitudes of their students, because the fact that a teacher is at the same time a pedagogue at the same time is obvious. Activities for years taken by our educational authorities at the central level should be regarded a nonsense, they once dictated the school to deal with bringing up and education, and sometimes

the other way round, and yet another time they recognized education as a priority task of the school, entrusting bringing up to parents. Who knows and understands school a little bit, sees the absurdity of such thinking.

I dream that only smart, responsible people with self-esteem were sent to the teaching profession, who – while maintaining empathy and sensitivity – would be aware of the responsibility for another human being. So that they never forget, as Bauman says in the previously mentioned interview, that “(...) the more I am aware of this responsibility, the more I am a human being. The fact is that what I do affects the fate of the other. It leaves a trace”⁴.

“Early school failures become self-fulfilling prophecies for subsequent years. Young people who grow up in the belief that despite their efforts they are not able to achieve good results at school, begin to perceive themselves as less valuable. They may even come to the conclusion, right or wrong, that school exists not in order to help them achieve better results, but to judge, criticize and prioritize their efforts”⁵.

School, especially teachers, should add wings, strengthen spiritually, equip the young and immature in tools facilitating understanding the world, people and oneself, which is very important and very difficult at the same time. Teachers should be interested in creating environments in which mutual respect and trust are dominant, where there is no fear that brings destruction, there is no suspicion and division. Let “awakening the longing for knowledge”⁶ be the most important goal in such schools as the Quality Schools. There you have to motivate students, because such schools as XIII High School in Szczecin are a sensation, not everyday reality. Very good students, with considerable ambitions and expectations for school come to us – emphasizes the principle Cezary Urban in an interview with the editor-in-chief Elżbieta Kubera, adding that if work with such demanding students does not give satisfaction being here is not easy⁷. And it is not easy to be in a school where students want to do little or nothing. One needs determination, skills bordering with art, in order to – bearing in mind that the use of innate abilities and opportunities for learning is, in the case of our students, also determined by emotional intelligence quotient EQ – try to get to their feelings, arouse emotions and competently, and therefore with great responsibility, motivate them to work, to discover the new. A bit of charisma would be useful as well.

Today, in the post-modern era, it is difficult to achieve such an ambitious goal. Codes of ethics have collapsed, authorities have been gone, individualization dominates, and in addition the state education policy is not conducive to the implementation of such challenges. You have to rely on the wisdom and sensitivity of teachers. After all, there were already worse times, and so many great people graduated from schools. There is some magic in what I have experienced in my own teaching practice, nicely recognized in a thought I had written down, without checking the author, which I regret, that I am quoting here: "Students, for whom teachers set high standards, make better progress than students, for whom the standards are low". Once I added my own comment, saying that it's true. And I have been saying that to this day.

This kind of thinking about the student, praise (it's also magical) trigger optimism and warmth in human relations; and broader and deeper understood education should mean such care that brings out what is great in all and every one-of-a-kind personality. This is when a Student-Human being, not a program, a registry of activities planned for a given lesson is important. When we look at the student's development in a holistic personal manner we can see the least progress, we will see emotional reactions, not only what they learned will be important to us but what they think and feel as well. In such a way positive human experience, kindness and love are born.

Being a teacher by vocation means lifelong openness to another Human being. Being a teacher means competences tightly linked with responsibility. It also means empathy, ability to read emotions, ability to remain calm in difficult conditions, self-awareness, skills: cooperation, communication, listening, clear expression of thought, and so well-developed emotional intelligence⁸. I always stress that being a teacher-tutor is also becoming an actor, who fascinates, provokes, inspires, forces to make choices, making learning more attractive in the hope that "the seed of knowledge is always present in the men's mind"⁹.

As long as there is hope that at least one pair of eyes will glisten in the glow of understanding, it is

worth trying – Teacher. Those may be the eyes of another Einstein, Chopin or Szyborska?! The seed cast on fertile ground will always give impressive fruit. Therefore, do not resign, do your duty as well as you can.

I am deeply convinced that, despite the difficult times, permanent education reforms, the school - thanks to wise teachers - does not hurt the students. How much better it would be if the situation had normalized. We long for normality. I was talking about it in one of the issues of "Dialogi", proclaiming the praise of normality: "Normality is not boring. (...) Normality is beautiful, as it is predictable, it brings peace and harmony into social life, and then you can clearly hear thoughts, not anger, despair, bitterness, hatred. How can we not yearn for normality?! If you love your job, and being a teacher is really a fascinating thing, the dream of normality is the desire of good atmosphere (all analogies allowed), as favorable circumstances give guarantee of development. And that idea has not been new"¹⁰.

A teacher is the most beautiful profession in the world. By investing in people, awakening their interests, passions, we become richer, smarter and better. Gratitude will come. It is only deferred over time.

¹ D. Rodziewicz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i związane z tym powinności dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2013, issue 1 (229), pp. 488–51.

² A. Markowski (ed.), *Dictionary of the Polish language*, p. 512.

³ *Boimy się wolności, marzymy o wspólnocie*, „Gazeta Wyborcza” of 19–20 January 2013, p. 21.

⁴ *Ibidem*, p. 20.

⁵ J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warsaw 1995, p. 15.

⁶ *Ibidem*, p. 34.

⁷ *Szkoła to tablica i kreda*, „Kurier Szczeciński” of 18 January 2013, p. 12.

⁸ Enumerated by: W. Bednarkowa, *O! Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Cracow 2000, p. 30.

⁹ Formulated by Marilyn Ferguson, cited by J. J. Bonstingl, *Szkoły jakości*, op. cit., p. 54.

¹⁰ I quote the editor of the magazine, Mrs Aneta Klonowska, who preparing the jubilee book *Szkołę tworzy człowiek*, dedicated to the author of the above quote, quoted this and many other pieces published in „Dialogi”. See P. Migdalski (ed.), *Szkołę tworzy Człowiek*, Szczecin 2012, p. 116.