

Nr 1

Refleksje

2015

Styczeń/Luty

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA



Edukacja włączająca nie jest już dla nas dzisiaj ideą, problemem, wyzwaniem. Nie jest też nowością. Jest praktyką, codziennością, podstawowym przekonaniem, którego nikt nie kwestionuje – pedagogicznym aksjomatem. Bo czy możemy wyobrazić sobie szkołę lub jakąkolwiek instytucję publiczną, która pozbawia, odrzuca, a nawet wyklucza? Możemy! I ta nasza zdolność do wyobrażenia sobie tego, co więcej – do przywołania naszych doświadczeń, przeżyć naszych znajomych, przyjaciół czy rodziny, dowodzących, jak mało równości praktykujemy na co dzień – nie napawa nas ani dumą, ani radością.

W tym miejscu zatem mogę powiedzieć, że życie publiczne jest niezwykle ekskluzywne, nie mając tu na myśli oczywiście jego luksusowego charakteru. Obserwując otaczającą mnie rzeczywistość, mam coraz mocniejsze wrażenie, że na wielu polach dajemy ogromne przyzwolenie na wyłączenie z istotnych sfer życia ludzi niepasujących do wizerunku znormalizowanego ogółu. Tym bardziej cieszy mnie stałe podkreślanie przez MEN rangi edukacji włączającej, od kilku lat obecnej w kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa.

Edukacja inkluzywna ma według mnie jedno, podstawowe zadanie, jakim jest wyleczenie nas ze szkodliwego, nieprzyjaznego zdziwienia, będącego reakcją na kontakt z człowiekiem w jakikolwiek sposób różniącym się od nas. O edukacji włączającej powinno się myśleć często, intensywnie i tak szeroko, jak to tylko możliwe, by żadna inność nie była dla nas podstawą do ekskluzji. Uczmy się zatem akceptować różnice, szukajmy inspiracji w przemianach, twórczo wykorzystujmy inność.

Nieco inne jest też najnowsze wydanie „Refleksji”. Ufam, że ta niewielka graficzna i edytorska przemiana przypadnie Państwu do gustu i uprzyjemni lekturę.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Iwasiów	
<i>Koniec kultury czytania?</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów	
<i>„Integracja to nie antidotum na niepełnosprawność”</i>	
Rozmowa z Krzysztofem Przybylskim	6

Koncepcja edukacji włączającej wychodzi z założenia, że wszyscy uczniowie mają prawo do nauki w szkole powszechnej i koncentruje się na tym, aby jak najefektywniej uczyć i zapewniać uczniom poczucie przynależności do szkolnej zbiorowości. Jej motywem jest przekonanie o potrzebie budowy szkoły dostosowanej do warunków kulturowych i oczekiwań społecznych, gdzie różnorodność jest wartością.

REFLEKSJE	10
Iwona Błaszczak	
<i>Czego nie wiemy o autyzmie?</i>	10
Marta Bogdanowicz, Małgorzata Szewczyk	
<i>Metoda Dobrego Startu</i>	16
Anita Piotrowska	
<i>Radość tworzenia</i>	20

Jeśli moi uczniowie chcą powiedzieć mi podczas uczestnictwa w zajęciach, co dzieje się w ich wnętrzu, zaprzęta ich umysł i emocje, czuję się wyróżniona. Umiejętność wchodzenia w tę wyjątkową relację z drugim człowiekiem, porozumiewania się za pomocą znaków plastycznych jest największym sukcesem w pracy pedagoga plastyka.

Barbara Maria Kownacka	
<i>Piękna idea</i>	24
Mirosława Piaskowska-Majzel	
<i>Obustronna deklaracja</i>	26
Justyna Karolewska	
<i>Szkoła (nie)zwyczajna</i>	29
Małgorzata Szewczyk	
<i>Terapia za kulisami</i>	30
Katarzyna Bielawna	
<i>Wyzwania edukacji</i>	32
Barbara Żakowska	
<i>Kurs na różnorodność</i>	35
Paweł Szczepaniak	
<i>Społeczeństwo otwarte</i>	38
Agnieszka Lewicka-Zelent	
<i>Przywracanie do życia</i>	42
Jacek Moroz	
<i>Życie z pasją</i>	47
Urszula Bielas-Gołubowska	
<i>Konfrontacja odczytań</i>	50

ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	53
Krzysztof Flasiński	
<i>Web 2.0</i>	53
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	58
Małgorzata Mikut	
<i>Zaangażowanie</i>	58

Zaangażowanie nauczyciela sprowadza się do działań służących rozpoznaniu i realizowaniu potrzeb ucznia. Nie chodzi tu jednak o realizowanie klasycznego procesu kształcenia, ale o tworzenie warunków do dokonania wglądu w siebie samego, we własne możliwości i ograniczenia, co pomaga uzyskać odpowiedź w zakresie tego, co cenne dla ucznia.

SZTUKA MIASTA	62
Agnieszka Wojs	
<i>Miasto w teatrze</i>	62
EDUMARKETING	64
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Promowanie wizerunku dyrektora/dyrektorki</i>	64

Promocja indywidualnych rozwiązań nigdy nie była tak prosta, jak obecnie. Technologia web 2.0 daje wiele możliwości. Jeśli masz swoje ulubione miejsca, w których szukasz dyrektorskich inspiracji, postaraj się, poza lekturą, być aktywnym członkiem budujących się wokół nich społeczności – komentuj, wysyłaj opinie. Tylko pamiętaj, im bardziej będą one anonimowe, tym mniej dzięki temu zyskasz.

WARTO PRZECZYTAĆ	67
Sylwia Soszyńska	
<i>Przenikliwe zimno</i>	67
CIERNIE I GŁOGI	69
<i>Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym?</i>	69
FELIETON	70
Sławomir Osiński	
<i>Nie do włączenia</i>	70
Grażyna Dokurno	
<i>Inaczej niż inni</i>	71
Janina Kruszyniewicz	
<i>Integracja w teorii i praktyce</i>	72
W ZCDN-ie	74
Agnieszka Gruszczyńska	
<i>„Bibliografia wpływa na autobiografię”</i>	74
W IPN-ie	76
Iwona Demczyszak	
<i>Historia pisana brajłem</i>	76
ROZMAITOŚCI	77
Julian Piotr Sawiński	
<i>Niepokorna kreatywność</i>	77

Koniec kultury czytania?

Refleksje po seminarium naukowym *Książka. Role, perspektywy, czytelnictwo*

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wśród młodzieży w wieku 12–15 lat książka przegrywa z telewizją i internetem – wskazują najnowsze dane Instytutu Badań Edukacyjnych. Eksperti przyjrzeni się nawykom czytelniczym nastolatków, a także przebadali czytelnictwo w ich najbliższym otoczeniu (głównie w rodzinie) oraz wskazali, po jakie tytuły najchętniej sięgają młodzi ludzie. Wnioski nie są optymistyczne: oprócz wyraźnej dominacji mediów elektronicznych nad tradycyjnymi wyraźny jest zanik „kultury czytania”. Jeśli młodzież sięga po książki, to najczęściej po takie, które należą do kręgu kultury masowej (głównie są to pozycje fantasy). Czy to trend globalny? Czy rzeczywiście nie czytamy, a jeśli już, to pośledniej jakości masówkę? Czy po książki sięgają coraz rzadziej nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele?

Między innymi takich zagadnień dotyczyło seminarium naukowe pod hasłem *Książka. Role, perspektywy, czytelnictwo*, które odbyło się 8 grudnia 2014 roku w Warmińsko-Mazurskiej Bibliotece Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Miałem okazję uczestniczyć w tym przedsięwzięciu – zarówno jako słuchacz, jak i prelegent – dlatego postaram się podzielić w skrócie kilkoma spostrzeżeniami.

Seminarium otworzyła Sylwia Czacharowska, dyrektor Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Wystąpienie wstępne, oprócz eleganckiego przywitania gości i słuchaczy, stanowiło jednakowoż minireferat z mocną tezą: nie czytamy dzisiaj, jako społeczeństwo o niemałej tradycji kulturowej, tak samo jak kiedyś; nie mamy dzisiaj wystarczająco bliskiego kontaktu z książ-

ką, a przede wszystkim – młodsze pokolenia nie nabywają kompetencji czytelniczych, a zatem współczesna kultura zmienia się w szybkim tempie, niekoniecznie na lepsze. Czy zastępujemy książki cyfrowymi czytnikami? Czy słabo wypadamy we wszelkich tekstach kompetencji, ponieważ mniej czytamy? Dlaczego książka traci przewodnią pozycję wśród mediów?

W pierwszej części seminarium – tej nieco bardziej „teoretycznej” – wystąpili badacze uniwersyteccy. Przede wszystkim wrażenie zrobił referat pod tytułem *Jestem, więc piszę. Literatura celebrycka* autorstwa Klaudyny Bociek, reprezentantki Olsztyńskiej Szkoły Wyższej. Prelegentka przedstawiła imponujący zestaw przebadanych tekstów z zakresu literatury pisanej przez celebrytów, czyli osoby, które „są znane z tego, że są znane”. Bociek zastosowała przy tym interesujący

zabieg stylistyczny, ponieważ opisując poszczególne książki, blogi i audiobooki pisane przez gwiazdy muzyki, filmu i internetu, nie wymieniała ich wprost z imienia i nazwiska. Słuchacze mimo to wiedzieli, że chodzi, na przykład, o Marcina Prokopa czy Joannę Jabłczyńska, co dodatkowo podkreśliło „celebrycki” charakter tych opisywanych w referacie publikacji. Oczywiście, należało zadać sobie pytanie: czy takie teksty to jeszcze literatura, czy już tylko i wyłącznie przekalkulowana na zysk produkcja paraliteracka, dzięki której rozpoznawalne osoby mogą, na nieco innym polu popkultury, uwydatnić swój wizerunek? Czy w związku z tym książka to wciąż przedmiot nobilitujący? Czy bycie autorem/autorką publikacji książkowej dodaje prestiżu?

Odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne, choć w miarę sensowna wydaje się konstatacja, że literatura celebrycka przynosi jej autorkom i autorom przede wszystkim... popularność i to niekoniecznie ze względu na wysoki poziom publikowanych treści, ale raczej z uwagi na wszelkie zabiegi promocyjne, które mają doprowadzić do sprzedaży dużych nakładów. Klaudyna Bociek zastanawiała się zatem – czy to wciąż jest literatura i czy takie książki można stawiać na równi z powieściami czy reportażami?

W nieco innym kierunku zmierzał referat doktora Pawła Wojciechowskiego z Ateneum Szkoły Wyższej w Gdańsku. Prelegent, w wystąpieniu zatytułowanym „Klikam, więc jestem” – książka i czytanie w ponowoczesności, mówił o zmianach, jakie przechodzi w ostatnich latach literatura będąca pod silnym wpływem mediów cyfrowych. Książka w pewnym sensie zmienia się pod presją rozwoju techniki, choć na razie nie są to zmiany radykalne – jak przekonuje choćby Umberto Eco, włoski teoretyk kultury i bibliolog, książka to wynalazek doskonały i trudno sobie wyobrazić, że miałyby przestać istnieć. Zmieniają się natomiast nasze przyzwyczajenia czytelnicze – jak wskazywał prelegent, czytamy dzisiaj nie tyle „telsty”, ile „hiperteksty”, a więc sposób przyswajania treści diametralnie różni się od tradycyjnej lektury. Na czym polega rewolucja? Teksty w internecie są połączone ze sobą i mamy do nich – zarówno do tych połączeń, jak i do tekstów i wszelkich informacji z nimi związanych – natychmiastowy dostęp. Nie musimy nawet wychodzić z domu, żeby wypożyczyć książkę czy czasopismo z biblioteki – często jest odwrotnie, ponieważ to biblioteka cyfrowa albo internetowa księgarnia „przychodzą” do nas i stają się nieodłącznym elementem nowoczesnej komunikacji i kultury.

W drugiej części seminarium – skłaniającej się ku praktyce szkolnej – dwie prelegentki przedstawiły doświadczenia bliższe pracy w szkolnej klasie. Joanna Dronow, nauczycielka z V Liceum Ogólnokształcącego im. Wspólnej Europy w Olsztynie mówiła na aktualny temat: *Co robić, gdy „nie zachwyca”? O problemach z czytaniem książek wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Natomiast referat pod tytułem *Czy ja lubię czytać? Czy ty lubisz czytać?* przedstawiła Agnieszka Jaroszewicz ze Szkoły Podstawowej nr 34 w Olsztynie. Obie prelegentki, polonistki, reprezentowały swoimi wystąpieniami nie tylko grono pedagogiczne olsztyńskich szkół, ale także Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie.



Podsumowując: uczestniczący w seminarium badacze i nauczyciele-praktycy, mimo niepokojących wyników najnowszych badań, zdawali się przeczyć katastroficznym tezom o zbliżającym się „końcu książki”. Jako jeden z uczestników seminarium starałem się przekonywać, że książka „wciąż trzyma się mocno” w kulturze Europy i przynajmniej z kilku dobrych powodów ten stan, w najbliższym czasie, nie powinien ulec zmianie. Mimo wszystko, czytelnictwu należy się bliżej przyglądać, ponieważ z danych – takich jak te, które przedstawił Instytut Badań Edukacyjnych – można wyciągnąć pożyteczne wnioski i dzięki nim usprawnić funkcjonowanie instytucji oświatowych. Trzeba do nich zaliczyć nie tylko szkoły, ale także biblioteki pedagogiczne, które wykonują dużą pracę na rzecz modernizowania współczesnej oświaty. Biblioteka to nie tylko magazyn na książki – to nowoczesna instytucja, która skupia wokół siebie osoby zainteresowane regionem, nauką, kulturą.

Fot. Hanna Okońska

„Integracja to nie antidotum na niepełnosprawność”

z doktorem Krzysztofem Przybylskim, pedagogiem specjalnym, wykładowcą i działaczem na rzecz osób z niepełnosprawnością, rozmawia Sławomir Iwasiów

Jakie miejsce w strukturach społecznych zajmują osoby niepełnosprawnością?

Osoby z niepełnosprawnością zawsze były obecne w społeczeństwie, stale podlegając marginalizacji. Stosunek do tej grupy zmieniał się wraz z rozwojem ludzkości i wyznaczały go dominujące w danym okresie historycznym poglądy filozoficzne, społeczne czy polityczne. Był zróżnicowany zarówno terytorialnie, jak i kulturowo oraz warunkowany samą specyfiką niepełnosprawności, warunkami życia i kryteriami opisującymi to zjawisko. Można go przedstawić na *continuum* – od odrzucenia i zauważania jedynie defektu, do postrzegania człowieka jako niepowtarzalnego bytu. Jest to proces, który trwa do dnia dzisiejszego.

Szkola, podobnie jak każda nowoczesna instytucja społeczna, kategoryzuje ludzi według własnych założeń. W jaki sposób osoby z niepełnosprawnością są postrzegane z perspektywy znanych nam systemów edukacyjnych?

Odnosząc się do funkcjonujących modeli edukacji osób z niepełnosprawnością w różnych krajach można wskazać na trzy przyjęte rozwiązania. Pierwszy model polega na włączaniu niemal wszystkich uczniów w tak zwany główny nurt edukacji. To kategoria jednej ścieżki, reprezentowana głównie przez Grecję, Hiszpanię, Włochy, Portugalię czy Szwecję. Drugą kategorię rozwiązań stanowią kraje, w których występują dwa

odrębne systemy edukacji, tak zwana kategoria dwóch ścieżek, czyli szkolnictwo specjalne i szkoły głównego nurtu z niewielkim odsetkiem uczniów z niepełnosprawnością. Model ten występuje w Belgii, Holandii, na Łotwie, w Bułgarii i w Rumunii. Trzecia kategoria, wielu ścieżek, to wielość rozwiązań łączących elementy obu systemów: specjalnego i ogólnodostępnego. To rozwiązanie przyjęte jest w Danii, Niemczech, Francji, Irlandii, Luksemburgu, Austrii, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Czechach, Estonii, Litwie, Słowenii, Węgrzech i w Polsce.

Cechą edukacji uczniów z niepełnosprawnością jest to, że obowiązujące w różnych krajach rozwiązania nie są czymś stałym, lecz ewoluują, zmieniając swój kształt i wcześniej przyjęte rozstrzygnięcia organizacyjne. Powoduje to, że pierwotnie przyjęte modele często już nie funkcjonują i są zastępowane innymi, nowymi rozwiązaniami.

Występowanie w różnych krajach odmiennych form organizacji kształcenia jest odzwierciedleniem wielu czynników, które determinują ten proces. Należą do nich zarówno doświadczenia historyczne w zakresie edukacji danego kraju czy regionu, uwarunkowania społeczno-polityczne, ekonomiczne, prawne, jak i czynniki demograficzne, poziom wykształcenia kadry oraz przygotowania infrastruktury edukacyjnej czy dążenia i oczekiwania środowisk osób z niepełnosprawnością w tym zakresie. Wart podkreślenia jest fakt, że obecnie większość państw podejmuje działania mające na celu propagowanie edukacji włączającej.

Jak ujmowana jest problematyka niepełnosprawności w polskich badaniach pedagogicznych?

W polskiej pedagogice funkcjonują trzy modele kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych posiadające odrębne założenia ontologiczne. Są nimi: segregacyjny model nauczania, kształcenie integracyjne i edukacja włączająca. Istotą modelu segregacyjnego jest wyraźne oddzielenie dróg edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością od ich sprawnych kolegów. Jego podstawowym założeniem jest przekonanie, że uczniowie dzielą się na dwie zasadnicze grupy, które daje się wyodrębnić ze względu na cechy poszczególnych osób. Pierwszą grupę stanowią osoby o normalnym przebiegu rozwoju, które mogą być kształcone w standardowy sposób. Zaś druga grupa obejmuje jednostki o specyficznych, nieprawidłowych cechach. Z racji posiadanych cech wymagają odrębnych metod nauczania. Właśnie tę grupę stanowią osoby z niepełnosprawnością. Jak stwierdza Grzegorz Szumski, segregacyjny system kształcenia oparty jest nie tylko na wskazanym podziale, ale posiada również podział wtórny, który dzieli uczniów na różne rodzaje niepełnosprawności wymagające odrębnego kształcenia. Na tej podstawie ukształtował się funkcjonujący system orzekania o potrzebach kształcenia specjalnego oraz odpowiadające mu szkoły i ośrodki specjalne, posługujące się metodykami pracy z uczniami o różnych rodzajach niepełnosprawności.

Drugim modelem jest kształcenie integracyjne. Model ten, sięgający do początku lat 70. XX wieku, stanowił alternatywę kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wynikającą z potrzeby ich społecznej integracji. W jego zainicjowaniu przełomowy był raport Mary Wornock, który wskazywał, że specjalne potrzeby edukacyjne posiada prawie dwadzieścia procent populacji dzieci i młodzieży. Koncepcja ta zakładała, że do szkół integracyjnych może uczęszczać tylko część uczniów z niepełnosprawnością, a ich kryterium doboru stanowił rodzaj i stopień niepełnosprawności. Powodowało to podział na niepełnosprawności lekkie i ciężkie, które traktowano jako barierę w integracji. Ponadto wciąż panowało przekonanie o potrzebie funkcjonowania kształcenia specjalnego.

Ukształtowana w naszym kraju forma kształcenia integracyjnego sprowadza się do układu, gdzie podstawowa jednostka integracyjna składa się z uczniów w liczbie od 15 do 20, w tym od 3 do 5 stanowią uczniowie z niepełnosprawnością. Z formalnego punktu widzenia jedynie taka forma kształcenia traktowana jest jako integracyjna. Opiera się ona na założeniu, że

uczniowie z niepełnosprawnością wymagają specjalnego podejścia, a ich kształcenie może być prowadzone tylko przez nauczycieli o specjalistycznym wykształceniu. W praktyce istnieją dwa typy tego modelu kształcenia. W heterogenicznej klasie jest dwóch nauczycieli, bądź uczniowie z niepełnosprawnością odbywają większość zajęć poza klasą, w grupie homogenicznej pod kierunkiem nauczyciela specjalisty. W drugim przypadku powstają dwa równoległe systemy usług dla uczniów pełnosprawnych i dla uczniów z niepełnosprawnością. Dochodzi tu jedynie do integracji przestrzennej, administracyjnej, i prowadzi do sytuacji, w której nauczanie nie jest wspólne. Mamy zatem do czynienia z integracją pozorną, pozostającą w sferze deklaratywnej, czyli taką, w której uczniowie z niepełnosprawnością nie odczuwają więzi z innymi dziećmi i nie mają poczucia przynależności do grupy społecznej.

Ostatnim, najmłodszym modelem kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jest edukacja włączająca.

Nie wszyscy nauczyciele i pedagodzy są zgodni co do potrzeby wprowadzania i rozwijania obecnie funkcjonujących założeń kształcenia integracyjnego. Jakie są dobre i złe strony integracji?

Odwołując się do ustaleń Grzegorza Szumskiego, Zenona Gajdzicy czy Anny Firkowskiej-Mankiewicz należy stwierdzić, że zwolennicy idei integracji z jednej strony domagają się, aby dzieci z niepełnosprawnością były kształcone w szkołach ogólnodostępnych, z drugiej zaś podkreślają, że kształcenie to nie może się odbywać bez pedagogicznego wsparcia. W ten sposób odpowiedzialność za postępy tej grupy uczniów przypisana jest nauczycielom o specjalistycznym wykształceniu, zaś pozostałych uczniów – nauczycielom przedmiotowym. W podejściu tym dominuje medyczny model niepełnosprawności skupiony na defektach i występujących u uczniów deficytach, usiłujący przystosować ich do funkcjonującego systemu edukacji.

Przeciwnicy integracyjnego systemu kształcenia stoją na stanowisku, że model ten nie osiągnął w pełni zakładanego celu w postaci likwidacji segregacyjności kształcenia. Jego mankament polega na tym, że często prowadzi on do powiększenia populacji uczniów klasyfikowanych jako uczniowie z niepełnosprawnością. Nie likwiduje stygmatyzacji, a wręcz poszerza zakres tego zjawiska. W kształceniu segregacyjnym diagnoza zjawiska niepełnosprawności pełniła funkcję selekcyjną do kształcenia specjalnego. Natomiast w kształceniu integracyjnym jest warunkiem do ubiegania się o etaty dla pedagogów specjalnych czy kierowania uczniów

do nauczania indywidualnego. Dzieci mogą korzystać z możliwości uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej, która dostosuje sposób kształcenia do ich potrzeb pod warunkiem, że zaakceptują orzeczenie o własnej niepełnosprawności. Niejednokrotnie sytuacja ta wpływa niekorzystnie na kształt ich tożsamości oraz na oczekiwania nauczycieli i na nastawienie rówieśników. Powoduje to, że mamy do czynienia z integracją pozorną, w której osoby z niepełnosprawnością nie mają przeświadczenia, że są akceptowane przez grupę.

Z powyżej wymienionych powodów kształcenie integracyjne poddawane jest krytyce. Zaś sama analiza przyczyn ograniczeń tej strategii prowadzi do wniosku, że ich przezwyciężenie możliwe jest jedynie na gruncie alternatywnej wizji społeczeństwa i szkoły. Ponownie stawiane jest pytanie o cele edukacji uczniów z niepełnosprawnością oraz o rolę szkoły w konstruowaniu, podtrzymywaniu i zmienianiu istniejącego ładu społecznego. Jest to spór o kształt społeczeństwa i o relacje pomiędzy równością a różnorodnością.

Czy w związku z tymi wątpliwościami badania prowadzone wokół pedagogiki integracyjnej oraz praktyka szkolna wytworzyły nowe sposoby postrzegania integracji?

Występujące w naszym kraju propozycje rozwiązań w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością coraz wyraźniej ewoluują od kształcenia segregacyjnego w kierunku edukacji włączającej, która jako propozycja wspólnego kształcenia uczniów wyrosła z edukacji integracyjnej. Zwolennicy edukacji włączającej, zwanej także inkluzyjną, postulują, by odejść od wąskiej perspektywy potrzeb specjalnych jako problemu pojedynczych uczniów, a przejść do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły.

Edukacja włączająca jest koncepcją młodą, która zrywa z tradycyjnymi założeniami pedagogiki specjalnej. Zakłada, że uczniowie z niepełnosprawnością postrzegani są jako samodzielny i unikalny byt. Jako członkowie wspólnoty są zdolni do refleksji, uprawnieni do dokonywania wyborów i realizowania uznanych przez siebie priorytetów. Przyjęte założenia przyznają im prawo do wyrażania sprzeciwu i obaw wobec istniejących konwencji społecznych, i presji kultury, gdzie korzystanie z tych praw związane jest z przekraczaniem panujących wzorów oraz norm wyznaczonych przez ustanowiony porządek społeczny. Inkluzja wywodzi się ze społecznych oczekiwań i dążeń emancypacyjnych środowisk osób z niepełnosprawnością – to koncepcja, w której szkoła rejonowa jest miej-

scem kształcenia wszystkich uczniów stanowiących grupę heterogeniczną, w związku z czym następuje zakwestionowanie teorii dwóch grup. Realizowany w niej program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich, a nauczyciel prowadzący jest wspierany przez zespół specjalistów, o elastycznym i dostosowanym do aktualnych potrzeb składzie.

Inkluzja zakłada stosowanie tych samych metod pracy w odniesieniu do wszystkich uczniów?

Koncepcja edukacji włączającej wychodzi z założenia, że wszyscy uczniowie mają prawo do nauki w szkole powszechnej i koncentruje się na tym, aby jak najefektywniej uczyć i zapewniać uczniom poczucie przynależności do szkolnej zbiorowości. Jej motywem jest przekonanie o potrzebie budowy szkoły dostosowanej do warunków kulturowych i oczekiwań społecznych, gdzie różnorodność jest wartością. Optuje za stworzeniem klimatu kulturowego, który pozwoli odpowiadać na potrzeby dzieci danej społeczności, i za systemem, który musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom. Zatem należy dążyć do włączenia do systemu edukacyjnego tych wszystkich, którzy są trzymani z dala od niego lub go porzucili tylko dlatego, że nauczanie jest niedostosowane do ich oczekiwań, możliwości oraz realnych potrzeb.

Obecnie coraz śmielej stawia się pytanie o sens specjalnych metod nauczania, poszukując rozwiązań pozwalających na zaspokajanie potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów. Przyjęto założenie, że tylko dzieci z ciężkimi niepełnosprawnościami powinny być kształcone w szkołach specjalnych. Przekonanie o możliwości wspólnego uczenia się uczniów z niepełnosprawnością z ich sprawnymi rówieśnikami oznacza konieczność zakwestionowania teorii dwóch grup. Zwolennicy edukacji włączającej nie kwestionują występowania różnic między uczniami. Wskazują jednak, że różnice te były dotychczas niewłaściwie ujmowane na gruncie pedagogiki specjalnej. Jej celem jest upowszechnienie wspólnego nauczania wszystkich dzieci. Obecnie realizowane kształcenie specjalne ewoluuje poza placówkę specjalną i jest pochodną rozumienia oraz interpretacji niepełnosprawności jako zjawiska społecznego zakorzenionego w istniejących barierach, postawach oraz stereotypach. Coraz częściej mówimy o systemie kształcenia i o pomocy specjalnej, a nie o kształceniu specjalnym.

Czy możemy mówić o tendencji do zawężania kryteriów medycznych decydujących o skierowaniu dziecka do takiej placówki?

Zdecydowanie tak. Coraz powszechniejsza jest opinia wśród pedagogów specjalnych i środowisk osób z niepełnosprawnością podająca w wątpliwość sens istnienia szkolnictwa specjalnego, jako oddzielnego systemu. Wyrażają oni przekonanie, że system ten musi ulec zmianie, gdyż zbyt upraszcza kwestie uczniów z niepełnosprawnością, pomijając znaczenie występujących barier mentalnych, architektonicznych, organizacyjnych czy środowiskowych, stojących na przeszkodzie w faktycznej integracji ze społeczeństwem. W myśl przyjętej pod koniec ubiegłego wieku deklaracji z Salamanki, dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, każde dziecko ma prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia. To systemy edukacyjne i programy powinny być tworzone, a następnie wdrażane z uwzględnieniem zróżnicowania uczniów tak, aby szkoły rejonowe mogły przyjąć i zaspokoić ich potrzeby edukacyjne. Należy jednak pamiętać, że społeczna integracja osób z niepełnosprawnością nie może być rozumiana jako antidotum na wszystkie bolączki i problemy tej grupy. Często zbyt pochopne, nierozważne i nie do końca przemyślane działania w obszarze integracji mogą być zrozumiane przez osoby z niepełnosprawnością jako forma społecznej dominacji i prowadzić do powstania pułapek izonomii.

Wynika z tego wszystkiego i taka myśl: to nie tylko edukacja specjalna, włączająca, emancypacyjna, ale przede wszystkim edukacja w ogóle wymaga gruntownych przemian. Jak możemy dzisiaj rozumieć sens edukacji i jak ma się on wobec edukacji włączającej?

W mojej ocenie kształcenie powinno być rozumiane jako tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi wszystkich uczniów, nie tylko poprzez ich udział w procesie socjalizacji, ale także, a może przede wszystkim poprzez ich świadomy i intencjonalny udział w procesach rozstrzygnięcia sprzeczności i osiągania nowych jakościowo stanów. W procesach zmiany siebie i otoczenia. Mówiąc to innymi słowy, mam tu na myśli tworzenie sytuacji edukacyjnych mających na celu wyzwalenie i wykorzystywanie ich potencjałów, tak aby stawiali się świadomymi podmiotami, członkami wspólnoty zdolnymi do samorealizacji. Sytuacji, w których ważniejsze od treści nauczania są możliwości wykorzystania zdobytych umiejętności, kształtowanie postaw uczniów, ich kompetencji i wartości wyznaczających jakość życia. Odbywa się to w procesie umożliwiający nie tylko poznanie świata, ale także

oddziaływanie na niego w sposób krytyczny. Gdzie szkoła jest nie tylko miejscem reprodukcji stosunków społecznych, lecz także miejscem konstruowania wizji świata, a wiedza czymś odkrywaniem i tworzonym. Jest konstrukcją społeczną oraz ciągłym poszukiwaniem swego miejsca w świecie i tego świata definicji.

Zatem edukacja włączająca, osadzona w nurcie pedagogiki emancypacyjnej, to tworzenie, a nie przekaz wiedzy, w wyniku dojścia do głosu doświadczenia, wiedzy potocznej i świadomości krytycznej. To nauczanie, które inspiruje wszystkich uczniów do nieustannego odkrywania i definiowania własnej osoby.

Wskazany cel osiąga się przez organizowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie mają możliwość diagnozowania swego położenia w stosunku do grupy odniesienia i podjęcia działań zmierzających do przekroczenia istniejących opresji. Porównując swe prawa i możliwości sprawcze do tych, które posiada grupa odniesienia jaką jest klasa szkolna, uczeń z niepełnosprawnością ruchową może uświadomić sobie, że stan posiadanej wolności i możliwości decydowania o ważnych dla niego sprawach jest taki sam, większy lub mniejszy od tego, jakim dysponują rówieśnicy. W ostatniej sytuacji uświadomienie sobie własnych deprivacji i ograniczeń może prowadzić do zastąpienia orientacji na wycofanie lub *status quo* orientacją na „dążenie do”. Należy przy tym podkreślić, że tylko uporządkowana wiedza jest podstawą działania i wartościowania, a więc przekraczania własnych ograniczeń.

Jak w ramach procesu włączania uczniów do społeczeństwa kształtuje się kulturowa rola nauczycieli?

Nauczyciele zaangażowani na rzecz emancypacji uczniów są najważniejszym ogniwem w edukacji włączającej. To od ich kompetencji i rozumienia roli szkoły zależy powodzenie tego procesu oraz fakt, czy szkoła będzie głównie miejscem socjalizacji i reprodukcji stosunków społecznych, czy odegra rolę czynnika zmiany społecznej, stanie się miejscem emancypowania się jej beneficjentów. Będzie to możliwe w szkole, w której równie istotne są zarówno treści kształcenia, jak i sposoby uczenia się oraz zdobywania umiejętności związanych z akceptacją indywidualnych różnic, solidarnością społeczną czy umiejętnością współdziałania w zespole.

Dziękuję za rozmowę.

Czego nie wiemy o autyzmie?

Rola kompetencji zawodowych nauczycieli w kompleksowym wspomaganie rozwoju dzieci autystycznych

Iwona Błaszczak, doktor, adiunkt w Katedrze Edukacji i Kultury, Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Uczyć się i nie myśleć to bezużyteczne. Myśleć i nie uczyć się to niebezpieczne.

Konfucjusz

Wprowadzenie

W ostatnim czasie obserwujemy wśród dzieci i młodzieży znaczny wzrost występowania całościowych zaburzeń rozwojowych, charakteryzujących się nieprawidłowościami w obszarze komunikacji, interakcji społecznej oraz stereotypowych i sztywnych wzorców zachowań. Zjawisko to określane jest mianem autyzmu. Choć w dalszym ciągu brakuje szczegółowych danych odnośnie częstotliwości występowania autyzmu w Polsce, to tendencja wzrostowa tego zjawiska wydaje się być niepokojąca.

Susan E. Bryson, znawczyni problematyki, w swoich badaniach określiła, że częstotliwość występowania autyzmu wynosi od 10 do 20 jednostek na 10 000 osób¹. Inni autorzy podkreślają, że liczba ta jest zdecydowanie większa. Jednak bez względu na to, które badania bierze się pod uwagę, można stwierdzić, że autyzm stanowi poważny problem społeczny,

ponieważ występuje częściej niż na przykład rozszczep kręgosłupa czy zespół Downa.

Nieprawidłowości rozwojowe u dzieci autystycznych są dostrzegalne już w okresie niemowlęctwa, jednak najczęściej pojawiają się one w ciągu pierwszych 5 lat życia dziecka. Wraz z autyzmem dziecięcym oraz atypowym, do całościowych zaburzeń rozwojowych zalicza się również zespoły: Retta, Aspergera i Hellera.

Sytuacja ta powoduje, iż coraz większa grupa dzieci, młodzieży i dorosłych, jak również ich rodzin, potrzebuje profesjonalnej pomocy i wsparcia ze strony szkoły oraz nauczycieli. Rzetelna wiedza pedagogów na temat autyzmu oraz związanych z nim problemów natury psychologiczno-pedagogicznej jest ściśle związana z umiejętnością rozpoznania, diagnozowania oraz zastosowania metod pracy i terapii z tą grupą osób. Szybkie zdiagnozowanie autyzmu i rozpoczęcie właściwej terapii dostosowanej do indywidualnych potrzeb

dziecka daje duże szanse na poprawienie funkcjonowania i zdobycie umiejętności społecznych osób dotkniętych tym zaburzeniem.

Z tego właśnie powodu istotnym elementem jest dogłębna znajomość poruszanej problematyki, w szczególności przez nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Są to osoby, które spędzają dużo czasu z dziećmi, mają okazję do obserwowania ich zachowań oraz relacji z grupą rówieśniczą. Przy odpowiednim poziomie wiedzy na temat autyzmu, nauczyciel jest w stanie bardzo szybko dostrzec pewne nietypowe zachowania dziecka i przyspieszyć proces diagnostyczny, a tym samym podjęcie terapii.

Wiedza pedagogów na temat autyzmu jest szczególnie ważna również z tego powodu, że obecnie nie tylko w Polsce, ale także na całym świecie rezygnuje się z idei kształcenia segregacyjnego na rzecz kształcenia inkluzyjnego. Wiąże się to z tym, że dzieci m.in. z autyzmem mają możliwość realizowania obowiązku kształcenia w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej. Biorąc pod uwagę ten aspekt, jeszcze bardziej istotne wydaje się uzyskanie odpowiedzi na pytanie o wiedzę i postawy pedagogów odnośnie tego zaburzenia, jak również ich przygotowanie merytoryczne do pracy z dziećmi autystycznymi.

W drugiej części artykułu przedstawione zostaną wybrane wyniki badań przeprowadzonych w 2012 roku wśród grupy 100 nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych, na temat autooceny ich kompetencji w pracy z dziećmi autystycznymi. W świetle wyników przeprowadzonych badań, konieczne i uzasadnione wydaje się szersze podjęcie tej problematyki wśród: studentów, nauczycieli, wykładowców akademickich oraz władz oświatowych.

Definicja i etymologia autyzmu

Autyzm charakteryzuje się nieprawidłowym albo upośledzonym rozwojem. Wyróżniamy autyzm wczesnodziecięcy oraz autyzm atypowy. Autyzm wczesnodziecięcy należy do najcięższych zaburzeń rozwoju o podłożu neurobiologicznym². Zaburzenie to pojawia się przed 3 rokiem życia i charakteryzuje się nieprawidłowym funkcjonowaniem w obrębie trzech sfer:

- komunikacji,
- interakcji społecznych,
- oraz ograniczonego, powtarzającego się repertuaru zachowań.

Zmiany we wzajemnych interakcjach społecznych przybierają formę nieadekwatnej do sytuacji oceny sygnałów emocjonalno-społecznych, co objawia się brakiem reakcji na okazywane przez innych ludzi uczucia oraz brakiem modulacji zachowań w zależności od kontekstu społecznego. Równie często u dzieci dotkniętych autyzmem występują jakościowe zaburzenia komunikacji. Objawiają się one brakiem społecznego wykorzystywania umiejętności językowych. Ponadto, u osób z tym zaburzeniem obserwuje się trudności w zabawach opartych na wyobraźni i społecznym naśladowaniu. Dzieci z autyzmem posiadają słabą synchronizację i brak wzajemności w dialogu słownym. Nie potrafią emocjonalnie odpowiedzieć na niewerbalne i werbalne próby kontaktu. Mają trudności w posługiwaniu się rytmem i akcentem do odzwierciedlania modulacji w komunikacji.

Należy też dodać, że osoby dotknięte autyzmem posiadają ograniczone, stereotypowe, powtarzające się wzorce zachowań, aktywności oraz zainteresowań. Najczęściej, choć nie tylko, odnosi się to do nowych, nieznanymi wcześniej dziecku aktywności.

Oprócz wymienionych specyficznych cech diagnostycznych, u dzieci autystycznych często występują także inne problemy, takie jak: zaburzenia snu i odżywiania, lęki i fobie, agresja i napady złości.

Autyzm atypowy różni się tym, że ujawnia się dopiero po 3 roku życia i nie występują tu dostatecznie nasilone objawy w którymś z trzech charakterystycznych dla tego zaburzenia kryteriów diagnostycznych, pomimo obecności pozostałych typowych objawów. Ten rodzaj autyzmu pojawia się najczęściej u osób głęboko niepełnosprawnych, u których niski poziom funkcjonowania utrudnia pojawienie się specyficznych zaburzeń zachowania, które są niezbędne do rozpoznania autyzmu.

Specyficzne cechy autyzmu ulegają zmianie wraz z wiekiem, ale nie oznacza to, że nie objawiają się również w dorosłym życiu. Osoby dotknięte tym zaburzeniem w dalszym ciągu mają problem z komunikacją, socjalizacją oraz zainteresowaniami.

Przez wiele lat za jedną z przyczyn autyzmu uważano nieprawidłowy stosunek rodziców do dziecka. Sądzono, że zaburzenie to jest kon-

sekwencją toksycznych postaw rodzicielskich. W szczególności zwracano uwagę na takie czynniki, jak: chłód emocjonalny matek, pedanterię, niezdolność do okazywania uczuć, skoncentrowanie na własnej karierze, a także traktowanie dziecka w sposób instrumentalny.

Chociaż współcześnie poglądy te odgrywają marginalną rolę, to cały czas można spotkać zwolenników tej teorii.

Wciąż brakuje jednak niepodważalnej wiedzy, która byłaby pomocna w określeniu przyczyn autyzmu. Istnieją czynniki, które często współwystępują z tym zaburzeniem, takie jak: długi czas trwania ciąży, krwawienie podczas ciąży, zatrucia ciążowe, zaawansowany wiek matki, przyjmowanie przez matkę leków, cukrzyca, jak również wydłużanie czasu trwania ciąży oraz konieczność wywołania porodu. Jednakże czynniki te nie są typowe lub specyficzne dla tego zaburzenia i łatwo wskazać dowody na to, że nie mają większego związku.

W dalszym ciągu nie został wyjaśniony również związek pomiędzy autyzmem a nieprawidłowościami strukturalnymi w mózgu. Nie wiadomo, czy zaburzenie to jest spowodowane uszkodzeniami w obrębie konkretnej lokalizacji, czy może raczej nieprawidłowości w budowie mózgu nie są związane z autyzmem jako takim, lecz ze współwystępującymi zaburzeniami. Obecnie coraz częściej za jedną z przyczyn autyzmu podaje się czynniki genetyczne. Na podstawie licznych badań przeprowadzonych w tym kierunku uważano, że³:

1. Autyzm często współwystępuje u bliźniąt jednojajowych (64% zgodności), natomiast nie pojawia się u bliźniąt dwujajowych.
2. Autyzm często występuje u osób spokrewnionych, np. u rodzeństwa (prawdopodobieństwo urodzenia kolejnego dziecka z autyzmem jest od 50 do 200 razy większe niż w przeciętnej populacji) wynosi ok 6–8%.
3. U krewnych występują inne głębokie zaburzenia rozwojowe jak zespół Aspergera, który był zdiagnozowany u 9% ojców dzieci dotkniętych autyzmem.
4. U najbliższych krewnych częściej niż przeciętnie w populacji występowały zaburzenia poznawcze (tj. trudności w uczeniu się, niepełnosprawność intelektualna, opóźnienia w rozwoju mowy).

5. Autyzm dosyć często towarzyszy innym zaburzeniom o charakterze genetycznym. Najczęściej współwystępuje z stwardnieniem guzowatym, zespołem kruchego chromosomu oraz nieleczoną fenylketonurią.

6. Poziom rozwoju intelektualnego braci i siostr dzieci z autyzmem jest niższy niż porównywanych z nimi rówieśników nieposiadających rodzeństwa autystycznego, przy czym poziom wykonywania zadań ze skali wykonawczej jest u nich wyższy niż zadań werbalnych.

Pomimo że prawie u wszystkich osób z autyzmem występują pewne nieprawidłowości neurologiczne, to do tej pory nie udało się wykryć takich, które można byłoby uznać za typowe.

Na podstawie dotychczasowych badań można stwierdzić, że mało prawdopodobne jest to, by u wszystkich osób dotkniętych tym zaburzeniem przyczyny były takie same. Autyzm jest zaburzeniem o zróżnicowanym przebiegu i złożonej etiologii, co powoduje duże zróżnicowanie dotyczące jego symptomów.

Prawidłowe rozpoznanie autyzmu – problemy

Ze względu na to, że o istocie autyzmu przesądza kompleksowy charakter problemów, także specjaliści mają często kłopoty z diagnozą. Nieprawidłowości typowe dla tego zaburzenia mogą występować również u osób z innymi zaburzeniami. U bardzo małego dziecka trudno określić, czy dane zachowanie jest oznaką zaburzenia, czy wynika z dynamiki i specyfiki przebiegu rozwoju i wpływów środowiska. Dodatkową trudność sprawiają różnice indywidualne w rodzaju poszczególnych symptomów, a także stopień ich natężenia.

Pierwsze objawy najczęściej zauważane są około 2 roku życia. Rodzice dostrzegają opóźnienie w rozwoju ruchowym oraz zaburzenia słuchu. W większości przypadków pierwsze sygnały rodzice zauważają dopiero pomiędzy 15 a 22 miesiącem życia dziecka lub wcześniej, jeśli autyzm jest powiązany z niepełnosprawnością intelektualną⁴.

Aby uzyskać informacje potrzebne do postawienia diagnozy wykorzystuje się trzy możliwości⁵:

- retrospektywne informacje pochodzące od rodziców – należy pamiętać, że zazwyczaj są one obarczone błędem emocjonalnego zaangażowania, zniekształcone przez czas i subiektywne;
- zapisy pochodzące z kontrolnych badań lekarskich dzieci w wieku 12 i 18 miesięcy;

- domowe nagrania sporządzane przy okazji istotnych wydarzeń z życia dziecka (z przeprowadzonych badań wynika, że na podstawie takich materiałów można wyraźnie ukazać zaburzenia rozwojowe nawet u bardzo małych dzieci).

Diagnoza autyzmu zależy od jego stopnia nasilenia. Im jest on głębszy, tym szybciej i łatwiej stwierdza się, że dziecko to potrzebuje szczególnej opieki, bądź jest niepełnosprawne.

Cele i zasady terapii

Leczenie autyzmu w dalszym ciągu sprawia wiele problemów. Próby, które były podejmowane przez wiele lat, nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Uważano także, że wszelkie oddziaływania prowadzone w celu wyleczenia autyzmu mają małe szanse powodzenia, a ich koszty znacznie przewyższają efekty⁶.

Wprowadzenie wczesnej interwencji znacznie zmieniło tę sytuację. Zastosowanie terapii na bardzo wczesnym etapie rozwoju dziecka pokazało, że możliwe jest znaczne poprawienie stanu osoby dotkniętej tym zaburzeniem, a nawet realne jest całkowite jej wyzdrowienie. Terapią zostaje objęte zarówno dziecko jak i jego rodzice.

Według Schreibman wszystkie postępowania terapeutyczno-badawcze powinny spełniać podstawowe założenia, takie jak⁷:

- Intensywność interwencji, w tym wczesna interwencja i optymalizacja podejmowanych działań terapeutycznych.
- Działania w triadzie powinny być ustrukturyzowane, odnoszone do realnych sytuacji oraz często powtarzane.
- Należy skupiać uwagę na strukturze wprowadzonej sytuacji lub informacji.
- Powinno się zastosować wprowadzane umiejętności i wiadomości.
- Ważne jest, by zwiększać efekty poprzez wprowadzenie do programu najbliższego otoczenia.
- Nie można opracować jednego modelu terapeutycznego wobec wszystkich osób z autyzmem, ponieważ każdy przypadek jest indywidualny i odmienny, różny jest jego stopień nasilenia oraz przebieg zaburzeń autystycznych.

Analiza wybranych wyników badań

W tej części artykułu zostaną zaprezentowane wybrane wyniki badania, przeprowadzonego

wśród 100 nauczycieli szkół warszawskich w terminie od stycznia 2012 r. do marca 2013 r. Respondenci to 20 nauczycieli przedszkoli oraz 80 nauczycieli nauczania początkowego. Nauczyciele zostali poproszeni o wypełnienie anonimowego kwestionariusza ankiety składającej się z 40 pytań (zamkniętych i otwartych). Udział w badaniu był dobrowolny. Pytania, które zadano ankietowanym, miały na celu określenie poziomu wiedzy badanych na temat autyzmu oraz czy wpływa ona na ich stosunek do osób z autyzmem.

Na postawione pytanie ponad połowa ankietowanych (58%) zaznaczyła odpowiedź trzecią, uważając tym samym, że ich poziom znajomości tematyki autyzmu jest niski. Znacznie mniej osób (26%) odpowiedziało, że dobrze zna tę tematykę. Trzydzieści osób spośród przebadanych (16%) uważa, że ich poziom znajomości problematyki autyzmu jest bardzo słaby. Natomiast żaden z respondentów nie jest zdania, że bardzo dobrze orientuje się w tym temacie. Wyniki te świadczą o słabej znajomości wskazanej problematyki.

Następnie poproszono badanych o wybranie spośród kilku podanych właściwej ich zdaniem definicji autyzmu.

Tylko 13% badanych udzieliło prawidłowej odpowiedzi, odpowiadając, że autyzm to całościowe zaburzenie rozwojowe charakteryzujące się nieprawidłowościami w zakresie porozumiewania się, interakcji społecznych, jak również stereotypowymi, powtarzającymi się wzorami zachowań.

Aż 84% respondentów jest zdania, że autyzm to zaburzenie rozwojowe polegające na problemach w komunikacji oraz ujawniających się stereotypowych, powtarzających się wzorcach zachowań, które częściej występuje u dziewcząt. W grupie badanych znalazły się także dwie osoby, które odpowiedziały, że autyzm to uszkodzenie mózgu występujące u dzieci do 7 roku życia, możliwe do całkowitego wyleczenia. Tylko jedna osoba zaznaczyła, że nie zna tego określenia.

Następnie zapytano nauczycieli o znane im metody terapeutyczne, które wykorzystuje się w pracy z dziećmi autystycznymi.

Spośród badanych 29% wskazało metodę hipoterapii jako tę, która jest im najbardziej znana. Drugą najczęściej wybieraną metodą była Terapia Integracji Sensorycznej. Zaznaczyło ją 26% ankietowanych. Z kolei 15% odpowiedziało, że wie na czym polega Metoda Ruchu Rozwijającego We-

roniki Sherborne. Tylko nieliczni z przebadanych znali takie metody terapii, jak: Terapia Holding (5%), Metoda Domana (4%), Program Aktywności Knillów (1%). Dwie osoby podały terapię behawioralną jako inną metodę terapii autyzmu. Natomiast aż 18% badanych nie znało żadnej z podanych metod stosowanych w pracy z dziećmi z autyzmem.

Druga część badania dotyczyła postaw respondentów względem osób z autyzmem. Analiza tych wyników pomogła w określeniu stosunku badanych nauczycieli do osób z tym zaburzeniem.

W pierwszej kolejności poproszono o wskazanie, czy badany w swojej pracy pedagogicznej miał kiedykolwiek bezpośredni kontakt z osobą autystyczną.

Ponad połowa przebadanych osób (58%) odpowiedziała, że nigdy nie spotkała się w swojej pracy z osobą, która miałaby tego typu zaburzenie. Prawdopodobnie znaczna część badanych nie była w stanie rozpoznać, czy ma do czynienia z dzieckiem autystycznym. Z kolei 37% ankietowanych przynajmniej raz w życiu spotkało się z osobą z autyzmem. Natomiast 5% osób w badanej grupie ma wśród członków swojej rodziny osobę z autyzmem lub zaburzeniem z jego spektrum.

Następnie poproszono nauczycieli o odpowiedź na pytanie: do jakich szkół powinny uczęszczać dzieci z autyzmem?

Na postawione pytanie 53% badanych odpowiedziało, że najlepszym miejscem byłaby szkoła integracyjna. Według 25% ankietowanych osoby z autyzmem powinny chodzić do szkoły specjalnej. Zdaniem 6% osób, które wzięły udział w badaniu, dzieci z tym typem zaburzenia powinny uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej. Natomiast dla 16% badanych to, w jakiej szkole powinno być umieszczone dziecko z autyzmem, zależy od stopnia nasilenia tego zaburzenia oraz od indywidualnych możliwości jednostki. Wyniki te wskazują, że nauczyciele nie są przekonani co do możliwości edukacji dzieci z autyzmem wśród zdrowych rówieśników.

W dalszej części badania poproszono badanych o wyrażenie opinii na temat tego, czy rodzice dzieci autystycznych chętnie współpracują z nauczycielami, wychowawcami i innymi specjalistami.

Co ciekawe, aż 69% z grupy badanych uważa, że rodzice chętnie współpracują z nauczycielami,

wychowawcami i innymi specjalistami podczas opracowywania i modyfikowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Negatywnej odpowiedzi na to pytanie udzieliło tylko 9% respondentów. Zaś 21% przebadanych osób uważa, że współpraca ta zależy od wiedzy i podejścia rodziców do tematu oraz od tego, czy potrafią oni dostrzec i akceptują odmienność swojego dziecka.

Ankietowanych poproszono również o wyrażenie opinii na temat możliwości samodzielnego funkcjonowania osób z autyzmem

Nieco więcej niż połowa (51%) respondentów jest zdania, że osoby z autyzmem nie są raczej w stanie funkcjonować bez pomocy otoczenia. W ich opinii osoby te potrzebują wzorców do naśladowania, ponieważ nie potrafią samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Zdaniem niektórych badanych osoby z tym typem zaburzenia potrzebują pomocy otoczenia, ponieważ nie wszystkie czynności są w stanie wykonywać samodzielnie.

Z drugiej strony, 38% osób, które wzięły udział w badaniu, odpowiedziało, że raczej się nie zgadza z twierdzeniem, że osoby z autyzmem nie są w stanie funkcjonować bez pomocy otoczenia. Zdaniem tej grupy badanych autyzm nie należy do takich zaburzeń, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie w życiu codziennym. Jednak duża część respondentów zaznacza, że wiele zależy od indywidualnego przypadku i od stopnia nasilenia autyzmu. Jedynie 7% stwierdziło, że zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, że osoby z autyzmem nie są w stanie funkcjonować bez pomocy otoczenia. Tylko dwie osoby odpowiedziały, że zdecydowanie się z tym nie zgadzają. Jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

Pod koniec badania zapytano również respondentów o ich opinię na temat tego, czy tematyka autyzmu powinna być częściej przybliżana społeczeństwu?

Połowa badanych jest zdania, że temat autyzmu powinien być zdecydowanie częściej poruszany. Natomiast 46% ankietowanych odpowiedziało, że raczej zgadza się z twierdzeniem, że zarówno media, szkoła, jak i inne instytucje powinny więcej czasu poświęcić, aby przybliżyć społeczeństwu tematykę autyzmu, ponieważ społeczeństwo mało wie na ten temat, co sprawia, że wielu ludzi boi się osób z tym zaburzeniem i nie wie, jak się zachować.

wywać w stosunku do nich. Tylko 4% badanych jest zdania, że temat autyzmu raczej nie powinien być szerzej poruszany, ponieważ jest to problem jak wiele innych. A nie ma możliwości, by poświęcić więcej czasu na wszystkie tematy.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować następujące wnioski.

Ponad połowa badanych nauczycieli (58%) ocenia swoją znajomość autyzmu jako słabą, zdecydowana większość ankietowanych nie potrafiła wskazać prawidłowej definicji tego zaburzenia.

Do najbardziej znanych przez respondentów metod terapii należy: hipoterapia (29%), Terapia Integracji Sensorycznej (26%) oraz Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (15%). Natomiast inne metody są znane tylko nielicznym badanym. Duża grupa osób (18%) odpowiedziała, że nie zna żadnej z wymienionych w ankiecie terapii.

Badani, wskazując podłoże autyzmu, najczęściej odpowiadali, że uszkodzenia neurologiczne o nieznannej etiologii oraz urazy okołoporodowe są najczęstszą przyczyną tego zaburzenia oraz że w wielu przypadkach nie można podać konkretnych przyczyn autyzmu. Obie odpowiedzi są prawidłowe. Jednak w grupie badawczej 19% jest zdania, że do najczęstszych przyczyn autyzmu zalicza się picie alkoholu przez matkę w czasie ciąży. Wśród respondentów były również osoby, które uważają, że to zaburzenie jest skutkiem zaniedbań środowiskowych.

75% badanych odpowiedziało, że traktuje z szacunkiem osoby z autyzmem. Większość respondentów odpowiedziała także, że nie miałyby nic przeciwko, gdyby ich dziecko przyjaźniło się z osobą z takim zaburzeniem. Analiza danych pozwoliła mi również dostrzec pewne różnice w opiniach ludzi, które kiedykolwiek miały kontakt z osobą z tym typem zaburzenia, a tymi, którzy go nie mieli. Zauważyłam, że badani, którzy znają osobę z autyzmem, są pozytywniej nastawieni do ludzi z zaburzeniem tego typu, jak również wiedza na ten temat jest u nich większa.

Większość ankietowanych jest zdania, że rodzice chętnie współpracują z nauczycielami, wychowawcami i innymi specjalistami podczas opracowywania i modyfikowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych.

Co ciekawe, w badanej grupie zdecydowana większość ankietowanych uważa, że najlepszym miejscem do kształcenia dzieci z autyzmem jest szkoła integracyjna lub specjalna. Tylko nieliczni uważają, że dzieci z tym zaburzeniem mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, co – jak sądzę – jest wynikiem nieznamomości omawianej problematyki oraz spostrzegania przez samych nauczycieli braku odpowiednich kompetencji.

Prawie wszyscy ankietowani odpowiedzieli, że temat autyzmu powinien być częściej poruszany przez media, szkoły, uniwersytety, jak i inne instytucje. Większość ankietowanych spotyka się z tym tematem rzadko lub tylko od czasu do czasu.

Przypisy

- 1 S. E. Bryson, *Brief report: Epidemiology of autism*, 'Journal of Autism and Developmental Disorders', Vol. 26, New York 1996, s. 165–167.
- 2 E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 13.
- 3 E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000, s. 93.
- 4 *Ibidem*, s. 61–62.
- 5 *Ibidem*, s. 51–52.
- 6 *Ibidem*, s. 113.
- 7 J. Błęszyński, L. Błęszyńska, *Wybrane metody wykorzystywane w pracy z dzieckiem autystycznym*, w: J. J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków 2005, s. 187–200.

Bibliografia

- Błęszyński J., Błęszyńska L.: *Wybrane metody wykorzystywane w pracy z dzieckiem autystycznym*, w: J. J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków 2005.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M.: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii wspomagania rozwoju dziecka*, Warszawa 2003.
- Bryson S. E.: *Brief report: Epidemiology of autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.26, New York 1996.
- Knill M., Knill Ch.: *Programy Aktywności. Świadomość ciała, kontakt i komunikacja*, Warszawa 1995.
- Lingram R., Simmons A., Andrews N., Miller E., Stowe J., Taylor B.: *Prevalence of autism and parentally reported triggers in a north east London population*. *Archives of Disability in Children*, 88/2003.
- Łukowska E.: *Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jako metoda wspomagające terapię dzieci z autyzmem. Studium przypadku*, w: M. Gambin, E. Łukowska (red.), *Wspomaganie Rozwoju Osób z Autyzmem*, Warszawa 2009.
- Maas V. F.: *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Warszawa 2007.
- Orzechowska-Mikulska G.: „Zaraziłam się” Weroniką Sherborne, *Wychowanie w przedszkolu* 1998, nr 5.
- Pisula E.: *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000.
- Pisula E.: *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005.
- Sekułowicz M.: *Metoda Integracji Sensorycznej w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem*, w: J. J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków 2005.
- Twardowski A.: *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1995.

Metoda Dobrego Startu

Wspomaganie rozwoju mowy małych dzieci oraz dzieci z opóźnionym rozwojem językowym i wadą słuchu

Marta Bogdanowicz, psycholog kliniczny dziecięcy, profesor zwyczajny w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy w Sopocie, emerytowany profesor Uniwersytetu Gdańskiego

Małgorzata Szewczyk, surdopedagog, logopeda w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabo Słyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie

Główną ideą stworzenia programu *Od głoski do słowa* było dostosowanie Metody Dobrego Startu do potrzeb rozwojowych i specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z wadą słuchu i niepełnosprawnością sprzężoną. Program został opracowany z myślą o uczniach klasy I szkoły podstawowej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabo Słyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie. W wyniku kilkuletnich działań program został wielokrotnie zweryfikowany w praktyce.

Założeniem Metody Dobrego Startu jest jednoczesne rozwijanie funkcji wzrokowo-prze-strzennych, słuchowo-językowych, dotyko-wo-kinestetycznych (czucie dotyku i ruchu), poczucia równowagi i funkcji motorycznych (precyzji, koordynacji i automatyzacji ruchu) oraz współdziałania tych funkcji, czyli integracji percepcyjno-motorycznej. Funkcje te leżą u podstaw złożonych czynności czytania i pisa-nia. Celem metody jest także kształtowanie la-teralizacji czynności ruchowych (ustalenie ręki dominującej) oraz orientacji w prawej i lewej stronie ciała, a także w przestrzeni.

Ćwiczenia usprawniające w tym zakresie, wy-korzystujące metodę wielozmysłowego uczenia

się, są wskazane dla dzieci przygotowujących się do nauki czytania i pisanie, zaś niezbędne w przypadku dzieci, u których występują opóź-nienia rozwoju wyżej wymienionych funkcji. Opisane ćwiczenia wspomagają rozwój psycho-ruchowy, ponieważ prowadzą do harmonijnego współdziałania funkcji intelektualnych (mowy, myślenia), językowych z instrumentalno-po-znawczymi (sposrzeniowymi, uwagowymi, pamięciowymi) oraz ruchowymi. Doskonalenie tych funkcji powoduje minimalizowanie lub wyrównanie opóźnień rozwoju psychomo-torycznego i tym samym zapobiega powstawaniu niepowodzeń szkolnych u uczniów z opóźnio-nym rozwojem mowy i symptomami ryzyka

dysleksji. W przypadku dzieci, których rozwój jest globalnie opóźniony, udział w ćwiczeniach MDS służy zmniejszaniu trudności związanych z opanowaniem umiejętności szkolnych.

W ciągu kilkudziesięciu lat kształtowania Metody Dobrego Startu powstały jej trzy podstawowe wersje. W każdej z nich znajdują się propozycje różnych programów zajęć do wyboru – zależnie od wieku, poziomu rozwoju, specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci, z którymi pracujemy.

Modyfikacje programów są niezbędne, gdy pracuje się z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na przykład niesłyszącymi, niedosłyszającymi, z poważnymi zaburzeniami systemu ruchowego i mózgowym porażeniem dziecięcym (MPD), niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, z zaburzeniami uwagi i nadpobudliwością psychomotoryczną (ADHD), opóźnionym rozwojem mowy, szczególnie ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI).

Innowacja... Dlaczego nie?

Inspiracją do podjęcia adaptacji i modyfikacji Metody Dobrego Startu do możliwości edukacyjnych dzieci z wadą słuchu były wcześniejsze działania innowacyjne pedagogów i terapeutów z różnych ośrodków specjalnych w Polsce. Adaptacja metody powstała dla dzieci z zaburzeniem rozwoju ruchowego – dyspraksją (*Od wierszyka do rysunku*) i z powodzeniem jest stosowana w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (*Piosenki do rysowania*). Dlaczego więc nie podjąć trudu adaptacji i modyfikacji metody do potrzeb edukacyjnych dzieci z wadą słuchu?

Należało się zastanowić, w jaki sposób zmodyfikować Metodę Dobrego Startu do pracy z dziećmi rozwijającymi się nieharmonijnie, z wadą słuchu o różnym stopniu jej nasilenia, z opóźnionym rozwojem mowy? Jak zaplanować ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe, gdy dziecko pięknie śpiewa, ale nie potrafi kreślić wzorów, bo są zbyt trudne? Co zrobić, gdy grupę terapeutyczną tworzą dzieci o niejednorodnej niepełnosprawności i zróżnicowanym poziomie umiejętności wykonywania ćwiczeń ruchowych, ruchowo-słuchowych czy ruchowo-słuchowo-wzrokowych? Jak dostosować ćwiczenia dla 2–3-letnich dzieci, u których

stwierdzono brak gotowości do wykonywania ćwiczeń z użyciem wzorów abstrakcyjnych?

Odpowiedzi na te pytania zawiera nowy program Metody Dobrego Startu: *Od głósłki do słowa. Wspomaganie rozwoju mowy małych dzieci oraz dzieci z opóźnionym rozwojem językowym i wadą słuchu*, który został zgłoszony w 2010 roku w Kuratorium Oświaty w Szczecinie jako innowacja metodyczna.

Program powstał przy współpracy autorki projektu innowacji Małgorzaty Szewczyk oraz autorki MDS Marty Bogdanowicz, sprawującej patronat nad prawidłowym przebiegiem prac, a także przy wsparciu zespołu pracowników Ośrodka: psycholog Jolanty Chęć, logopedy i trenera metody werbo-tonalnej Sylwii Mikulskiej oraz nauczycielek rytmiki i logorytmiki Agaty Kamińskiej i Moniki Kaczyńskiej.

Od głósłki do słowa

Nowy program MDS *Od głósłki do słowa* został przygotowany z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwijających się nieharmonijnie: z opóźnionym rozwojem językowym i mowy o różnych uwarunkowaniach, na przykład niepełnosprawnością słuchową, intelektualną, SLI oraz sprzężonymi zaburzeniami rozwojowymi. Po odpowiednim dostosowaniu, zwłaszcza w zakresie ćwiczeń ruchowo-słuchowo-wzrokowych, można go także stosować podczas zajęć z najmłodszymi dziećmi (od drugiego roku życia), których rozwój przebiega prawidłowo.

Celem programu *Od głósłki do słowa* jest wspomaganie rozwoju języka i mowy dzieci z wadą słuchu i opóźnionym rozwojem mowy. Rymowanki i śpiewanki oraz nawiązujące do nich zabawy są podstawą do nabywania i poszerzania słownictwa. Zaplanowane ćwiczenia regulują oddech, doskonalą głos, słuch oraz wymowę sylab, słów i prostych zdań, uwzględniając jednocześnie akcent, melodię i rytm mowy.

Do realizacji innowacji stworzono: podręcznik – instrukcję do programu dla osoby prowadzącej zajęcia, dwa zeszyty ćwiczeń dla dzieci z ilustracjami i tekstami rymowanek, zestaw 14 kart z wzorami abstrakcyjnymi do ćwiczeń ruchowo-słuchowo-wzrokowych oraz zestaw prostych melodii do tworzenia śpiewanek.

W zeszytach ćwiczeń znajdują się karty pracy, których kolejność starano się wyznaczyć, biorąc pod uwagę zarówno rozwój językowy dziecka, jak i łatwość demonstracji i wywołania głosek. Istotne jest również kryterium trudności artykulacyjnej (głoski najtrudniejsze znajdują się na końcu). Całość materiału słownego znajdującego się w kartach pracy to 28 tekstów – rymowanek, które mogą być recytowane lub śpiewane. Każda z nich służy utrwaleniu wymowy jednej spółgłoski.

Przykład rymowanki *Bocian Bunio*, która poświęcona jest spółgłosce „b”:

Obo ebe ubu aba
 Tu jest bocian. Tam jest żaba.
 Obo ebe ubu aby
 Bocian Bunio szuka żaby.

Pierwszy i trzeci wers każdego tekstu to cztery dwusylabowe, sztuczne, bezsensowne słowa, które dziecko uczy się wypowiadać. Z reguły tworzą je dwie samogłoski i spółgłoska. Słowa te nie mają znaczenia, ale spełniają kryterium semantycznej użyteczności w ćwiczeniach językowych, ponieważ stanowią fragmenty słów zawartych w pozostałych wersach.

Drugi i czwarty wers rymowanki to równoważniki zdań i/lub zdania nawiązujące do ilustracji. W początkowym etapie terapii wersy te może mówić wyłącznie dorosły, ale fundamentalnym założeniem zajęć jest, aby z czasem potrafiły je wypowiadać dzieci.

Głównym celem tekstów jest doskonalenie poprawnej wymowy wprowadzanej spółgłoski w otoczeniu samogłosek. Dzięki uczeniu się na pamięć całego tekstu lub jego łatwiejszej części (pierwszego i trzeciego wersu), w zależności od możliwości artykulacyjnych dzieci, ćwiczenie to doskonali pojemność pamięci werbalnej.

Teksty dostosowane są do możliwości językowych małych dzieci oraz dzieci z wadą słuchu, zwłaszcza tych, które rozpoczynają naukę mowy ze znacznym opóźnieniem, przez co nauka powszechnie znanych dziecięcych wierszyków i piosenek sprawia im trudność.

Do każdej rymowanki przypisana jest ilustracja tematyczna przedstawiająca sytuację lub postacie związane z tekstem. Do każdej ilustracji przypisane są dwa zadania, które dziecko

wykonuje samodzielnie lub z pomocą osoby dorosłej. Pierwszym zadaniem jest pokolorowanie ilustracji lub jej elementów według własnego pomysłu albo wskazówek prowadzącego. Następne zadanie to wykonywanie szeregu ćwiczeń w rozumieniu mowy i mówieniu oraz w budowaniu wypowiedzi początkowo jedno-wyrazowych, następnie dwu-trzywyrazowych, a zwłaszcza zdań, które sprawiają dzieciom trudności. Prowadzący pobudza dziecko do opisywania obrazka, kierując do niego proste pytania, np.: *Kto to jest? Co to jest? Jak się nazywa? Gdzie jest... (żaba)? Co robi? Co się tu dzieje?* W zabawach językowych należy dodać polecenia typu: *Pokaż... (bociana). Dotknij... (żaby). Pokaż, jak... (skacze żaba).*

Z tekstem rymowanek powiązane są również wzory złożone z sekwencji obrazków wykorzystywane do ćwiczeń ruchowo-słuchowych. Zadania z wzorem obrazkowym wprowadzają dzieci do następnego ćwiczenia – kreślenia wzoru abstrakcyjnego.

Jeśli dziecko wykazuje gotowość do wspólnego tworzenia i śpiewania śpiewanek, choćby tych z najprostszą linią melodyczną, można skomponować prostą melodię, która będzie towarzyszyła rysowaniu wzoru graficznego. Najodpowiedniejsze są te wymyślane wspólnie z dzieckiem.

W toku realizacji

Zajęcia prowadzone Metodą Dobrego Startu w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabo Słyszących w Szczecinie były organizowane od 2010 roku w ramach innowacji pedagogicznej. Odbywały się w formie zajęć indywidualnych lub grupowych dla małej, pięcioosobowej grupy dzieci z niepełnosprawnością słuchową – uczniów klasy I szkoły podstawowej. Zajęcia te były wkomponowane w tok zajęć lekcyjnych. Scenariusz zajęć zawierający tylko podstawowe ćwiczenia może być zrealizowany jednego dnia na zajęciach trwających 45–60 minut. Bardziej rozbudowany scenariusz jest podstawą trzech lub czterech spotkań w tygodniu. W czasie realizacji każdej części scenariusza należy wykonywać ćwiczenia: logopedyczne, doskonalące orientację w schemacie ciała i przestrzeni oraz relaksujące. Z kolei ćwiczenia charakterystyczne dla Metody

Dobrego Startu można wprowadzać w kolejnych dniach, codziennie inny zestaw ćwiczeń – kolejny element struktury zajęć MDS.

Istotnym elementem w organizacji zajęć jest stworzenie kącika pomocy do zajęć MDS. Powinny się tam znaleźć: tablica do prezentowania ilustracji objaśniających rymowanki oraz półka, gdzie przechowywane są niezbędne pomoce do prowadzenia zajęć, na przykład zeszyty ćwiczeń, tacki z kaszą, teczki z wzorami do polisensorycznego uczenia się, pacynki, zabawki oraz zestawy pojemników z drobnymi pomocami.

Program pełen zalet

Po oceniu skuteczności programu w roku szkolnym 2010/2011 jego realizację kontynuowano w latach następnych. Przed przystąpieniem do zajęć ustalono roczny plan pracy oraz przeprowadzono badania wstępne i weryfikacyjne. W tym celu posłużono się *Testem dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu* Urszuli Eckert (2001) i *Skalą Oceny Skuteczności Metody Dobrego Startu* Marty Bogdanowicz (2006). Zajęcia okazały się atrakcyjne dla kilkulatków – mozolne ćwiczenia logopedyczne, niezbędne w rehabilitacji dzieci niedosłyszących i niesłyszących, opracowane w różnorodne formy, wzbudziły zainteresowanie i nie były nudne. Dzięki wskazanym narzędziom diagnostycznym ustalono, jakie są problemy, dysfunkcje i mocne strony w indywidualnych przypadkach. Ukazano postępy, jakie osiągnięto podczas rocznej pracy. Wskazane byłoby przeprowadzenie badań porównawczych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej w celu stwierdzenia, czy zmiany te są istotne także w świetle obliczeń statystycznych.

Godne polecenia

Metoda Dobrego Startu stale się rozwija, na jej podstawie powstają nowe programy oraz modyfikacje już realizowanych. Trudno przewidzieć, jakie nowe pomysły pojawią się na wykorzystanie walorów MDS w pracy z dziećmi.

Zawarty w programie materiał do ćwiczeń językowych i związane z nim zabawy nie służą wywoływaniu dźwięków mowy. Do tego celu z powodzeniem wykorzystywana jest na przykład metoda werbo-tonalna, powszechnie

znana wśród terapeutów dzieci z wadą słuchu. Metoda ta propagowana jest przez Fundację Orange w Ogólnopolskim Programie Rehabilitacji Małych Dzieci z Wadą Słuchu *Dźwięki Marzeń*. Więcej informacji na temat programu można uzyskać na stronie www.fundacja.orange.pl, zaś o metodzie werbo-tonalnej w *Poradniku dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu* (A. Proźnych, M. Radziszewska-Konopka, *Dźwięki marzeń*, Warszawa 2007) oraz w czasie szkoleń (S. Mikulska, *Proces kształcenia terapeutów w ramach programu „Dźwięki Marzeń”*, Warszawa 2011).

Program *Od głoski do słowa* można wprowadzać równoległe z metodą werbo-tonalną, pamiętając o tym, że prezentowane w programie teksty do ćwiczeń językowych pełnią funkcję wspomagającą do ustalonego przez terapeutę programu rehabilitacji wymowy. W terapii surdologopedycznej rymowanki i śpiewanki wykorzystywane są na etapie utrwalania dźwięku. Podstawą programu jest uczenie wielozmysłowe i zabawa rozwijająca aktywność słowną dzieci z wadą słuchu. Stanowi ona przewodnią metodę nauki, dzięki której, w sposób jak najbardziej przyjazny dziecku, rozwijane są wszystkie funkcje, od których zależy prawidłowy rozwój mowy. Jako kontynuację tych zajęć można uznać program MDS *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu*.

Bibliografia

- Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M.: *Skala oceny skuteczności Metody Dobrego Startu*, Gdańsk 2006.
- Bogdanowicz M.: *Ryzyko dysleksji, dysortografii, dysgrafii. Skala Rzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*, Gdańsk 2011.
- Bogdanowicz M.: *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2014.
- Bogdanowicz M., Szewczyk M.: *Metoda Dobrego Startu. Od głoski do słowa*, Gdańsk (w druku).
- Bogdanowicz M., Szewczyk M.: *Metoda Dobrego Startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu*, Gdańsk 2007.
- Eckert U.: *Test dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu*, Warszawa 2001.
- Mikulska S.: *Proces kształcenia terapeutów w ramach programu „Dźwięki Marzeń”*, w: T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka (red.), *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*, Warszawa 2011.
- Proźnych A., Radziszewska-Konopka M.: *Dźwięki Marzeń. Ogólnopolski Program Rehabilitacji Małych Dzieci z Wadą Słuchu. Poradnik dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu*, Warszawa 2007.

Radość tworzenia

Rola plastyki w edukacji dzieci chorych

Anita Piotrowska, nauczycielka plastyki w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Aktywność twórcza towarzyszy ludziom od zarania dziejów i jest przejawem naszego instynktu. Dowody znajdziemy we wszystkich obszarach ludzkiego funkcjonowania: w rozwoju sztuki wizualnej, architektury, techniki, muzyki, literatury, nauki. Twórczość jest nieodłącznie związana ze zmianą, ulepszaniem, tworzeniem czegoś nowego. Towarzyszy jej też szeroko rozumiana kreatywność, która obecnie jest niezwykle pożądanym dobrem, przynoszącym wiele korzyści człowiekowi i jego otoczeniu. Dlatego też tak dużą rolę przypisuje się jej w działaniach o charakterze edukacyjnym i terapeutycznym. Celem każdego pedagoga staje się kształtowanie twórczego podejścia do codziennych wyzwań, jak również budowanie umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów życiowych.

W tym tekście skupię się na działaniach twórczych na polu plastyki, ponieważ z racji wykonywanej pracy są mi one najbliższe. Twórczość plastyczna jest „jedną z najbardziej podstawowych i najstarszych w cywilizacji form wypowiedzi i komunikacji”¹. Poza tym podkreśla się jej aspekt estetyczny, związany z wrażliwością, przeżyciami człowieka, ekspresją, wyobrażeniami, myśleniem, pragnieniami, odczuciami itd. Dlatego też sztuka zawsze wydawała się mi najbliższa i stanowiła ważny element mojej edukacji. Teraz, jako nauczycielka plastyki w szkole szpitalnej, mogę przekonać się o fantastycznych efektach, jakie przynosi angażowanie w działania artystyczne dzieci i młodzieży. Możliwości kreacji plastycznej są tak ogromne, że przekładają się na rozwój psychofizyczny, emocjonalny i intelektualny młodego człowieka. Sztuka jest po prostu niezastąpionym instrumentem edukacyjnym.

Pobudzanie do działania

Rola edukacji plastycznej jest często niedoceniana. Oprócz przekazania dzieciom wiedzy na temat roz-

woju sztuki polskiej i obcej na przestrzeni dziejów, przygotowania do odbioru dzieł sztuki dawnej i współczesnej, zadaniem nauczyciela plastyki jest stworzenie warunków sprzyjających harmonijnemu rozwojowi osobowości, pozwalających integrować procesy twórczego myślenia, wyobraźni, spostrzegania z procesami kreacji, czyli tworzenia². W czasie działań twórczych nierzadko znajdują ujście nagromadzone w dziecku emocje, które nie znalazły dotąd wyrazu w dostępnych środkach porozumiewania się z otoczeniem. Pomimo ograniczeń, pozwalamy dziecku na wyrównywanie braków, przywracanie zaburzonych funkcji, dokonywanie własnych wyborów. Zdarza się często, że dzieci przebywające na oddziałach hematologii i onkologii w wielu czynnościach są wyłączone, tak mało od nich na co dzień zależy. Mniej rozwijają wtedy poczucie sprawczości, własną inicjatywę, nie podejmują samodzielnych decyzji. „Zajęcia plastyczne, poprzez swój twórczy charakter, stwarzają znakomite warunki, by ten niezwykle ważny dla rozwoju osobowości rodzaj aktywności pobudzić”³. Staram się, aby podczas mo-

ich lekcji dzieci miały możliwość wyboru, a sterowanie z zewnątrz zostało całkowicie wyeliminowane. Uczeń realizuje własne pomysły i, co ważne, doświadcza konsekwencji własnych poczynań. Ja staję się tylko przewodnikiem i obserwatorem tego procesu.

Wyrażanie siebie

Ekspresja plastyczna to jedna z pierwszych form porozumiewania się dziecka z otoczeniem. Możemy dzięki niej odczytać informacje o rozwoju psychomotorycznym, osobowościowym dziecka, a także zinterpretować jego kontakt z otaczającym światem. Jak podsumowuje w swej książce Joanna Gładyszewska-Cylulko: już od pierwszych prac dziecka „dowiadujemy się, na ile ma ono przyswojone poczucie schematu własnego ciała, jaki jest jego poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej, jak widzi siebie i swoje otoczenie i jak bogaty jest jego wyimaginowany świat”⁴. Doświadczenia gromadzone przez dzieci znajdują odzwierciedlenie w ich rysunkach. Uzewnętrznianie emocji za pomocą sztuk plastycznych pełni różnorakie funkcje: wspomaga rozwój fizyczny i umysłowy dziecka, umożliwia mu zaspokojenie podstawowych potrzeb, wyrażenie odczuć i opinii.

Poprzez twórczość plastyczną człowiek wyraża siebie, „uchyla drzwi do nieświadomości”⁵, ukazuje to, czego nie da się wyrazić mową. Sztuka bywa też mniej dosłowna, symbolicznie przedstawia doświadczenia, wspomnienia i myśli. Freud przedstawił hipotezę, że: „symbole reprezentują utracone wspomnienia i na skutek intrapsychnicznego stresu pojawiają się poprzez sny i twórczość artystyczną”⁶. Jung natomiast prezentował przeświadczenie, że symbole przekazują osobiste doświadczenie, które są tylko częściowo ukształtowane. Ukazywał, że kreatywność jest głównym elementem procesu leczenia. Przypisywał także szczególne znaczenie obrazom w formie archetypów o znaczeniu uniwersalnym. Stosowanie technik arteterapeutycznych pobudza wspomnienia i fantazje, związane z nieuświadomianymi treściami. Pozwala to na niesprecyzowaną komunikację: dziecko nie zdaje sobie sprawy, że dla przykładu narysowany przez nie dom jest tak naprawdę miejscem, w którym żyje. Dzięki pracy plastycznej chroni się przed bezpośrednią konfrontacją z emocjami trudnymi i obciążonymi, co sprawia, że zmniejsza

się jednocześnie prawdopodobieństwo pojawienia się postawy obronnej.

Czerpanie inspiracji z ograniczeń

Moje spotkania z pacjentami oddziałów szpitalnych to miniatura prawdziwej szkolnej edukacji. Niejednokrotnie brakuje w nich konfrontacji z rówieśnikami, możliwości porównania prac, inspirowania się twórczością kolegów. Choć z jednej strony edukacja szpitalna bywa ograniczona warunkami miejsca i czasu, to pozwala w sposób bardziej dogłębny i indywidualny poznawać uczestników zajęć. Co dnia obserwuję zaangażowanie dzieci, ich umiejętności, operowanie różnymi narzędziami, poziom zaawansowania i doświadczenia, ale głównie emocje i nastroje towarzyszące procesowi tworzenia. Z własnych doświadczeń wiem, co przyniesie podsuniecie pacjentowi pudełka z kredkami czy ołówka, a co spędzenie z nim czasu, wskazanie możliwości wykorzystania narzędzi i materiałów, rozmowa, czy po prostu obecność. Za główny cel mojej pracy stawiam sobie zlikwidowanie lub zminimalizowanie dyskomfortu psychicznego związanego z procesem leczenia. Wierzę, że wielką pomocą w jego realizacji są działania twórcze i artystyczne. Moim zadaniem jest stworzenie jak najlepszych warunków służących poprawie stanu zdrowia, organizowanie zajęć, które pomogą podopiecznym skompensować złe samopoczucie.

Za pomyślny przebieg edukacji plastycznej odpowiadają obrane przez nauczyciela kategorie wartości i działań pedagogicznych. Odpowiednio dobrane zapewniają dobre efekty arteterapeutyczne. Do najważniejszych należą: poznanie przez uczniów swoich potrzeb i możliwości ich zaspokajania; podniesienie samooceny, wiary we własne siły; afirmowanie zachowań twórczych; obniżenie poziomu lęku, niepokoju, stresu oraz doświadczania wielu innych stanów natury psychologicznej i psychospołecznej⁷.

Jako nauczycielka w szkole szpitalnej staram się doceniać każdy wysiłek twórczy, szczególnie ten, który wynikał z potrzeby wypowiedzenia się, zakomunikowania o swoich odczuciach i potrzebach. Powstałe dzieła można interpretować, choć nie ma obiektywnej i jedynie słusznej metody takiej oceny. Wymagania i oczekiwania wobec dziecka chorego nie przybierają takiej formy, jak w tradycyjnym szkolnym modelu edukacji. Trudno tu o porównania.

Istotna w działaniach artystycznych jest obrona technika plastyczna. „Rozwiązania narzucone przez strukturę i formę tworzywa wpływają na sposób po-

strzegania przedstawionego tematu, zgodnie z zasadą: twórcza technika pobudza twórcze rozwiązywanie problemów – twórcze myślenie o sobie⁷⁸. Podczas zajęć rzadko proponuję uczniom wykorzystanie materiałów czysto plastycznych, preferuję natomiast różne materiały naturalne, często niekonwencjonalne ich połączenie. Uczniowie mają do dyspozycji korę drzew, tkaniny, guziki, wstążki, gąbkę, susz roślinny itp. Zaletą stosowania niestandardowych technik jest zniesienie, a nawet uniemożliwienie, konieczności przedstawień naturalistycznych i realistycznych. Niewątpliwie zachęca to do pracy dzieci mniej uzdolnione, nieśmiałe lub niepewne swych umiejętności. Powstały podczas zajęć wytwór nie musi nawiązywać do żadnego znanego nam kanonu sztuki. Jest indywidualną, niezależną wypowiedzią ucznia. Konwencje symboliki i abstrakcji sprzyjają budowaniu właściwego klimatu działań plastycznych. Zapewniają poczucie bezpieczeństwa, ćwiczą wyobraźnię i pobudzają pozytywne stany emocjonalne.

Zdarza się, że dziecko nie może samodzielnie czegoś wyciąć, ugnieść lub też wykonać świecowego tła, mocno dociskając kredki. Nie trzeba jednak unikać tych technik, a jedynie przy nich asystować. Są realizacje plastyczne, po które sięgam często z uwagi na możliwość wykorzystania ich z dziećmi o ograniczonej sprawności ruchowej, ale także mniej śmiałymi i pewnymi własnych zdolności. Efekt przypadkowości odgrywa w nich największą rolę. Należy tu wymienić wszelkie zabawy polegające na rozlewaniu, rozpryskiwaniu farby, malowaniu za pomocą patyczków, gąbki. Sposoby te wyrównują możliwości, ponieważ nie jest tu istotna precyzja posługiwania się narzędziami. Takie rozwiązanie zachęca dzieci do dalszych działań przez wzgląd na uzyskiwane efekty, często zaskakujące.

Podobnie jak zróżnicowanie technik czy narzędzi pomocne jest także odpowiednie dobranie formatów. Dzieci siedzące na wózkach czy podłączone do kroplówek mają trudności z rysowaniem na wielkich kartkach. Dlatego często wykorzystuję niestandardowe formaty: kwadraty, koła, wąskie prostokąty. Umożliwia to moim uczniom różne sposoby rozmieszczenia elementów na kartce, zmienia postrzeganie otaczającego świata, sprzyja ukazywaniu różnych perspektyw. Z uwagi na to, że w prowadzonych przez mnie zajęciach dzieci uczestniczą pojedynczo lub w kilku-

osobowych grupach mogą pozwolić sobie na takie materiały i formy pracy, które w normalnych warunkach szkolnych byłyby problematyczne lub niemożliwe do wykorzystania.

Przewycięzanie lęku

Zauważyłam, że najtrudniejsze w pracy z dzieckiem jest przełamanie twórczej blokady. Na pytanie: „W czym jesteś dobry?” uczniowie zwieszają głowę i niechętnie odpowiadają, przekreślając stanowczo swoje umiejętności. Zachęcanie do pracy jest niezwykle trudne. Niekiedy przedstawiam dziecku możliwość

wyboru: „Co wyjdzie ci lepiej: wycinanie czy klejenie?”. Zajęcia plastyczne są doskonałą okazją dla rozwoju inicjatywy. Dając dawkę wolności, a jednocześnie ochronę i wsparcie, zapewniamy dziecku poczucie kompetencji⁹. Dodatkowo, zawsze star-

ram się wprowadzić do zajęć element zabawy, sprawić, by spotkania ze mną były nie tylko okazją do plastycznej aktywności, ale głównie skupiały się na rozmowie, kontakcie, wyrażaniu własnego zdania i bliskości.

Jednym z najczęstszych problemów, z jakimi borykają się nauczyciele plastyki, jest brak wytrwałości u dzieci uczestniczących w zajęciach. Jest ona niestety niezbędna w wielu technikach wieloetapowych, w których jedna czynność poprzedza kolejną i żadnej z nich nie można pominąć, aby osiągnąć ostateczny efekt. Prace plastyczne wymagające kilkugodzinnego lub kilkudniowego przygotowywania umożliwiają jednak dokładną obserwację ucznia, a końcowy rezultat jest niekiedy nagrodą samą w sobie¹⁰. Podczas prowadzenia zajęć zawsze podkreślam akt samego tworzenia, a nie ostateczne rezultaty. Ważny jest czas przeznaczony na wykonanie pracy, poświęcony tylko sobie, krok po kroku, bez zastanawiania się nad końcowym efektem. Jak czytamy w artykule Grażyny Jezierskiej: „Ważne jest przewycięzanie lęku przed pustą powierzchnią papieru, przed operowaniem materiałami plastycznymi. (...) Ważny jest proces, a nie efekt. Proces łączy to, co już wiem, poznaję i przeżywam, z tym, czego doświadczam”¹¹.

W planowaniu zajęć niezwykle ważne jest też urozmaicenie rodzajów inspiracji, technik i narzędzi, którymi pracują dzieci. Nawet najbardziej ulubione prace – jeśli zbyt długo trwają – powodują zmęczenie i brak zapału. Niektórzy uczniowie szukają konkretnych i do-

Zajęcia plastyczne
są często dla chorych dzieci
jedyną możliwością obcowania
z takimi materiałami, jak: farby,
głina, plastelina czy inne
brudzące środki.

słownych wskazań, chcą wiedzieć, na czym dokładnie ma dana praca polegać. Boją się złej interpretacji tematu lub są przyzwyczajone do aktywnej pomocy ze strony rodzica, nauczyciela, starszego rodzeństwa. Największą krzywdą, jaką można wyrządzić dziecku, to wymaganie poprawnego wykonania, nakłanianie do odtwarzania, które nie ma nic wspólnego z twórczą wypowiedzią¹². Jeśli nie narzucamy dziecku jakiegoś sposobu widzenia otaczającego świata i wyrażania obserwowanej rzeczywistości, jeśli młody człowiek robi to samodzielnie, wówczas stwarza i realizuje własne, niczym nieskrępowane koncepcje.

Usprawnianie dusz

Zajęcia plastyczne mogą przynieść zadowalające efekty w leczeniu dysleksji, rehabilitacji osób z uszkodzeniami ciała, zahamowanymi psychoruchowo lub nieśmiały, biernymi społecznie. Pomagają w zwalczaniu negatywnych emocji, takich jak: lęk, przygnębienie, smutek, agresja. Wykorzystuje się je w leczeniu osób chorych na nowotwory i dotkniętych porażeniami neurologicznymi. Sztuka znosi wszelkie ograniczenia językowe, wspomaga wyrażanie uczuć poprzez wielość form i narzędzi, jakie wykorzystuje. Już w starożytności tworzenie sztuki opisywano jako „uprawianie dusz”, lekarstwo na stan naszego wnętrza. Obecnie, wskazując na wartości prozdrowotne, sztuka staje się środkiem do leczenia ciała poprzez duszę. Zyskuje rolę „medium procesu zdrowienia”¹³. Stąd też nie tylko stosuje się arteterapeutyczne formy pracy z pacjentami, ale także dba o dekorowanie ścian szpitali, klinik czy gabinetów lekarskich. Tworzy się specjalne sale, w których możliwe jest organizowanie warsztatów plastycznych, muzycznych i tanecznych. Coraz więcej lekarzy wspiera i docenia działania arteterapeutów i szkół szpitalnych. Obrazy, które zapełniają pustkę ścian w przychodniach, spełniają nie tylko funkcje dekoracyjne. Dzieło sztuki przenosi często wyobraźnię patrzącego poza cztery ściany i stwarza inną rzeczywistość. Skoro więc sam kontakt z pracą plastyczną wyzwala w nas tak wiele, to ile możemy zyskać, uczestnicząc w procesie jej powstawania?

Kto tworzy, ten sam sobie chce coś wyjaśnić, uzmysłowić, a jednocześnie pragnie przekazać swoje odczu-

cia innym. Dzięki sztuce możemy znaleźć formę dla tego, co mogłoby wydawać się niemożliwe do opowiedzenia. Ta umiejętność przekładania naszego stanu psychicznego na język plastyki i odwrotnie daje ogromne możliwości komunikowania się¹⁴. Jeśli moi uczniowie chcą powiedzieć mi podczas uczestnictwa w zajęciach, co dzieje się w ich wnętrzu, zaprzęta ich umysł i emocje, czują się wyróżniona. Umiejętność wchodzenia w tę wyjątkową relację z drugim człowiekiem, porozumiewania się za pomocą znaków plastycznych jest największym sukcesem w pracy pedagoga plastyka.

Przypisy

- ¹ M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013, s. 7–8.
- ² T. Rudowski, *Edukacja i terapia przez sztukę*, Warszawa 2013, s. 5.
- ³ *Ibidem*, s. 11.
- ⁴ J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2010, s. 61.
- ⁵ *Ibidem*, s. 63.
- ⁶ G. Jezińska, *Diagnozowanie i interpretacja dzieł sztuki powstałych w procesie warsztatów arteterapeutycznych*, w: „Arteterapia” 2008, nr 1, s. 8.
- ⁷ T. Rudowski, *Edukacja i terapia*, op. cit., s. 19.
- ⁸ E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012, s. 36.
- ⁹ S. Dobrzańska-Piętkowska, *Nikt nie powiedział, że ładnie rysuję*, Warszawa 2006, s. 11–12.
- ¹⁰ *Ibidem*, s. 70.
- ¹¹ G. Jezińska, *Wielorakie funkcje dzieł sztuki w procesie warsztatów arteterapeutycznych*, w: „Arteterapia” 2008 nr 2, s. 23.
- ¹² *Ibidem*, s. 85.
- ¹³ A. Chmielnicka, B. Łoza, A. Zielińska, *Arteterapia od teorii do terapii*, Warszawa 2013, s. 148.
- ¹⁴ A. Kielkiewicz, *Mam coś do powiedzenia*, w: „Arteterapia” 2008, nr 2, s. 25.

Bibliografia

- Chmielnicka A., Łoza B., Zielińska A.: *Arteterapia: od teorii do terapii*, Warszawa 2013.
- Dobrzańska-Piętkowska S.: *Nikt nie powiedział, że ładnie rysuję*, Warszawa 2006.
- Gładyszewska-Cylulko J.: *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2010.
- Jezińska G.: *Diagnozowanie i interpretacja dzieł sztuki powstałych w procesie warsztatów arteterapeutycznych*, „Arteterapia” 2008, nr 1.
- Jezińska G.: *Wielorakie funkcje dzieł sztuki w procesie warsztatów arteterapeutycznych*, „Arteterapia” 2008, nr 2.
- Józefowski E.: *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012.
- Kielkiewicz A.: *Mam coś do powiedzenia*, „Arteterapia” 2008, nr 2.
- Rudowski T.: *Edukacja i terapia przez sztukę*, Warszawa 2013.
- Stańko-Kaczmarek M.: *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013.

AP

Piękna idea

O gotowości szkół masowych do realizacji edukacji włączającej

Barbara Maria Kownacka, edytorka w Dziale Wydawnictw Muzeum Narodowego w Szczecinie, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, lektorka języka migowego

Nadrzędną zasadą edukacji włączającej nie jest integracja dzieci niepełnosprawnych czy z tak zwanych środowisk trudnych w szkołach masowych, w klasach specjalnych, przy wsparciu nauczyciela wspomagającego, ale pełna elastyczność w działaniach i dopasowanie środowiska szkolnego, systemu dydaktycznego i samej placówki edukacyjnej, położonej w dogodnym dla dziecka czy całej rodziny miejscu, do tego, co potrzebne jest konkretnemu uczniowi. Czy można więc tę ideę zastosować w wypadku dziecka z dysfunkcją narządu słuchu?

Odpowiedź na pytanie o pełne przyswojenie założeń edukacji włączającej w polskich szkołach w wypadku dziecka głuchego lub z niedosłuchem jest prosta i oczywista dla jednej z dyrektorek specjalnego ośrodka kształcenia w regionie: „Idea jest piękna, bardzo mi się podoba i chciałabym, żeby tak było w Polsce. Tym bardziej, że wiem, jak pomysł ten sprawdza się w innych krajach. Przykład mam z europejskich, zachodnich państw i Australii, gdzie odległości są dość duże; tam nie wozi się dziecka do oddalonych placówek, nie zostawia się dziecka w internacie. Szkoła zapewnia wszelką pomoc, zatrudnia dodatkowych specjalistów w zależności od tego, co potrzebne jest uczniowi z jakąś dysfunkcją”.

Naturalne działanie

W edukacji włączającej zakłada się wspieranie rozwoju dziecka w jego naturalnym środowisku. Wymaga to zaangażowania zarówno ze strony rodziny, która wspomaga dziecko chociażby przez opanowanie znaków języka migowego, by móc się komunikować, jak i ze strony placówki edukacyjnej. W szkole masowej

wprowadza się dodatkowe zajęcia kompensacyjne, rewalidacyjne, szkolenia dla pedagogów, a nawet warsztaty dla pozostałych uczniów. Integracja staje się więc jednym z naturalnych działań w ogólnym procesie przystosowania szkoły do przyjęcia ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych.

Na gruncie polskim realizacja tak pojętej integracji jest niezwykle trudna, a w niektórych wypadkach wręcz niemożliwa dla obu tych instytucji – rodziny i placówki oświatowej – jednocześnie. Dziecko z uszkodzonym słuchem może brać czynny udział niemal we wszystkich aktywnościach społecznych, często jednak nie zapewnia mu się takiej możliwości. Rodzicom nie zawsze zależy na tym, aby poznać swoje dziecko, pokazać mu świat, sami nie uczą się migać i współdziałać. Niestety, wciąż powszechne jest myślenie, że głuchota wyklucza człowieka, że dysfunkcja określonych narządów odbiera zdolności działania, nie warto więc starać się i angażować, nawet w mikroskali, jaką jest rodzina. Banalny zwrot matki czy ojca do nauczycielki w szkole: „Niech pani mu powie, niech pani mu wytłumaczy...” zdradza

wszystkie te problemy, począwszy od tego najprostszego, acz najważniejszego, czyli bariery komunikacyjnej. Kłopoty nawarstwiają się, gdy głuchocie towarzyszą też inne zaburzenia, jak upośledzenie ruchowe, umysłowe, w zakresie pozostałych zmysłów, równoczesne występowanie chorób psychicznych; mówi się wówczas o niepełnosprawności sprzężonej.

Myśli się obrazami

„Mamy moralny obowiązek, jako ludzie i pedagodzy, pokazać świat uczniowi ze specjalnymi potrzebami, bo dziecko musi wiedzieć, co może wybrać, jakie ma możliwości po skończeniu szkoły, tego elementarnego formalnego kształcenia” – mówi Renata Karbownik, zastępca dyrektora Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niesłyszących im. Hansa Christiana Andersena w Szczecinie – „Dziecko głuche trzeba dotknąć. Ważne, żeby z uczniem wciąż być, pracować, bo głuchota to taka niepełnosprawność, która zaburza percepcję, nie działa tylko i wyłącznie na zmysł słuchu. Myśli się wtedy obrazami, a obraz jest przecież prymitywny”.

Specjalny czy specjalistyczny?

Dzieciom niesłyszącym, bez względu na to w jakiej szkole czy klasie się uczą, wiele rzeczy sprawia trudność, a część elementów rzeczywistości jest dla nich zupełnie niezrozumiała. Kategoryzują więc wedle prostych zasad: dobry – zły, uczciwy – nieuczciwy, kolega – wróg. Nie ma dla nich pośrednich określeń, szarości w paletce. To dotyczy także stanów emocjonalnych, własnych odczuć; lubi się więc coś albo się tego nie lubi, rozumie albo nie rozumie. Gdy odczuwają ten drugi stan, naturalną reakcją jest złość, gniew, niejednokrotnie też wycofanie i zamknięcie się w sobie. Dotyczy to każdej strefy życia, również sytuacji szkolnych i koleżeńskich.

Specjalistyczne ośrodki edukacyjne zapewniają prewencyjną opiekę w tym zakresie, przeciwdziałają, a równocześnie kształtują postawy i uczą. Dzieje się tak, między innymi, dzięki przyznanym dodatkowym godzinom na dany zespół dzieci o podobnych możliwościach edukacyjnych. Zespoły te liczą po 5–6 osób. W takich grupach realizowane są zajęcia na przykład z języka migowego, logopedii (które usprawniają aparaty oddechowy i mowy), technik szkolnych czy wspomagające rozwój emocjonalny. Zatrudniani są także surdopedagodzy, psychologowie, logopedzi, których zadania polegają nie tylko na samych praktykach szkolnych, ale także na codziennych działaniach wychowawczych, na

przykład w bursach czy internatach, współpracy z instytucjami wspierającymi w danym regionie. Dotyczy to ośrodków pomocy społecznej, centrów kształcenia czy wspomagania uczniów, różnego typu warsztatów pracy i firm zatrudniających głuchych, a także miejsc kultury, do których niesłyszący mają pełen dostęp. Problemem pozostaje to, że a nie w każdym mieście, gdzie mieszkają głusi objęci obowiązkiem szkolnym, funkcjonują placówki dostosowane do potrzeb dzieci z dysfunkcją słuchową – w kraju jest ich zaledwie kilkadziesiąt. „My to robimy, my stosujemy w pełnym wymiarze założenia edukacji włączającej, ale tego tak nie określamy. W nazwie ośrodka zapisane jest »specjalny«, choć walczyliśmy o zmianę na »specjalistyczny«, by właśnie pokazać, że fachowo, kompleksowo zajmujemy się dziećmi i młodzieżą na różnym etapie kształcenia. Wiadomo – po zmianie brzmienia nie dostawalibyśmy środków na utrzymanie, prowadzenie i szkół, i internatu” – mówi dyrektor Karbownik – „Dziecko głuche czy z niedosłuchem może uczestniczyć we wszystkim, poza dydaktyką szkolną, w zwykłym trybie. Ja nie jestem przekonana do uczestnictwa niepełnosprawnego ucznia w zwykłych zajęciach, nie widzę takiego ucznia w szkole masowej, w klasie integracyjnej, chociaż wiem, że nauczyciele w nich bardzo się starają. Jednak specjalistów i godzin na ćwiczenia, zajęcia usprawniające i wyrównawcze nadal w placówkach nie ma. Brakuje też pełnego zrozumienia rówieśników, bo uczniowie są okrutni – nie rozumieją, nie pomagają, a wyśmiewają. Dlatego potrzebne są takie ośrodki jak ten przy ulicy Szpitalnej w Szczecinie”.

Ku integracji

Idee edukacji włączającej dziecko niesłyszące, z punktu widzenia praktyczek z ośrodków przystosowanych do potrzeb uczniów o specjalnych wymaganiach szkolnych w zakresie narządu słuchu, mają rację bytu, o ile tylko realizują je specjaliści, osoby doświadczone w przygotowaniu takich dzieci do samodzielnego funkcjonowania i w kształceniu na każdym etapie. Znacznie trudniejsze będzie wdrożenie założeń tejszej edukacji w szkołach masowych, bo środowisko szkolne nie jest tak elastyczne, brakuje wysoko wykwalifikowanej kadry, a także zasobów finansowych na dostosowanie szkół, zarówno w zakresie niwelowania barier architektonicznych, wyposażenia budynków w potrzebne drogie sprzęty, jak i reformę kształcenia i wychowania, by mogła nastąpić pełna integracja nie tyle dzieci niepełnosprawnych w szkole, ile szkół z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Obustronna deklaracja

„Włączanie się” oznacza rozwój?

Mirostawa Piaskowska-Majzel, nauczycielka języka polskiego oraz historii i społeczeństwa w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie, poetka

Tytuł artykułu niekoniecznie jest oczywisty w realizacji. „Włączać się” mogą wszyscy, ale nie wszyscy potrafią właściwie odebrać to podejmowanie próby bycia z innymi, zamiast obok nich. Chcę przez to powiedzieć, że w każdym procesie jego sukces zależy od tego, czy obie strony potencjalnego działania są otwarte na „włączanie się”. Przedstawiciele współczesnego świata chętnie deklarują swoją tolerancję wobec wszelkiej inności, ale kiedy z ową innością mają do czynienia, nie zawsze chętnie pozwalają jej zaistnieć na swoim podwórku. Okazuje się więc, że deklaracje to jedno, a doświadczenie to drugie. Deklaracja jest pragnieniem bycia otwartym, doświadczenie weryfikuje tę potrzebę otwartości.

Wobec czego więc mamy problemy z połączeniem deklaracji i doświadczenia? Żyjemy tu i teraz, na naszym podwórku panują określone reguły. Znamy te reguły, akceptujemy je mechanicznie, bez zastanowienia, bo są częścią naszego życia, nad którym nie zawsze się zastanawiamy. Jest jak jest i nie ma potrzeby pytać, dlaczego. Dzięki temu zapewniamy sobie pozorny spokój i względną wygodę.

Nasze podwórko nie może jednak funkcjonować w niezmienionej formie, bo spacerują po nim inni ludzie. Możemy spotkać na drodze niepełnosprawnego nieszczęśliwca, który na twarzy będzie miał wypisane: oto cierpię. Wśród niepełnosprawnych może też pojawić się człowiek, który w oczach będzie miał radość, że nas widzi. Bywa, że na naszym podwórku zjawia się innowierca albo ktoś z innego kraju. Bywa również i tak, że musimy spojrzeć w oczy człowiekowi, który mieszka przy ulicy grani-

czącej z naszą. Każdy z wymienionych wyzwala w nas inne emocje, a od emocji najczęściej zależy nasze zachowanie.

Nie ma definicji jednoznacznie określającej, kim jest „włączający się”. Ktoś taki może się powić w każdym środowisku i w najzwyczajniejszych okolicznościach. Zdarzy się zapewne nie raz i nie dwa sytuacja, w której to my będziemy „włączającymi się”.

W rzeczywistości szkolnej sytuacji „włączania się” wydają się pojawiać nieustannie: przed wejściem do szkoły, na przerwach, podczas lekcji, na zajęciach pozalekcyjnych itp. Do tego należy dodać jeszcze role społeczne, które wymagają „włączania się” w pewne interakcje: nauczyciel – uczeń, pracownik administracyjny – uczeń, dyrektor – nauczyciel, uczeń – uczeń (w obrębie tego samego i innego zespołu klasowego). Możliwości interakcyjnych jest mnóstwo. Nie jestem w stanie zająć się wszystkimi,

ale pragnę zwrócić uwagę na zachwianie proporcji pomiędzy „włączającymi się” a tymi, którzy w mniejszym lub większym stopniu przyjmują „włączających się”.

Idee tolerancji są już tak szeroko rozpowszechnione, że niewielu z nas wie, co jest wynikiem naszego wewnętrznego przekonania, a co efektem ogólnie przyjętych (popularnych) norm. Wszelkie rozporządzenia zmierzają do usprawnienia pracy szkoły w kontekście kształcenia dzieci z różnymi deficytami. Idea szczytna. Pytanie, jak w publicznej szkole sprostać wszystkim zaleceniom poradni psychologiczno-pedagogicznych i lekarzy specjalistów? Klasyczny zespół klasowy składa się z trzydziestu osób, a wśród nich: osoba niedosłyszająca, kilku dyslektyków, dysortografików i innych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostosowanie wymagań do możliwości każdego ucznia graniczy z cudem, ale na pewno nie jest niemożliwe. I założmy, że nauczyciel w pełni dostosowuje metody pracy do potrzeb poszczególnych uczniów (słowem: indywidualizuje proces nauczania). Chwała mu za to, prawda? Koledzy z klasy chętnie pomagają niepełnosprawnym wejść po schodach, odczytać tekst z tablicy, powtórzyć słowa nauczyciela, ale nie rozumieją na przykład dyslektyków. W czym tkwi problem? W fizyczności dysfunkcji. Niepełnosprawność widać, dysleksję widzi nauczyciel. To jednak nie koniec problemów.

Najtrudniej przychodzi uczniom akceptacja zróżnicowanego oceniania. Dzieciom z dysfunkcjami najczęściej wydłuża się czas pracy (tak przynajmniej powinno być), i to nie budzi niepokojów. Kiedy jednak przychodzi do oceniania (systematycznego, nie jednorazowego) – inni uczniowie chcieliby podlegać tym samym kryteriom. Ten problem wydaje się być niezauważalny, gdy uczeń z dysfunkcjami jest lubiany. Inaczej rzecz się przedstawia, gdy niepełnosprawny jest roszczeniowy wobec świa-

ta i przez to, między innymi, niekoniecznie akceptowany przez kolegów. Idea tolerancji i zrozumienia przestaje „działać”, pojawiają się zachowania oparte na emocjach. Czego innego jednak wymaga dyscyplina bycia człowiekiem, bo nawet przeciętność może panować nad swoimi emocjami. Trzeba być wymagającym

wobec siebie – rozwijać się, dyscyplinować i powtarzać, że jest się człowiekiem, a nie kłębkim nerwów (emocji).

Ambitne dzieci z deficytami chciałyby spełnić oczekiwania swoich nauczycieli, ale nie zawsze jest to możliwe i wtedy, szczególnie u dzieci niedosłyszających, może pojawić się agresja związana z poczuciem bezradności. Nierzadko nauczyciele i koledzy z klasy

odbierają te zachowania jako niekulturalne, wręcz chamskie. Nie mam wątpliwości, że tego typu dzieciom należy nieustannie przypominać o podstawowych zasadach zachowania wobec innych ludzi, a jednocześnie powinno się unikać jednoznacznego klasyfikowania określonych zachowań. Ten typ agresji wymaga więcej wyrozumiałości zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów. Wypracowanie jej, zwłaszcza w grupie rówieśników, wymaga zaangażowania i cierpliwości.

W gruncie rzeczy podobne sytuacje dotyczą różnych (nie zawsze dla nas zrozumiałych) historii, na przykład coraz częściej w szkołach pojawiają się uczniowie innych narodowości lub też przybyli z innych krajów, którzy żyją według odmiennych standardów niż nasze. Takie doświadczenie warto potraktować jako niezwykle cenne, bowiem dzięki niemu każdy z nas ma szansę nauczyć się czegoś nowego, zrozumieć inny sposób myślenia. Wszystko to w założeniach brzmi bardzo efektownie, gorzej z wdrożeniem tych zasad w życie szkolne, szczególnie, gdy taki uczeń nie do końca jest lubiany przez środowisko uczniowskie. Wtedy ta „inność” ucznia jest wykorzystywana przeciwko niemu. Odnoszę wrażenie, że w takich okolicznościach

Najtrudniej przychodzi uczniom akceptacja zróżnicowanego oceniania. Dzieciom z dysfunkcjami najczęściej wydłuża się czas pracy (tak przynajmniej powinno być), i to nie budzi niepokojów. Kiedy jednak przychodzi do oceniania (systematycznego, nie jednorazowego) – inni uczniowie chcieliby podlegać tym samym kryteriom.

ani ten „włączający się”, ani też ci „włączający” nie wykazują się otwartością, gotowością na zmiany, które muszą iść dwutorowo – wychodzić od każdej ze stron.

I kolejna kwestia, która dla mnie jest najbardziej skomplikowana: trudne doświadczenia osobiste dzieci i młodzieży. Bardzo ostrożnie podchodzę do dzieci z traumatycznymi przeżyciami. Przyczyną owej ostrożności jest niepokojąca fala niejasnego dla mnie współczucia, które rodzi bezrefleksyjną postawę. Pod pojęciem bezrefleksyjności rozumiem bezkrytyczne współczucie – najczęściej chwilowe. Ostatnimi czasy można obserwować (choćby w programach telewizyjnych promujących i rywalizujących ze sobą utalentowanych ludzi) poparcie dla młodych, niedoświadczonych wykonawców, którzy urzekli widzów swoją osobistą, nie szczęśliwą historią. Nie mam prawa nikogo podejrzewać o próbę manipulacji widzom, a jednak podejrzewam i czynię to dlatego, że inni – wyjątkowi wykonawcy – mają mniejsze szanse, bo nie opowiedzieli o swoich traumatycznych przeżyciach (a te, jak wiemy, ma każdy).

Podobne historie mają miejsce w szkole, bo nauczyciele są zobligowani do uszanowania trudnych doświadczeń dzieci. I to akceptuję, ale tylko wtedy, gdy sytuacja jest czasowa, przy czym – zawsze myślę o reszcie klasy. Staram się przygotować pozostałych uczniów do zrozumienia okoliczności w jakich znajdują się ich koleżanki i koledzy. Nie mogę jednak zmieniać sposobu pracy z zespołem klasowym na dłuższą metę, bo nie wytrzymają tego sami uczniowie. Ponadto zdarza się czasami sytuacja, w której uczeń dosyć systematycznie odwołuje się do

trudnej sytuacji rodzinnej, by w ten sposób usprawiedliwić swoje nieprzygotowanie. To jest kwestia nie do rozstrzygnięcia. Każde zachowanie tego typu należy rozpatrywać indywidualnie. Rzecz w tym, aby nauczyciele byli do tego rzetelnie przygotowani. Kiedy mogę mieć pewność, że moja postawa jest właściwa, że przyniesie uczniowi pokrzywdzonemu przez życie korzyści? Wydaje mi się, że dysponuję wystarczającym zasobem wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Wiedza jednak to nie wszystko, większość naszych decyzji jest wynikiem intuicji i przekonań, bo praktyka psychologiczna nie jest naszą domeną. Jak więc rozstrzygnąć, na ile opowiadanie osobistych historii przez dzieci jest nadużyciem wobec sytuacji szkolnej i na jak długo starczy cierpliwości innym uczniom na akceptowanie

sytuacji wyjątkowej? Na ile uczeń z trudnymi doświadczeniami korzysta z nich, by uniknąć „włączania się”, na ile zespół klasowy może pozwolić owemu uczniowi na „włączanie się”?

Nie mam wątpliwości, że zawsze należy rozgraniczyć „włączającego się” i „włączających”. Żadne dyskusje o tolerancji nie mają sensu, jeśli obie strony nie wykażą się czymś

więcej niż tylko deklaracją zrozumienia sytuacji. Postawienie nas w sytuacji „włączającego się” bądź „włączanego” wymaga od nas zgody na rozwój. Kluczowe pytanie, nie tylko w edukacji włączającej, dotyczy zatem tego, na ile każdy z nas jest gotowy na rozwój i czy jest otwarty na refleksję i modyfikację swojego dotychczasowego stylu życia. Myślę, że należy jasno powiedzieć, że „nie-włączanie się” i „nie-włączanie” to stanie w miejscu. Wszystko to jednak nie dotyczy ustnych deklaracji, lecz działania.

Bardzo ostrożnie podchodzę do dzieci z traumatycznymi przeżyciami. Przyczyną owej ostrożności jest niepokojąca fala niejasnego dla mnie współczucia, które rodzi bezrefleksyjną postawę. Pod pojęciem bezrefleksyjności rozumiem bezkrytyczne współczucie – najczęściej chwilowe.

MPM

Szkoła (nie)zwyczajna

Justyna Karolewska, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Nauczanie i motywowanie uczniów do nauki w szkole szpitalnej różni się znacznie od przekazywania wiedzy w „normalnych” warunkach szkolnych. Zadaniem szkoły szpitalnej, oprócz celu edukacyjnego, jaki przyświeca każdej tego typu instytucji, jest także oddziaływanie terapeutyczne. Nauczyciel stanowi dla ucznia symbol zdrowia i możliwości powrotu do życia sprzed choroby. Nauczanie bywa tutaj prawdziwym wyzwaniem, ale jest też niezapomnianym przeżyciem dla nauczyciela.

Nauka ma wspomagać proces leczenia i dochodzenia do zdrowia. Zadaniem nauczyciela jest także motywowanie do działania i dołożenie wszelkich starań, aby dziecko wróciło ze szpitala silniejsze – żeby potrafiło radzić sobie ze swoją ułomnością i problemami. Tok nauki zawsze przebiega w harmonii z planem leczenia i nauczyciel musi dostosować swoje działania do możliwości psychofizycznych każdego ucznia.

Uczeń w szpitalu to zarazem „dziecko hospitalizowane”, więc wizyty lekarzy, pielęgniarek czy ciągłe kroplówki są nieodłączną częścią jego rzeczywistości. Czasami zdarza się, że nauka musi zostać przerwana z uwagi na ból, złe samopoczucie chorego czy też zabiegi, którym jest on poddawany. Przepustki, które dla każdego długo przebywającego w szpitalu dziecka są wyczekiwanym świętem, również nie sprzyjają tzw. ciągłości nauki, a mimo to dzieci hospitalizowane chętnie poszerzają wiedzę, aktywnie uczestnicząc w zajęciach szkolnych i opiekuńczych. Nauka jest dla nich bowiem formą ucieczki od myśli o problemach zdrowotnych i od szpitalnej codzienności. Wiele z nich, z uwagi na hospitalizację lub przymusowy pobyt w domu po pobycie w szpitalu, uczęszcza do szkoły macierzystej nieregularnie i w związku z tym ma ogromne zaległości szkolne.

Praca z dzieckiem w szkole szpitalnej wymaga niebywałej kreatywności i elastyczności ze strony na-

uczyciela. Stan zdrowia uczniów powoduje, że część z nich jest unieruchomiona w łóżkach. Niektórzy przebywają w izolacji, są też tacy, którzy z uwagi na swoje schorzenia prawie w ogóle nie opuszczają szpitala. Wszyscy potrzebują indywidualnego podejścia. Lekcje odbywają się zatem często przy łóżku chorego dziecka, czasem przy stoliku w sali szpitalnej.

W niektórych szpitalach istnieją także sale szkolne, w których w tym samym czasie odbywa się kilka lekcji na raz. Lekcje prowadzone są systemem klas łączonych, a więc w jednych zajęciach uczestniczą dzieci o różnym poziomie wiedzy. Nauczyciel nigdy nie wie, z jakim materiałem przyjdą dzieci danego dnia i musi być przygotowany właściwie na każdy temat.

Warto podkreślić, że dzieci w szpitalu nie tylko się uczą. Staramy się, aby – tak jak w innych szkołach – część czasu upływała im także na zabawie. Nasi uczniowie uczestniczą w wielu zajęciach plastycznych i imprezach szkolnych, biorą udział w spotkaniach z aktorami, podróżnikami czy ze znanymi osobowościami życia publicznego. Wszystko organizujemy po to, aby dać im odrobinę radości i aby choć na chwilę zapomnieli o trapiących je dolegliwościach.

Podsumowując, nauka w szkole szpitalnej jest niby zwyczajna, a jednak niezwykła, wszystko dzieje się podobnie, a jednak inaczej. Jest to szkoła inna niż wszystkie, tak jak i nasi wyjątkowi uczniowie.

Terapia za kulisami

Małgorzata Szewczyk, surdopedagog, logopeda, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabo Słyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie

Teatroterapia jest skutecznym narzędziem z ugruntowaną pozycją w pracy terapeutycznej. Wartością działań teatralnych w zakresie rehabilitacji jest ich wielotorowość i wielopoziomowość. Zajęcia te rozwijają koncentrację uwagi, pobudzają aktywność twórczą, stwarzają warunki do doskonalenia sprawności w zakresie słuchania, mówienia, gry aktorskiej, poruszania się w przestrzeni sceny, koordynacji ruchu i mowy, przy jednoczesnym rozwijaniu umiejętności wczuwania się w role innych osób, nie tylko w formie „przebieranek”, na przykład za czarownicę, króla czy rycerza, ale również naśladowania ich zachowań, reakcji, emocji. Zajęcia teatralne przełamują barierę lęku przed publicznością, uczą właściwych zachowań społecznych, zwłaszcza współdziałania w zespole. Od całego zespołu bowiem zależy efekt końcowy.

Teatr „Mini – Midi – Maxi”

Dlaczego „mini – midi – maxi”? Ponieważ w naszym Ośrodku zajęcia teatralne organizowane są na każdym etapie edukacyjnym. Uczestniczą w nich zarówno dzieci z najmłodszych klas szkoły podstawowej, uczniowie gimnazjum oraz młodzież klas ponadgimnazjalnych. Zasięg działań jest również zróżnicowany. Najmłodsze dzieci efekt swojej pracy prezentują zazwyczaj w klasie, gdzie pierwszą i najważniejszą publicznością są ich najbliżsi (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo). Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i klas ponadgimnazjalnych uczestniczą w corocznie organizowanym w Ośrodku Dniu Teatru. Najszerszy zasięg, bo ponadlokalny, ma Ogólnopolski Przegląd Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu.

Teatr „Mini”

Zabawę w teatr dzieci rozpoczynają już od pierwszych dni w szkole. Najpierw jest to teatr samorodny, a następnie celowe i planowe działa-

nie, z opracowanym scenariuszem, scenografią, oświetleniem, muzyką. Efektem zabaw teatralnych jest przedstawienie prezentowane w klasie, np. z okazji Dnia Rodziny. Dzieci zapraszają na nie rodziców, dziadków, rodzeństwo, ulubioną ciocię czy sąsiadkę.

Przed tak bezkrytyczną publicznością każde dziecko ma zagwarantowany sukces, a w morzu braw radości jest co niemiara. I głównie o to właśnie chodzi – o zapewnienie sukcesu, który w dziecku wyzwoli chęć działania, a rodziców otworzy na problem bariery fonetycznej, z jaką borykają się ich niedosłyszące dzieci.

O walorach terapeutycznych przedstawień już pisałam, ale należy także wspomnieć o wartości inscenizacji klasowych w pedagogizacji rodziców. Uważam, że zamierzona cykliczność i powtarzalność działań teatralnych stwarza rodzicom możliwość obserwowania postępu rozwoju własnego dziecka, obserwowania jego sukcesu, a przy ciastku i herbacie często zawiązuje się grupa wsparcia (dzieci – rodzice – nauczyciele).

Teatr „Midi”

Nieco bardziej otwartą formułę mają występy prezentowane podczas Dnia Teatru, wydarzenia, które od wielu lat wpisane jest w kalendarz naszego Ośrodka. Biorą w nim udział zespoły klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz klas ponadgimnazjalnych. Każda klasa przygotowuje swoje przedstawienie. Na tym poziomie występy dzieci i młodzieży oceniane są przez jury złożone z reprezentacji nauczycieli uczących na wszystkich poziomach edukacyjnych. Ocenie poddane są m.in.: trud włożony w naukę prawidłowej wymowy, ekspresja oraz oryginalność doboru sztuki, dekoracji, kostiumów i muzyki. Publiczność stanowią uczniowie Ośrodka, ich rodzice oraz kadra pedagogiczna.

W Ośrodku od kilku lat funkcjonują również trzy zespoły prowadzone przez nauczycieli, odnoszące sukcesy na szczeblu powiatowym, wojewódzkim oraz ogólnopolskim, a mianowicie: kabaret „Żabka”, grupa teatralna „Cztery/pięte” oraz działający w internecie zespół teatralny „Kochane Urwisy”. W tym roku grupa „Cztery/pięte” reprezentowała Ośrodek w jedenastej edycji Ogólnopolskiego Przeglądu Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu.

Teatr „Maxi”

W bieżącym roku już po raz jedenasty gościliśmy zespoły teatralne z całej Polski, które działają w szkołach i ośrodkach kształcących dzieci i młodzież z wadą słuchu na XI Ogólnopolskim Przeglądzie Teatrów Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu.

Na przestrzeni lat, oprócz gospodarzy, uczestnikami Przeglądu były zespoły z Warszawy, Łodzi, Radomia, Krakowa, Kielc, Gdyni, Poznania, Bielska-Białej, Raciborza, Zabrze, Rydzyny, Sławna, Lublińca, Wrocławia, Żar, Bydgoszczy, Nowego Sącza oraz ze Szczecina.

Corocznie Przegląd odbywa się na deskach Teatru Lalek „Pleciuga” w Szczecinie. Młodzi aktorzy często po raz pierwszy mają możliwość prezentacji aktorskiego talentu na prawdziwej scenie, przed profesjonalnym jury (aktorzy scen szczecińskich i surdopedagodzy) oraz pełną widownią. Dla dzieci i młodzieży występ przed krytycznym jury i wypełnioną publicznością salą na pewno wzbudza treść i emocje. Z uwagi na zróżnicowany poziom kompetencji językowych uczestników i sposób komunikacji Przegląd zawsze odbywa się w dwóch kategoriach: przedstawienia z tekstem i przedstawienia bez tekstu. Corocznie jury przyznaje sześciu najlepszym zespołom nagro-

dy w dwóch kategoriach: I, II i III miejsce za najlepsze przedstawienie z tekstem oraz I, II i III miejsce za przedstawienie pantomimiczne. Zwycięskie zespoły otrzymują statuetkę „Juliankę”, dzieło artysty plastyka Mariana Preissa. Szczególnym wyróżnieniem jest Nagroda Publiczności dla najlepszego przedstawienia oraz nagrody dla Najlepszego Mima i Najlepszego Aktora. Ponadto wszyscy aktorzy biorący udział w Przeglądzie otrzymują medale.

Mimo że Przegląd trwa tylko jeden dzień, jego organizacja jest nie lada wyczynem. Wszyscy pracownicy Ośrodka i członkowie Stowarzyszenia, pod czujnym okiem koordynatora, przez wiele tygodni uczestniczą w przygotowaniach. Właściwie już myślimy o następnej, XII edycji, na którą serdecznie zapraszamy.

Z moich doświadczeń

Jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej, surdopedagogiem, logopedą, a przede wszystkim wychowawczynią grupy maluchów z II klasy szkoły podstawowej, do której, oprócz dzieci z wadą słuchu, uczęszczają również dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną lub współistniejącą. Zajęcia teatralne prowadzone są od klasy pierwszej. W ubiegłym roku, z okazji Dnia Teatru oraz Dnia Rodziny, dzieci pięknie zaprezentowały przedstawienie, pt.: *Kto ukradł księżyc*. W tym roku już rozpoczęliśmy opracowanie legendy *O Lechu, Czechu i Rusie*. Póki co, całość jest owiana mgiełką tajemnicy, bo występ ma być niespodzianką dla najbliższych.

Na tym etapie edukacji teatralnej artykulacja czy gra aktorska nie jest priorytetem. Najważniejsze jest wyzwolenie spontaniczności, która z kolei motywuje dziecko do samodzielnych prób konwersacji. Poprzez stawianie sobie celu, czyli wspólnego opracowania przedstawienia, dziecko uczy się również podejmowania określonych działań oraz doprowadzania ich do końca. Zajęcia teatralne mają przede wszystkim bawić i dawać radość, a przez zabawę – uczyć. Mają uaktywniać język dziecka, wyrabiać pamięć językową, kształcić wyobraźnię, rozwijać twórczą aktywność i wzbogacać wiedzę, najpierw o najbliższym otoczeniu, a następnie o świecie. Ponadto mają zaspokajać naturalną u dziecka potrzebę ruchu oraz rozwijać potrzeby społeczne wzmacniające poczucie własnej wartości i samoakceptacji. Na początek wystarczy rymowanka, wierszyk czy krótkie opowiadanie, radosna atmosfera zajęć, trochę magii teatru oraz życzliwa publiczność – a małymi kroczkami osiągniemy założone cele.

Wyzwania edukacji

Korepetycje a potrzeby uczniów niepełnosprawnych

Katarzyna Bielawna, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, profesjonalna korepetytorka języka angielskiego

Jedenaście lat pracy korepetytorskiej, jedenaście lat codziennych bliskich kontaktów z uczniami, z ich marzeniami, aspiracjami, problemami i rodzicami przygotowało mnie, wydawałoby się, do wszelkich wyzwań indywidualnego nauczania. Jednym z najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych wyzwań była praca z uczniami niepełnosprawnymi. Zajęcia te zmusiły mnie w dużym stopniu do przededefiniowania mojej roli jako korepetytorki, a także do zadania sobie pytania: po co istnieją korepetycje, nie tylko dla uczniów niepełnosprawnych?

Rozważania na temat roli korepetycji w edukacji ucznia niepełnosprawnego warto zacząć od zadania pytania o rolę szkoły w życiu takiego ucznia. Czy jest ona wyłącznie miejscem, w którym zdobywa się wiedzę, zapamiętuje fakty i odpowiada na pytania? Z pewnością wiele osób uczęszczających do różnych placówek edukacyjnych tak właśnie ją postrzega, jednak wydaje się, że dla uczniów niepełnosprawnych chodzenie do szkoły jest przeżyciem znacznie głębszym. Często jest bowiem pierwszym miejscem, w którym mają okazję przebywać w większym gronie i wśród ludzi sobie obcych, co jest nieocenioną lekcją socjalizacji i podstawą późniejszego sukcesu w radzeniu sobie w życiu. O tym, na ile głębokie i jak pozytywne jest to doświadczenie, decyduje w dość dużym stopniu rodzaj szkoły.

Patrząc na moje własne doświadczenia, najbardziej traumatyzującym przeżyciem wydaje się dla ucznia niepełnosprawnego uczęszczanie do tak zwanej „normalnej szkoły” (przy czym

słowa „normalna” używałabym tutaj z dużą ostrożnością; kontakty z niepełnosprawnymi zmuszają do patrzenia na to słowo z dość dużą podejrzliwością). Podjęcie przez rodziców decyzji o posłaniu ucznia z dużym stopniem niepełnosprawności do szkoły nieprzystosowanej dla osób o specjalnych potrzebach może wiązać się z ogromnymi problemami dla dziecka; kłopoty te wynikać będą zarówno z niemożności intelektualnego nadążenia za programem szkolnym, który nauczyciele poszczególnych przedmiotów zobowiązani są realizować w tempie zaiste olimpijskim, jak też z braku porozumienia z rówieśnikami, którym być może nie zaszczerpiono wzorców tolerancji lub którzy szukają sobie koźła ofiarnego. Jaka jest rola korepetytora wobec takiej sytuacji?

Najczęściej, aczkolwiek zależy to od stopnia asymilacji ucznia w szkole, jest to pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych i wytłumaczenie raz jeszcze materiału omówionego w szkole.

Podstawowe zadanie korepetytora polega na tym, żeby nie zniechęcać ucznia do szkoły i do nauki, nie dać mu poznać, że praca z nim jest powolna i nużąca. Warto też zwracać uwagę na to, co dziecko mówi o szkole, gdyż między wierszami można czasem wyczytać wymagające interwencji historie o przemocy ze strony kolegów z klasy. Czasem niepełnosprawni uczniowie są zupełnie wykluczeni z uczestniczenia w lekcjach w szkołach niedostosowanych do ich potrzeb. Przykładem mogą być uczniowie głuchoniemi chodzący do zwykłych szkół, którym nie zapewnia się stałej pomocy osoby znającej język migowy. Taki uczeń skazany jest sam na sobie, na zrozumienie otaczającego świata ze skrawków często niezrozumiałych informacji przepisywanych z tablicy.

Przyczyny posyłania uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością (gdyż nie mówimy tu ani o rozbrykanych dziesięciolatkach, którym przypina się łatkę ADHD, ani o bazgrzących jak kura pazurem leniwych uczniach, którzy „mają dysleksję”) do zwykłych szkół są różne. Czasem rodzice nie mają wyboru, bo nie ma w pobliżu placówki bardziej przyjaznej ich niepełnosprawnemu dziecku; czasem rodzice wspólnie z psychologiem stwierdzają, że dziecko o umiarkowanym stopniu upośledzenia bardziej skorzysta na kontakcie z ludźmi (często alternatywą są lekcje indywidualne); czasem też kieruje rodzicami ambicja, aby ich dziecko skończyło liceum i zdało maturę.

W przypadku dzieci z wyższym stopniem niepełnosprawności, psychologowie często decydują się na posłanie ich na lekcje indywidualne, realizowane w wymiarze kilku godzin tygodniowo. Korepetytor w takim przypadku nie wydaje się potrzebny, ponieważ nie jest w stanie wnieść w życie ucznia nowych doświadczeń i treści.

Uczniowie uczęszczający do szkół integracyjnych są w sytuacji o tyle lepszej, że nauczyciele są poinformowani o ich niepełnosprawności

Uczniowie uczęszczający do szkół integracyjnych są w sytuacji o tyle lepszej, że nauczyciele są poinformowani o ich niepełnosprawności i jej typie, mają odpowiednią wiedzę i umiejętności, aby z takim uczniem współpracować. Niestety, podobnie jak pedagodzy ze zwykłych placówek, są obarczeni programem nauczania, który domaga się terminowej realizacji, oraz co najmniej kilkunastoosobową klasą.

i jej typie, mają odpowiednią wiedzę i umiejętności, aby z takim uczniem współpracować. Niestety, podobnie jak pedagodzy ze zwykłych placówek, są obarczeni programem nauczania, który domaga się terminowej realizacji, oraz co najmniej kilkunastoosobową klasą. Przez to, siłą rzeczy, nie mogą poświęcić tyle uwagi każdemu z uczniów, ile by chcieli. Bywa też i tak, w przypadku uczniów niepełnosprawnych bardziej problematycznych niż inni, że szkoła będzie chciała „przepchnąć”

taką osobę przez system edukacji jak najszybciej, niezależnie od tego, czy intelektualnie opanował materiał i czy jest gotowy emocjonalnie do pójścia do nowej szkoły (nie jest to oczywiście reguła, ale i tak się zdarzyć może, jak wynika z jednego z moich doświadczeń).

Jakie zatem wyzwania stoją przed korepetytorem, który podjął się nauczania dziecka niepełnosprawnego? Po pierwsze,

jego ego musi zniknąć. W pracy z takim uczniem nauczyciel powinien być postacią jak najbardziej przezroczystą; on sam się nie liczy, wszystko jest podporządkowane uczniowi (a proszę uwierzyć, wyzbycie się nauczycielskiego gwiazdorstwa, przekonania, że jest się najmądrzejszym w całej klasie, nie jest wcale łatwe). Po drugie, korepetytor musi być bardzo wyczulony na potrzeby dziecka, wsłuchany w jego nastroje i świadomy poziomu intelektualnego i emocjonalnego ucznia. Tylko wtedy współpraca będzie możliwa, a nauczanie przyniesie efekty, gdy zaakceptujemy naszego ucznia ze wszystkimi jego przywarami i nie będziemy mu stawiać zbyt wygórowanych wymagań. Warto pamiętać, że motywacja negatywna nie sprawdza się praktycznie nigdy. Ponadto, korepetycje są dla ucznia kolejnym poważnym doświadczeniem życiowym, kolejnym kontaktem z obcym człowiekiem, ale na innych warunkach niż kontakt z nauczycielem czy z kolegami z klasy. W przypadku uczniów z autyzmem, dla których nawiązywanie kontaktów z obcymi stanowi problem, sam fakt, że udaje im się po-

rozumieć z korepetytorem, odpowiedzieć na pytania i wykonać polecenia, jest ogromnym sukcesem.

Ostatnią kwestią niech będzie ostrożna próba oceny, na podstawie własnych obserwacji, tego, co sprawia uczniom niepełnosprawnym największy kłopot w szkole. Największą barierą w kontaktach z niepełnosprawnymi był dla mnie zawsze język. Dla większości z nich polszczyzna jest niesamowicie wręcz abstrakcyjna, nie jako system pojęć, ale przede wszystkim jako system gramatyczny. Koniugacje i deklinacje, stopniowanie przysłówków i czas przyszły dokonany są dla nas, przeciętnych użytkowników języka polskiego, codziennością, systemem, dzięki któremu jesteśmy w stanie przekazać skomplikowane idee. I za pewnik przyjmujemy, że wszyscy inni tak samo są w stanie używać języka jako błogosławieństwa. Wynika to być może

z tego, że rodzimy się w języku, rośniemy w nim i w końcu staje się on nieodłączną częścią naszego życia. Dzieci niepełnosprawne bardzo często pozbawione są tego poczucia oczywistości języka. Dla osób, które urodziły się głuche, polski jest językiem obcym, nieintuicyjnym i przedziwnym, z systemem końcówek, które na dodatek trzeba sobie „domigać” przy każdym wyrazie, mimo że tekst byłby zrozumiały i bez nich. Dla osób autystycznych komunikacja językowa jest, jak się wydaje, sposobem przekazania potrzeb i idei, natomiast formy grzecznościowe stanowią dla nich formę dziwnego rytuału, przez który, nie wiedząc czemu, trzeba przejść.

Lecz mimo to, całe nauczanie opiera się na przekazie skoncentrowanym na słowie, na pre-

czyjnym doborze konstrukcji gramatycznych, na niuansach semantycznych. Przykłady bolesnych zderzeń uczniów niepełnosprawnych z językiem można mnożyć: jakimż problem jest uczenie gimnazjalisty o zgrubieniach i zdrobieniach, gdy dla niego nie do pojęcia jest różnica między słowem „nos” a „nochal”. Jak wytłumaczyć głuchemu od urodzenia, że należy mówić „w kubku”, „obok kubka” i „za kubkiem”, skoro słowo „kubek” można wyrazić przy pomocy od-

powiedniego gestu, a systemem końcówek wydaje się zupełnie zbędny jako zbiór niepotrzebnych liter? Czy wreszcie: jak sprawić, że osoba autystyczna zrozumie różnicę pomiędzy „chodź” a „proszę podejść”, jeżeli w jej odczuciu obie te formy wywołują ten sam efekt? Być może kwestie nauczania osób niepełnosprawnych języka polskiego trzeba bardzo głęboko przemyśleć.

W swojej karierze korepetytora nie spotkałam jeszcze ucznia chodzącego do szkoły, w której byłby program edukacji włączającej. Mam cichą nadzieję, że to dlatego, iż w takiej szkole niepełnosprawny jest w końcu na swoim miejscu i korzysta z dobrodziejstw nauczania dopasowanego do jego indywidualnych potrzeb. Jakkolwiek dziwnie może to brzmieć, w pracy z uczniami niepełnosprawnymi należy dopasować świat do ich możliwości poznawczych, nie zaś próbować dopasować ich do otaczającej rzeczywistości. Takie działania doprowadzą bowiem tylko do tego, że uczeń, zderzając się wciąż z barierami nie do pokonania, zamknie się w sobie i będzie zupełnie stracony dla siebie, rodziny i dla świata.

Jakkolwiek dziwnie może to brzmieć, w pracy z uczniami niepełnosprawnymi należy dopasować świat do ich możliwości poznawczych, nie zaś próbować dopasować ich do otaczającej rzeczywistości. Takie działania doprowadzą bowiem tylko do tego, że uczeń, zderzając się wciąż z barierami nie do pokonania, zamknie się w sobie i będzie zupełnie stracony dla siebie, rodziny i dla świata.

KB

Kurs na różnorodność

Kierunki rozwoju edukacji wielokulturowej

Barbara Żakowska, nauczycielka w Szkole Międzynarodowej w Szczecinie, doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Współczesny świat boryka się z dwubiegunowym myśleniem o istnieniu. Z jednej strony jawi się chęć integracji, zjednoczenia i współlistnienia, z drugiej zaś – w dzisiejszych realiach nie można zapomnieć o odmienności, różnorodności i wielowymiarowości, spowodowanej wieloma czynnikami. Społeczeństwa migrują, osiedlając się w obcych dla siebie przestrzeniach. Granice większości krajów są otwarte, obywatele z całego świata mogą podróżować i osiedlać się w wybranych przez siebie zakątkach. Ponadto obecna, niespokojna sytuacja polityczno-gospodarcza powoduje mieszanie się różnych narodowości. Ludzie szukają bezpieczeństwa, wolności, ale także akceptacji i możliwości rozwoju. Z powodu tych ludzkich wędrówek naszą rzeczywistość możemy bez wątplenia nazwać wielokulturową.

Fascynujące i zarazem nacechowane lękiem może być współlistnienie z innymi kulturami. Jest to spowodowane chęcią integracji różnorodności, która stawia nas przed problemem trwania przy swoich wartościach i tradycjach, tak by nasza kultura nie zanikła w globalnym świecie, a jednocześnie aby aktywna obecność każdego członka społeczności była zauważona w procesie integracji. Jest to proces, który wymaga czasu, zaangażowania oraz wspólnej płaszczyzny, na której społeczności zróżnicowane ze względów narodowościowych, wyznaniowych oraz kulturowych będą czuły się swobodnie i bezpiecznie.

Bez wątplenia świadomość swojej kultury, refleksyjność, jak również chęć poznania i współlistnienia nabywa się w procesie rozwoju i edukacji.

W raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku dla UNESCO podkreśla się, że „edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej”¹. Zatem współczesna edukacja staje się płaszczyzną wspólną dla różnorodności oraz stoi przed wielkim wyzwaniem integrowania wielu kultur z jednoczesnym zachowaniem szacunku, zrozumienia i tolerancji bez pomijania indywidualnej tożsamości. O wielokulturowości w edukacji pisał Jacques Delors – twórca raportu dla UNESCO – wspominając między innymi o zasadzie: „Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi”. Ten postulat silnie akcentuje rolę solidarności społeczeństwa, potrzebę akceptacji kulturowo pluralistycznego świata,

wspólnego rozwiązywania konfliktów, ale także tolerancji i zrozumienia dla odmiennych kultur².

Zatem edukacja wielokulturowa jest „działaniem biorącym pod uwagę potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywującym ich do aktywnego uczestnictwa”³. Działania edukacyjne w obszarze wielokulturowości mogą przybierać różne kierunki: asymilacyjny – zmuszający grupy mniejszości kulturowej do przystosowania się do grupy kulturowo dominującej, izolacyjny – polegający na tworzeniu odrębnych projektów edukacyjnych w obrębie grupy mniejszości, liberalny – skierowany na akceptację, tolerancję i uznanie odmiennych kultur, a także radykalny – podkreślający, że związki między kulturami nacechowane są przemocą i istnieje potrzeba przeciwdziałania tym zjawiskom⁴. Aby zaistniało działanie, musi wystąpić bodziec. W tym wypadku jest to świadomość zróżnicowania kulturowego, która pozwala na wprowadzenie strategii działania w obrębie edukacji. Może ona być podyktowana potrzebą bycia obok siebie i wtedy mowa jest o strategii rozdzielenia. Nastąpić może strategia działania zwana podporządkowaniem, która będzie polegać na integracji kultur mniejszościowych w stosunku do kultur dominujących. Istnieje również strategia tygla – koncentrująca się na asymilacji w formie fuzji, przy zachowaniu odrębności kulturowej. Ostatnie działanie to strategia edukacji międzykulturowej – podkreślająca równe traktowanie oraz przyznanie pierwszeństwa potrzebom grup mniejszości kulturowych⁵.

Wiele można by pisać o teoretycznych rozważaniach na temat edukacji wielokulturowej i terminologii z nią związanej. Jest to istotna wiedza, która pozwala na przygotowanie się do praktycznego funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości, która kształtuje się i rozwija również na „naszym podwórku”. W Szczecinie z każdym rokiem przybywa coraz więcej obcokrajowców. Przyrost ludności odmiennej kulturowo i etnicznie spowodowany jest między innymi rozwijającym się Wielonarodowym Korpusem Północ-Wschód (The Multinational Corps North-East), który stacjonuje w naszym mieście od 18 września 1999 roku⁶. Dzieci oficerów, zagranicznych przedsiębiorców, ale także polscy uczniowie mają możliwość kształcenia się w Szkole Międzynarodowej (Szczecin International School). Szkoła ta, ze względu na swoją wielokulturowość oraz bardzo głębokie doświadczenie w realizowa-

niu programów międzynarodowych, jest szczególnym zjawiskiem na tle szczecińskiej, ale także polskiej edukacji. Od ponad 10 lat szkoła rozwija swoją działalność i może służyć jako praktyczny doradca w zakresie edukacji wielokulturowej.

Sonia Nieto w książce *Afirmowanie różnorodności*⁷ wskazuje na modelowe rozwiązania i cechy charakterystyczne szkół realizujących edukację wielokulturową. Działalność Szczecin International School mieści się w proponowanych modelach, dlatego warto przyrzeć się tym propozycjom.

Edukacja wielokulturowa jako edukacja antyrasistowska

Oznacza to, że szkoła reaguje na zachowania rasistowskie. Nie zezwala na uprzedzenia ze względu na rasę, płeć, wyznanie, język, orientację seksualną itp. Nauczyciele posiadają odpowiednie kompetencje i są przygotowani do prowadzenia działań wspomagających uczniów dotkniętych uprzedzeniami. Problemy rasizmu i dyskryminacji są rozwiązywane bezpośrednio z wykorzystaniem programów nauczania, metod i form nauczania oraz dialogu wielokulturowego.

Edukacja wielokulturowa jako edukacja podstawowa

Edukacja wielokulturowa jest istotną częścią programu nauczania. Jest tak samo ważna jak nauka pisania, czytania czy arytmetyka, ponieważ przygotowuje młodych ludzi do życia w bardzo kompleksowym i zróżnicowanym świecie. Szkoła promuje kulturę i język wszystkich grup kulturowych.

Edukacja wielokulturowa jako edukacja dla wszystkich

Szkoła jest przestrzenią dla wszystkich uczniów bez względu na pochodzenie. Szkołę powinna cechować potrzeba ukazania międzykulturowych związków i troska o osiągnięcia każdego ucznia. Podejście do każdego ucznia jest zindywidualizowane.

Edukacja wielokulturowa jako edukacja przenikająca się

Edukacja wielokulturowa powinna przenikać i rozprzestrzeniać się w wielu płaszczyznach środowiska szkolnego. Jest obecna w programach nauczania, metodach nauczania, podręcznikach, szkolnych tradycjach i zwyczajach, kontaktach z rodzicami i środowiskiem zewnętrznym.

Edukacja wielokulturowa jako edukacja ku sprawiedliwości

Szkoła jest miejscem ciągłego poszukiwania wiedzy, doświadczania zjawisk oraz współdziałania.

Bezsprzecznym elementem sukcesu edukacji wielokulturowej jest jej demokratyczny charakter, który przenika zależności i stosunki szkolno-społeczne.

Edukacja wielokulturowa jako proces

Edukacja wielokulturowa jest procesem ponieważ jest dynamiczna, trwająca, zmienna.

W takim wymiarze ogarnia szeroko rozumiane środowisko szkolne, ale jest także istotnym elementem planowania życia szkoły i relacji społecznych.

Edukacja wielokulturowa jako pedagogika krytyczna

Członkowie społeczności wielokulturowej w codziennej praktyce mają szansę doświadczania rzeczywistości, stawiania pytań oraz krytyki tego, co ich dotyczy. Szkoła uczy otwartości na różne spojrzenia, zachowania oraz idee, gwarantując tym samym rozwój pluralistycznego społeczeństwa, które uczy się od siebie i dla siebie.

Na koniec chciałabym dodać parę słów o szczególnej roli pedagoga jako tłumacza międzykulturowego⁸, który jest istotnym spoiwem łączącym różne kultury w systemie edukacji. W tak wymagającym i zróżnicowanym środowisku nauczyciel powinien posiadać przede wszystkim kompetencje komunikacyjne, które pozwolą mu na prowadzenie dialogu i dyskusji. Zbigniew Kwieciński, za Markiem W. Redmondem i Judith M. Bunyi, przedstawia międzykulturowe kompetencje komunikacyjne nauczyciela: adaptacyjność wobec odmienności, zdolność integracji społecznej, kompetencje językowe, wiedza o innych kulturach i ich możliwościach komunikacyjnych⁹. Nauczyciel w nowym podejściu do kształcenia jest mediatorem, który w obszarze języka i kultury wspiera istnienie różnych działań i zachowań, wykazuje gotowość rozumienia i otwarcia na obce kultury oraz wyzwala w młodych ludziach wrażliwość na inne kultury¹⁰.

Czy Polacy są gotowi wziąć kurs na wielokulturowość? Czy niezaprzeczalna rzeczywistość wielokulturowa znajdzie swoją płaszczyznę w kraju demokratycznym? Bez wątplenia potrzebne jest miejsce, w którym „wielokulturowość” będzie czuła się bezpiecznie, w którym dialog i chęć poznania pozwolą na naturalne przenikanie się kultur. Szkoła niewątpliwie jest miejscem spotkania różnych kultur i może uzyskać miano „spoiwa”. Jaka ma być współczesna, wielokulturowa szkoła? Dokąd ma zmierzać? Jaką ma wybrać drogę rozwoju, tak aby

uszanować wiele, bardzo często wykluczających się wartości? Pomocne jest doświadczenie ludzi uczestniczących w procesie edukacji wielokulturowej, rozmowy, czytanie literatury oraz praktyczne przeżywanie relacji wielokulturowych. Nieocenione jest wsłuchanie się w samego siebie oraz w słowa ks. Jana Twardowskiego: „Jeśli nie wiesz dokąd iść, sama cię droga poprowadzi, zaufaj drodze. Nie bój się chodzenia po morzu, nieudanego życia, miłości nie dla ciebie, czekania na nikogo, (...) bo to, co nas spotyka, przychodzi spoza nas”.

Przypisy

¹ Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Jasques'a Delorsa Raport dla UNESCO, przeł. Wiktor Rabczuk, Warszawa 1998, s. 9.

² Ibidem, s. 85–98.

³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 265.

⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, s. 418.

⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 130.

⁶ Z. Goral, *Dziesięć lat wielonarodowego Korpusu Północno-Wschodniego w Szczecinie*, w: M. Machalek, J. Macholak, E. Włodarczyk (red.), *Od polonizacji do europeizacji Pomorza Zachodniego*, Warszawa – Szczecin 2012, s. 615.

⁷ S. Nieto, *Affirming diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Boston 2011, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 267–268.

⁸ Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 274–276.

⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 10.

¹⁰ M. Lewicka, *Tendencje interkulturowe na gruncie współczesnej glottodydaktyki – zarys problematyki*, w: K. Jaworska-Biskup, B. Kijek, A. Sz wajczuk (red.), *Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych*, Szczecin 2011, s. 126.

Bibliografia

Delors J.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, przeł. Wiktor Rabczuk, Warszawa 1998.

Goral Z.: *Dziesięć lat wielonarodowego Korpusu Północno-Wschodniego w Szczecinie*, Warszawa – Szczecin 2012.

Jaworska-Biskup K., Kijek B., Sz wajczuk A. (red.): *Interdyscyplinarność w dydaktyce nauczania języków obcych*, Szczecin 2011.

Kwieciński Z., Śliwerski B.: *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.

Kwieciński Z.: *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.

Lewicka M.: *Tendencje interkulturowe na gruncie współczesnej glottodydaktyki – zarys problematyki*, Szczecin 2011.

Machalek M., Macholak J., Włodarczyk E. (red.): *Od polonizacji do europeizacji Pomorza Zachodniego*, Warszawa – Szczecin 2012.

Nieto S.: *Affirming diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Boston 2011.

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

Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001.

Szkudlarek T.: *Pedagogika międzykulturowa*, Warszawa 2003.

Społeczeństwo otwarte

Inspiracje inkluzji społecznej dla resocjalizacji

Paweł Szczepaniak, doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego

Na podstawie przeglądu pojęć związanych z inkluzją społeczną, podejmowana jest w tym opracowaniu kwestia aplikacji inkluzji w dziedzinie profilaktyki społecznej oraz oddziaływań resocjalizacyjnych adresowanych do osób dotkniętych lub zagrożonych marginalizacją (wykluczeniem). Strategia inkluzji, choć znana i zakorzeniona w naukach społecznych, jak dotąd nie jest powszechnie stosowana na przykład na gruncie wychowania resocjalizacyjnego oraz oddziaływania penitencjarnego. W związku z tym inkluzja wymaga swoistej „implementacji” na grunt tych subdyscyplin, a zwłaszcza do realiów i warunków życia społecznego.

W klasycznych pozycjach literatury przedmiotu zgodnie przyjmuje się, że oddziaływanie resocjalizujące, spełniając łącznie funkcje wychowania, opieki i terapii, przebiega w trzech etapach: 1) oddziaływanie etiotropowo-reedukacyjne (usuwanie lub ograniczanie wpływu endo- i egzogennych czynników etiologicznych – przyczyn nieprzystosowania społecznego), 2) ergotropowo-reedukujące (przekształcanie stanów osobowości osób wskazanych wyżej, w ramach procesu reedukacji, integralnie związane z wychowaniem resocjalizującym) oraz 3) semiotropowo-reedukujące (oddziaływanie skierowane na czynniki środowiskowe)¹. Oddziaływanie to odbywa się w nurcie profilaktyki uprzedzającej, wychowania resocjalizującego oraz profilaktyki następczej, w odniesieniu do podmiotów resocjalizacji, z uwzględnieniem szeroko rozumianego środowiska ekologicznego, społecznego i cywilizacyjno-kulturowego. Ujęcie to obejmuje spektrum funkcjonowania jednostki w relacjach społecznych (z uwzględnieniem instytu-

cji i polityki społecznej państwa) i wyznacza płaszczyznę oraz perspektywę zastosowania fenomenu inkluzji (zwłaszcza w zakresie środków polityki karnej, penitencjarnej, jak również profilaktyki społecznej i resocjalizacji). Na wstępie należy przedstawić znaczenie kluczowych pojęć występujących w niniejszym opracowaniu.

Jednym z podstawowych pojęć stosowanych do opisu i wyjaśnienia zakresu omawianych zagadnień jest inkluzja², często utożsamiana i stosowana zamiennie z pokrewnym włączeniem, a także pojęciem integracji (kojarzonym z akceptacją wszystkich ludzi, niezależnie od dzielących ich różnic).

Zestaw kategorii włączania przedstawiono w numerze 11 „Research Bulletin” z roku 1993. Termin *mainstreaming* został użyty w odniesieniu do selektywnego umieszczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w normalnej klasie szkolnej. Zwolennicy takiego podejścia integracyjnego uważają, że dziecko niepełnosprawne najpierw należy

umieścić w specjalnym środowisku edukacyjnym i że musi ono zostać przygotowane do regularnych zajęć w „zwykłym” środowisku edukacyjnym. Zakładają oni, że uczeń musi wykazać zdolność „nadażania” za tokiem pracy ustalonym przez nauczyciela w klasie. Pojęcie to jest związane z tradycyjnymi formami kształcenia specjalnego. Włączenie uznawane jest za termin, który wyraża zobowiązanie do wychowania dziecka niepełnosprawnego w stopniu maksymalnie odpowiednim do jego możliwości, ale realizowanym w typowym środowisku szkolnym. Z kolei pełna integracja oznacza, że wszyscy uczniowie, niezależnie od stanu upośledzenia (niepełnosprawności) znajdują się w normalnej klasie (lub programie) w pełnym wymiarze czasu. Poglądy te przeniknęły do powszechnego użycia i utrwaliły się w formie standardów międzynarodowych. Jednym z pierwszych i bodaj najistotniejszym dokumentem otwierającym drogę współczesnemu rozumieniu inkluzji, szczególnie w zakresie powszechnej edukacji osób niepełnosprawnych, była *Deklaracja z Salamanki*³ oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez *Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość (Salamanka 7–10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994)*. We wspomnianym dokumencie dla określenia pojęcia inkluzji użyto (odpowiadającego mu semantycznie) sformułowania włączenie (oraz integracja).

Większość strategii i programów włączenia osób marginalizowanych jest realizowana przez agendy państwa. Znacznie rzadziej (tak, jak to jest promowane m.in. w *Deklaracji z Salamanki*) przez samych zainteresowanych, bądź ich grupy wsparcia oraz inne grupy inicjatywne (organizacje, fundacje itd.) działające na rzecz osób niepełnosprawnych, dotkniętych dysfunkcjami, wykluczonych lub marginalizowanych w celu rozwiązywania ich problemów. Zgodnie z ideą inkluzji oraz standardami, w praktyce powinno dominować ujęcie podmiotowe, znacznie częściej jednak pojawia się działanie w ujęciu przedmiotowym. Model rozwiązywania problemów społecznych, bliższy idei podmiotowego włączania się osób odczuwających problemy w społecznym funkcjonowaniu i wyrażających ich suwerenne prawo do podjęcia (rozwiązania) tych problemów (z intencją włączenia się do naturalnego nurtu życia społecznego), występuje na gruncie pracy socjalnej, a wyraża się w aktywizacji i wspieraniu⁴. Wyrazem tej tendencji jest model działania jednostek lub grup przedstawiających swoje skargi i wysuwających roszcze-

nia w związku z istnieniem dolegliwych warunków w różnych sferach rzeczywistości nazywany *claim-making-activity* (aktywność roszczeniowa). Został on zaproponowany w aspekcie pracy socjalnej przez amerykańskich badaczy M. Spectora i J. Kitsuse⁵.

Dla pełnego obrazu istotne są również pojęcia stanowiące aplikacje inkluzji w konkretnych warunkach społeczno-ekonomicznych i kulturowych, które wyznaczają społeczny kontekst włączania. Takim pojęciem kluczowym jest społeczeństwo cywilne, określane jako całokształt stosunków społeczno-ekonomicznych wraz z ich prawno-instytucjonalnymi gwarancjami, sfera prywatnej, cywilnej aktywności jednostek, której głównym celem jest zaspokajanie ich potrzeb⁶. Z kolei relacje pomiędzy „społeczeństwem cywilnym a społeczeństwem politycznym” były poruszane m.in. w twórczości naukowej Alexisa de Tocqueville’a, Ferdynanda Tönniesa, Karla Poppera. Według Edwarda Shilsa cechami konstytutywnymi społeczeństwa obywatelskiego są: zbiorowa samoświadomość, wytworem zaś są instytucje i tradycje obywatelskie, występuje pluralizm oraz samoograniczenie się instytucji. Koncepcja „społeczeństwa obywatelskiego” została wzbogacana przez Tönniesa pojęciami wspólnoty i wspólnotowości (*Gemeinschaft* oraz *Gesellschaft*) – względnie „komunitaryzmu” (harmonia, jedność, stałość, braterstwo). Jawi się w ten sposób wspólnotowy człowiek współpracujący: *homo cooperativus*. Dla społeczeństwa obywatelskiego charakterystyczne jest zjawisko inicjowania różnorodnych aktywności i powiązań społecznych, tzw. sieci społecznej, nazywane aktywnością korzeni traw (*Grassroots Activity*, por. *Deklaracja z Salamanki*).

Z kolei pojęcie „społeczeństwo otwarte” charakteryzuje się ruchliwością społeczną, zwłaszcza możliwościami awansu zawodowego i społecznego, w tym nieskrępowanym przechodzeniem z jednej warstwy społecznej do drugiej. Karl Popper w dziele: *The Open Society and Its Enemies* z 1945 roku (wyd. polskie *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie* 1987) dodaje ponadto, że zmiany elit politycznych dokonują się bez rozlewu krwi (w przeciwieństwie do społeczeństwa zamkniętego, w którym do zmiany rządu dochodzi w wyniku rewolucji lub zamachu stanu). Zdaniem Poppera, przykładem *społeczeństw otwartych* (na przyjmowanie i włączanie wszelkich jednostek ludzkich – typ *inclusive*) są głównie formy demokracji, natomiast przykładem przeciwnych „społeczeństw zamkniętych” (typu *exclusive*) – są

wszelkiego rodzaju totalitaryzmy i dyktatury. Popperowska idea społeczeństwa otwartego wywodzi się z jego filozofii nauki (podobnie teoria społeczeństwa ludzi uczących się Stewarta Ransona), gdzie głównym celem jest aktywny człowiek uczący się, dokonujący odpowiedzialnych wyborów dotyczących własnego życia oraz współpracy z innymi dla poprawiania jakości życia wszystkich członków społeczności). W kontekście edukacji, w literaturze przedmiotu pojawiło się również pojęcie „społeczeństwa informacyjnego” (termin wprowadzony w 1963 roku przez Japończyka Tadao Umesao w artykule o teorii ewolucji społeczeństwa opartego na technologiach informatycznych, a spopularyzowany przez Kenitchi Koyamę w 1968 roku w rozprawie pt. *Introduction to Information Theory*). Znamienne jest to, że pojęcie znalazło aplikacje w polityce społecznej i edukacyjnej, na przykład w Japonii powstał *Plan utworzenia społeczeństwa informacyjnego, jako cel narodowy na rok 2000*.

Najnowsze propozycje resocjalizacji wielowymiarowej, z udziałem całego społeczeństwa⁷, zostały przedstawione w zwarty sposób przez Bałandynowicza oraz Sobczaka. Wymagają one przebudowy, przeformułowania polityki społecznej z „restrykcyjno-stygmatyzującej”, w efekcie wykluczającej człowieka ze społeczności, w kierunku polityki reintegracji społecznej realizowanej zgodnie z propozycjami „inkluzyjności”, czyli inkluzyjnej pomocy społecznej i wsparcia, inkluzyjną edukacją zaczynającą się w przedszkolu oraz kreatywną profilaktyką społeczną, trwającą przez całe życie. Dotychczasowe pojęcie wychowania resocjalizacyjnego Pytka postuluje zastąpić bardziej holistyczną koncepcją „readaptacji” bądź „reintegracji społecznej”, przy czym wyjaśnia, że „readaptacja społeczna” ma kilka znaczeń. Pierwotnie oznaczała i często jeszcze jest pojmowana jako ponowne dostosowanie człowieka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wymogów i wzorów kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym względnie w warunkach instytucjonalnych (nierzadko w środowisku zamkniętym, izolacji). Pytka przekonuje jednak, że pojęcie readaptacji równie dobrze można odnieść do systemu społecznego, który powinien respektować (niejako dostosować się) sytuację i cechy społeczno-demograficzne osób wykluczonych przez ten właśnie system. Powiada również, że w mniejszym lub większym stopniu system społeczny sam „produkuje” dewiantów, przestępców, bezrobotnych, bezdomnych

itp. – zatem i on wymaga „leczenia”, reform. Można wyróżnić kilka strategii, w ramach których systemy społeczne organizują proces readaptacji, np. poprzez profilaktykę, formy resocjalizacji w środowisku naturalnym (probacja, pomoc społeczna i praca socjalna), stosowanie środków polityki karnej i ekskluzję (głównie w warunkach izolacji penitencjarnej/więziennej). Strategie te, opierając się na innych paradygmatach, znacznie się od siebie różnią.

Tradycyjna resocjalizacja, nazywana integracyjną, zasadniczo wiąże się z korekcją. Jest na ogół realizowana w ramach oddziaływań instytucjonalnych, z intencją dokonania korekcji w osobowości i funkcjonowaniu osób nieprzystosowanych społecznie, w celu ich dostosowania lub/i przystosowania do oczekiwań bądź wymagań życia społecznego. Hasło integracji społecznej oznacza ostatecznie, że jednostka ma się dostosować/przystosować do otoczenia społecznego. W takim przypadku zmiana zachodzi w skali „mikro” – w osobowości jednostki tak, by jej rezultat wystąpił w skali „makro” – społecznej (stan przestrzegania norm i ról społecznych). Faktycznie jednak osoba nieprzystosowana społecznie zostaje poddana (nierzadko przymusowym) oddziaływaniom, np. program psychokorekcyjny, *treatment* i trening ról społecznych. Następuje to najczęściej w ramach sankcji karnych, w warunkach instytucji izolacyjnych, co skutkuje wykluczeniem ze społeczeństwa (ekskluzją). Tak zorganizowana resocjalizacja ekskluzyjna, oparta na odizolowaniu jednostki od społeczeństwa (np. izolacja penitencjarna), tzn. od jej naturalnego środowiska, z zamiarem dokonania korekcji, łączy się z kolejnymi negatywnymi procesami, takimi jak: stygmatyzacja, marginalizacja, przyzonizacja itd. Należy zwrócić uwagę na fakt swoistej „transformacji” koncepcji integracji do ekskluzyjności. Interesujące, że w ramach tej samej strategii koegzystują dwie wykluczające się opcje. Taki stan rzeczy opiera się na antynomii: osoby nieprzystosowane społecznie są izolowane od społeczeństwa z zamiarem ich resocjalizacji (przywrócenia do społeczeństwa); hasło integracji społecznej weryfikuje się w społecznej ekskluzyjności.

Z kolei resocjalizacja inkluzyjna jest charakterystyczna dla społeczeństwa otwartego, nazywanego również społeczeństwem dla wszystkich (utożsamiana przez Lesława Pytkę z kreacją⁸). Wiąże się z odmienną organizacją środowiska wychowawczego, a nawet jego przystosowaniem do potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania (marginalizowanymi),

przy czym zakłada się pozostawianie tych podmiotów i ich funkcjonowanie w środowisku naturalnym (bez stosowania izolacji, a jeśli – to w ostateczności, zasada *ultima ratio*). W strategii resocjalizacji typu inkluzyjnego zachodzą zgoła inne zmiany, oparte na autowysiłku. Odbывают się one na podstawie prawa podmiotu do resocjalizacji i nie mają charakteru korekcji, lecz wskazanej wyżej kreacji. Wymaga to zmiany w skali „makrospołecznej” (formowanie społeczeństwa typu *inclusive*), by rezultat był odczuwalny w skali „mikro” – tzn. w sferze osobowości jednostki. Pytka konkluduje, przeciwko czemu trudno oponować, że to więcej niż tradycyjna integracja bądź re-integracja społeczna.

Tak naszkicowana strategia inkluzji, choć znana i już dość mocno zakorzeniona w dziedzinie socjologii i pedagogiki społecznej, jak dotąd nie jest powszechnie stosowana na gruncie wychowania resocjalizacyjnego oraz oddziaływania penitencjarnego. Wymaga swoistej „implementacji” na grunt tych subdyscyplin, a zwłaszcza do realiów i warunków życia społecznego (szczególnie do instytucjonalnych form resocjalizacji). Domaga się także aplikacji w instytucjonalnym systemie przeciwdziałania i zwalczania nieprzystosowania społecznego oraz przestępczości.

Przypisy

¹ N. Han-Ilgiewicz, *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961, s. 209; Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 5; L. Pytka, *Resocjalizacja – anachronizm czy nowe wyzwanie?*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 2000, nr 1.

² Słownikowo łacińskie *includere* znaczy ‘zamknąć, spokrewnione z greckim κλειειν – zamknąć – termin oznaczający włączenie, dołączenie bądź zawieranie, w socjologii *inkluzja społeczna* to proces wtórnej socjalizacji, odzyskiwania dla społeczeństwa jednostek i całych grup środowiskowych.

³ W Salamance w dniach 7–10 czerwca 1994 r. 300 uczestników reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych wyraziło poparcie dla celu, jakim jest *Edukacja dla Wszystkich*, poprzez rozpatrzenie zmian w polityce, niezbędnych dla promowania powszechnej edukacji i służenia wszystkim dzieciom, w szczególności tym, które mają specjalne potrzeby edukacyjne. Konferencja zgromadziła wyższych urzędników edukacji, przedstawicieli władz, polityków i specjalistów, a także przedstawicieli ONZ i wyspecjalizowanych agend, międzynarodowych organizacji rządowych, organizacji pozarządowych oraz instytucji charytatywnych. Na Konferencji przyjęto *Deklarację z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytyczne dla Działania*. Fundamentalną zasadą funkcjonowania szkoły integracyjnej jest to, że wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności czy różnic. Szkoły integracyjne muszą uznawać i odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, przyjmując różne style i tempa uczenia się oraz gwarantując każdemu odpowiednie wykształcenie dzięki właściwym programom nauczania, przygotowanym organizacyjnym,

strategiom kształcenia, wykorzystaniu zasobów oraz współpracy z lokalnymi społecznościami. Kształcenie integracyjne i rehabilitacja oparta na lokalnej społeczności stanowią uzupełniające się i wzajemnie korzystne metody zaspakajania potrzeb osób o specjalnych potrzebach. Obie są oparte na zasadzie otwartości, integracji i uczestnictwa. Udział społeczności lokalnej, decentralizacja i planowanie lokalne sprzyja większemu udziałowi społeczności w edukacji i szkoleniu osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy włączać organizacje osób niepełnosprawnych (...). Ponieważ stowarzyszenia wolontariuszy i krajowe organizacje pozarządowe mają większą swobodę działania i gotowość reagowania na zgłaszane potrzeby, należy je wspierać w opracowywaniu nowych koncepcji i pionierskim wdrażaniu innowacyjnych metod nauczania. Organizacje osób niepełnosprawnych, tj. te, w których osoby te mają decydujący wpływ, powinny być zapraszane do aktywnego uczestnictwa w określaniu potrzeb, wyrażaniu poglądów w sprawie priorytetów, zarządzaniu usługami, w ocenie wyników.

⁴ Komisja Europejska zobowiązała państwa członkowskie Unii Europejskiej do przedstawienia swoich Krajowych Programów *National Strategy Reports on Social Protection and Social Inclusion* („Zabezpieczenie Społeczne i Integracja Społeczna na lata 2008–2010”). W Polsce Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej opracowało w grudniu 2008 Krajowy Program Zabezpieczenie Społeczne i Integracja Społeczna Na Lata 2008-2010. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 16 grudnia 2008 r.

⁵ Problemy społeczne traktowane są przez nich jako działania jednostek lub grup przedstawiających swoje skargi i wysuwających roszczenia w związku z istnieniem dolegliwych warunków w różnych sferach rzeczywistości. Wyróżniają oni następujące fazy: 1. stadium – spostrzeganie niekorzystnych warunków rzeczywistości i *kreowanie problemu* w formie zmiany prywatnych kłopotów w tzw. *kwesję społeczną*/ publiczną i jego uprawomocnienie. 2. stadium – *instytucjonalizacja* – rozpoczyna od pojawienia się reakcji ze strony instytucji na działania animatorów problemu. Instytucje stosują strategię: a) bierne uznawanie problemu i zasadności roszczeń oraz b) pozorowanej aktywności przeciwdziałania. Tu się najczęściej ich rola urywa. Następuje 3. stadium – brak reakcji ze strony oficjalnych agend powoduje aktywność animatorów problemu nastawiona na *poszukiwanie alternatywnych form rozwiązania problemu* (mniej zaś na kontrolowanie instytucjonalnych form załatwienia problemu) ta forma przybiera dwie postaci: 1. reformatorska (dążenie do nowych instytucji lub rozwiązań istniejącego systemu). 2. wycofanie się poza system i tworzenie takich form przeciwdziałania, które zapewniłyby lokalną ochronę (stanowiąc enklawy na obrzeżach systemu społecznego).

⁶ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 201.

⁷ Opinię taką wyraził Lesław Pytka.

⁸ Por. M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996; M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.

Bibliografia

- Szacki J.: *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003.
 Han-Ilgiewicz N.: *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961.
 Czapów Cz.: *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
 Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2008.
 Pytka L.: *Resocjalizacja – anachronizm czy nowe wyzwanie?*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 2000, nr 1.
 Konopczyński M.: *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996.
 Konopczyński M.: *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.

Niniejszy artykuł został skrócony za zgodą autora. Dłuższa wersja, wraz z załączoną obszerniejszą bibliografią, znajduje się w archiwum redakcji.

PS

Przywracanie do życia

Możliwości włączania nieprzystosowanych społecznie nieletnich do społeczeństwa

Agnieszka Lewicka-Zelent, doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Takie hasła jak „inkluzyja społeczna” i „proces włączania społecznego” najczęściej kreują w naszej wyobraźni obraz, na którym widnieją pojedyncze osoby niepełnosprawne w grupie osób pełnosprawnych. Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia „niepełnosprawność” sprawia wiele trudności, szczególnie, gdy weźmie się pod uwagę relatywistyczny charakter terminu. Przykładowo: osoba zdrowa w gronie osób z mózgowym porażeniem dziecięcym – zgodnie ze statystyczną definicją normy – jest zaliczana do grupy patologicznej. Jeśli dodatkowo posiada ona dysfunkcje czy deficyty natury społecznej – w pewnym sensie – staje się „niepełnosprawna społecznie”, co w pedagogice resocjalizacyjnej ujmuje się w kategorii nieprzystosowania społecznego.

W świetle zapisów *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz. U. 2010, nr 33, poz.178, art.1) młody Polak uzyskuje status nieletniego w trzech przypadkach: gdy wykazuje znamiona demoralizacji przed 18 rokiem życia; jest osobą między 13 a 17 rokiem życia, która dopuściła się czynów karalnych, lub taką, wobec której sąd orzekł ośrodek poprawczy do 21 roku życia¹.

Zakres zainteresowań badawczych związanych z postępowaniem nieletnich stale wzrasta, co, jak twierdzi Brunon Hołyst², wynika z trzech zasadniczych przesłanek. Po pierwsze, wydaje się, że obecnie społeczeństwo polskie wykazuje większą wrażliwość na losy młodych ludzi. Po

drugie, w przypadku nieletnich występuje większe prawdopodobieństwo określenia genety zachowań przestępczych aniżeli w przypadku dorosłych sprawców czynów zabronionych prawnie. Po trzecie, zdecydowanie większe są szanse na uzyskanie bardziej wymiernych efektów podejmowanych wobec nich oddziaływań resocjalizacyjnych w porównaniu do osób w starszym wieku – z uwagi na skostniałość pewnych procesów poznawczych, emocjonalnych itp.

W polskim prawie dla nieletnich funkcjonuje pojęcie „środków”, odpowiadające terminowi „kara sądowa”, przypisanemu dorosłym przestępcom. Sędziowie, orzekając w sprawach nieletnich, wybierają zatem spośród wachlarza

środków te o charakterze: wychowawczym, poprawczym, leczniczo-wychowawczym lub karnym³. Mając na uwadze funkcje pełnione przez te środki, trudno uznać, że wymierzanie kary polegającej na odizolowaniu młodego człowieka od społeczeństwa sprzyja procesowi jego resocjalizacji, pojmowanej jako „powrót syna marnotrawnego do społeczeństwa”. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w przypadku środków wychowawczych orzekanych wobec nieletnich, dających przestrzeń na inkluzję społeczną⁴.

Upomnienie stanowi najłagodniejszy środek, jaki sąd może orzec wobec nieletniego. Stosuje się go wówczas, gdy dotychczasowy tryb życia i zachowanie młodego człowieka nie budziły zastrzeżeń, co świadczy o jego niskim poziomie demoralizacji. Trudno jednak uznać, że jest to środek w znacznym stopniu sprzyjający włączeniu nieletniego do społeczeństwa. Oczywiście, w sensie fizycznym powraca on do pierwotnej grupy społecznej, ale to, czy podejmie działania włączające zależy wyłącznie od niego – a nie zastosowanego względem niego środka.

Sąd może również zobowiązać nieletniego do określonego postępowania, m.in. do: naprawienia wyrządzonej szkody, wykonywania określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej oraz do przeproszenia pokrzywdzonego. Może również zobligować osobę nieprzystosowaną społecznie do podjęcia nauki lub pracy, uczestniczenia w zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, powstrzymywania się od przebywania przez niego w określonych środowiskach lub od zażywania substancji psychoaktywnych. Środek w postaci zobowiązania nieletniego posiada znaczne walory wychowawcze, gdyż sprzyja naprawieniu popełnionych błędów. Jego efektywność w dużej mierze zależy jednak od stopnia wewnętrznej motywacji nieletniego do podjęcia pracy nad sobą (również w sferze społecznej), co ułatwia proces inkluzji społecznej. Dlatego tak ważne jest określenie przyczyn podjęcia przez niego działań naprawczych na rzecz osób pokrzywdzonych. Tylko gotowość do zadośćuczynienia oparta na wewnętrznej motywacji do korekty swojego postępowania może przynieść oczekiwane rezultaty resocjalizacyjne, w postaci „zaistnienia w grupie społecznej” realizującej powszechnie uznawane normy społeczne.

Kolejnym środkiem, jakim dysponuje sąd, jest nadzór nad nieletnim. Ma on charakter dyferencjalny – obejmuje nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekunów prawnych. Nie można go jednak orzekać w przypadku tych rodziców, którzy w niewłaściwy sposób wykonywali władzę rodzicielską (art. 110 i 111 k.r.o.). Zastosowanie tego środka jest zasadne w sytuacji, gdy diagnoza środowiska rodzinnego wskazuje na wysokie prawdopodobieństwo podjęcia przez jego członków efektywnej współpracy z sądem⁵. W sytuacji, gdy nieletni pozostaje w gronie osób najbliższych, a jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, do jakich konsekwencji prawnych może doprowadzić kolejny popełniony przez niego błąd, może zechcieć podjąć działania zmierzające do włączenia się w działalność środowiska lokalnego. Nieoceniona jednak w tym procesie jest wspierająca rola członków jego rodziny oraz pracowników sądu, profesjonalnie przygotowanych do pracy resocjalizacyjnej⁶.

Nadzór kuratora stanowi środek wychowawczy, po który polscy sędziowie sięgają najczęściej⁷. Resocjalizacja nieletniego przebiega wtedy w jego naturalnym środowisku, przy współdziałaniu najbliższych osób⁸. Niestety, jak twierdzi Węgliński: „Utożsamianie nadzorów wykonywanych przez zawodowych kuratorów rodzinnych ze strategią wychowawczą, wzbogaconą o określoną ofertę edukacyjną i reintegracyjną, oznacza konieczność podjęcia natychmiastowych prac nad zmianą usytuowania i ponownego zdefiniowania tożsamości zawodowej tej grupy kuratorów w obrębie norm i zasad ogólnoswiatowej służby społecznej”⁹. W świetle powyższego można uznać, że sama idea prowadzenia nad nieletnimi nadzoru jest słuszna, jednak sposób realizacji powierzonych kuratorom zadań jest niewłaściwy (co często niezależne jest od nich samych).

Nieletni może zostać również skierowany przez sąd do ośrodka kuratorskiego, w którym sądowi kuratorzy zawodowi i społeczni realizują zadania o charakterze opiekuńczym, profilaktycznym, dydaktycznym, integracyjno-społecznym i resocjalizacyjnym¹⁰. W ośrodku realizowane są z nieletnimi zadania, mające na celu rozwijanie ich umiejętności radzenia sobie z trudnościami życiowymi i problemami wewnętrznymi. Uczestnicy zajęć mają możliwość niwelowania zaległości dydaktycznych przy pomocy korepe-

tytorów przedmiotowych. Uczą się również spędzać wolny czas w sposób konstruktywny i rozwijać zainteresowania pod kątem poszukiwania przyszłej drogi zawodowej. Pracują nad zmianą swoich destruktwnych postaw społecznych i kształtowaniem zasobów osobistych (Dz. U. 2001, nr 120, poz. 1294). Sławomir Śliwa podkreśla, że nieletni uczą się przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie, co z pewnością zbliża ich do innych członków społeczeństwa¹¹. Poczucie odpowiedzialności wiąże się bowiem z chęcią podejmowania działań na rzecz innych ludzi, szczególnie tych pokrzywdzonych¹².

Sąd może zobowiązać do nadzoru nad nieletnim organizację młodzieżową lub inną organizację społeczną, zakład pracy lub osobę godną zaufania. Ważne jest przy tym, aby osoby wspierające były dla swoich wychowanków autorytetami, miały duże możliwości skutecznego oddziaływania resocjalizacyjnego, opartego na metodzie modelowania i naśladownictwa. Jedną z takich „pozytywnych wychowawczo” instytucji działających na rzecz udzielania pomocy nieletnim jest Ochotniczy Hufiec Pracy, którego pracownicy mają za zadanie współdziałać ze środowiskiem lokalnym, realizując dzięki temu integracyjną funkcję w procesie resocjalizacji¹³, wpisującą się w założenia inkluzji społecznej nieletnich.

Wszystkie wymienione środki wychowawcze mają charakter nieizolacyjny, co sprzyja powrotowi nieletnich do społeczeństwa, poprzez ponowne włączenie ich do aktywności społecznej. Pozostawienie ich w macierzystym środowisku tożsame jest z wiarą w możliwość ich poprawy i podjęcia przez nich działań samorozwojowych – pod okiem odpowiednio przygotowanych do tego specjalistów (np. kuratora sądowego, pedagoga szkolnego, psychologa itp.). Sąd może jednak zastosować wobec nieletnich zdemoralizowanych w większym stopniu środki wiążące się ze zmianą ich środowiska społecznego. Mogą oni zostać umieszczeni w: rodzinie zastępczej, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzie-

żowym ośrodku socjoterapii lub ośrodku szkolno-wychowawczym (Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329 z późn. zm.)¹⁴. Sąd sięga po te środki wówczas, gdy zawiodły te o charakterze nieizolacyjnym. W praktyce sąd sięga po środki dostosowane do poziomu rozwoju oraz potrzeb nieletnich. Potwierdzenie skuteczności właściwego ich doboru do określonej osoby stanowi poziom jej czynnego włączenia się w życie społeczeństwa respektującego powszechnie uznane normy społeczne.

**Pozostawienie nieletnich
w macierzystym środowisku
tożsame jest z wiarą w możliwość
ich poprawy i podjęcia przez
nich działań samorozwojowych
– pod okiem odpowiednio
przygotowanych do tego
specjalistów, na przykład kuratora
sądowego, pedagoga szkolnego,
psychologa.**

Na przestrzeni wieków zachowania osób nieprzystosowanych społecznie analizowane były w oderwaniu od konfliktu prawnego¹⁵. To czyn przestępczy – a nie podmioty zaangażowane w niego – stawał się podstawą reakcji karnej. Uczestnikom konfliktu prawnego odbierano prawo do współdecydowania o sobie samym, w tym

prawo do wyboru sposobu powrotu do społeczeństwa¹⁶. W historii prawa polskiego przez wiele wieków nie segregowano przestępców według ich wieku. Wszyscy podlegali tym samym aktom normatywnym, co oznacza, że nieletni ponosili taką samą odpowiedzialność karną, co dorośli przestępcy¹⁷. *Statut litewski* z 1588 roku stanowi pierwszą próbę zwrócenia uwagi na konieczność dokonania segregacji przestępców w zależności od ich wieku¹⁸. Za punkt zwrotny w sposobie myślenia o partycypowaniu sprawcy i ofiary w procesie resocjalizacji można uznać Deklarację Praw Człowieka, uchwaloną na Pierwszym Kongresie Penitencjarnym w 1870 roku¹⁹. Po raz pierwszy zwrócono w niej uwagę na potrzebę podejmowania zindywidualizowanych działań korekcyjnych wobec przestępców, a nie stosowania wobec nich środków karnych opartych na zemście i odwecie²⁰. Niemniej jednak to dopiero XX wiek przyniósł radykalne zmiany w podejściu do małoletnich sprawców czynów karalnych²¹. Priorytetem przyświecającym sądom orzekającym w sprawach nieletnich stała się zasada dobra dziecka²². W modelu prewencyjno-resocjalizacyjnym w centrum zainteresowania pozostawał nieletni, wobec którego należało podjąć środki

zapobiegające popełnieniu przez niego kolejnych przestępstw²³. Jak twierdzi Andrzej Marek obecnie mamy do czynienia z opiekuńczym modelem postępowania z nieletnimi²⁴. Zatem wszelkie podejmowane oddziaływania resocjalizacyjne powinny zmierzać do udzielania nieletnim niezbędnego wsparcia w procesie ich powrotu do społeczeństwa, m.in. dzięki rozwojowi odpowiednich zasobów osobistych²⁵. Współcześnie zachodzące przemiany prawne zmierzają w kierunku modelu jurydycznego, który w żaden sposób nie koresponduje z teoriami psychopedagogicznego wychowania młodego człowieka²⁶. Wraca się więc do pierwotnego sposobu karania nieletnich, zrównując ich z dorosłymi przestępcami. Dąży się do zrównania interesów sprawców, ofiar i innych członków społeczeństwa w celu zapewnienia przede wszystkim bezpieczeństwa publicznego. Podkreśla się konieczność przejścia przez nieletnich odpowiedzialności za swoje naganne zachowanie – co wydaje się racjonalne i słuszne. Niemniej jednak pytanie, jakie należy sobie postawić w tym miejscu, dotyczy tego, na ile młody człowiek emocjonalnie zaangażuje się w działania stanowiące konsekwencję jego czynów. Nakaz lub próba uniknięcia przez niego kary z całą pewnością nie przynoszą oczekiwanych rezultatów resocjalizacyjnych, a przejście odpowiedzialności w takiej sytuacji będzie miało charakter chwilowy i „nieszczery”. Jedynie wewnętrznie zmotywowany młody człowiek jest zdolny do podjęcia „prawdziwych” działań na rzecz innych ludzi²⁷. Pomimo wielu zalet podejścia opiekuńczo-wychowawczego w resocjalizacji nieletnich, społeczeństwo polskie coraz bardziej skłania się ku represyjnemu modelowi wymierzania kar małoletnim przestępcom, co z pewnością nie sprzyja procesowi inkluzji społecznej. Węgliński dostrzega skuteczność resocjalizacyjną w: „działaniach prowadzących do połączenia idei miłości, wsparcia, współczucia, solidarności ofiarowanej sprawcy z dążeniem do naprawienia wyrządzonego zła, zadośćuczynienia cierpieniom, obawom, traumatycznym lękom i doświadczeniom ofiary, z jednoczesnym motywowaniem, zachęcaniem sprawcy do przejścia odpowiedzialności moralnej za swoje czyny oraz zaakceptowania elementarnego poczucia sprawiedliwości społecznej”²⁸.

Wydaje się, że w praktyce sądowej przecenia się pewne środki, a innych nie docenia. Przykład

taki może stanowić nadzór kuratorski wobec nieletnich, który – jak okazuje się – często ogranicza się do kontroli zachowania podopiecznego²⁹. Jednocześnie niewystarczająco korzysta się z możliwości, jakie stwarzają współcześnie obowiązujące przepisy prawa mediacyjnego dla nieletnich (Dz. U. 2001, nr 56, poz. 591). Udział nieletnich w mediacji stanowi swoistą lekcję w zakresie przejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie i empatyzowania z innymi ludźmi. Zapobiega ich uczestnictwu w kolejnych konfliktach interpersonalnych, nierzadko stanowiących podstawę do zastosowania środków sądowych. Co najważniejsze jednak, umożliwia nieletnim włączenie się do życia innych członków społeczności lokalnej, dzięki naprawie popełnionych błędów³⁰.

Mówiąc o resocjalizacji nieletnich (i nie tylko) należy określić, co rozumiemy pod jej pojęciem. Można bowiem rozumieć ją jako proces zmierzający do korygowania zachowań nieletnich³¹ lub też jako proces wzmacniania posiadanego przez nich potencjału³². Drugi sposób definiowania resocjalizacji pozostawia zdecydowanie więcej przestrzeni dla inkluzji nieletnich do społeczeństwa. „Upodmiotowienie jednostki czyni z niej aktywnego twórcę, rozwiązującego swoje problemy w nietuzinkowy sposób i który nie boi się brania odpowiedzialności za swoje życie”³³. Podejmowanie aktywności przez nieletnich wydaje się podstawowym warunkiem pełnego ich funkcjonowania w grupie społecznej³⁴. Według Fryszackiego inkluzja jest: „swoistym aksjologicznym światopoglądem i płynącą z tego konstrukcją teoretyczno-ideologiczną”³⁵. Ściśle powiązana jest z uniwersalizacją – wszystko, co nabiera charakteru uniwersalnego, jawi się jako coś, do czego warto dążyć. Trudno deprecjonować wartość resocjalizacji inkluzyjnej, zważywszy na korzyści, jakie niesie ze sobą, zarówno samej jednostki, jak i innych członków społeczeństwa. Słusznie Fidelus nie ogranicza się do ujmowania resocjalizacji inkluzyjnej w wymiarze włączenia osób nieprzystosowanych przez społeczeństwo³⁶. Ważne jest, aby to sami nieletni podejmowali działania włączające. Taka zmiana w sposobie myślenia o inkluzji społecznej nieletnich wymaga jednak znacznych przeobrażeń w świadomości społecznej na temat możliwości „przywracania do życia” młodych ludzi wbrew zasadom ich marginalizacji i ekskluzji społecznej. Według Zacharuk

możliwe jest to dzięki tzw. edukacji inkluzyjnej³⁷, w której Kieszkowska dostrzega przestrzeń na kształtowanie podmiotu odpowiedzialnego i zdolnego do podejmowania trafnych decyzji³⁸. Szansę na społeczne włączenie nieletnich stanowi również podejmowanie przez nich działań naprawczych. Nieletni, biorąc udział w mediacji, mają okazję rozwijać swoje zasoby, niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania społeczno-moralnego. Korzystne zmiany w sposobie ich myślenia o sobie samym, świecie i innych ludziach mogą skutkować pozytywnymi zmianami postaw społeczeństwa wobec osób nieprzystosowanych społecznie. W konsekwencji można oczekiwać swoistego „pojednania” osób szanujących się wzajemnie, tolerujących swoje odmienności i zdolnych do wybaczenia z jednej strony i przeproszenia – z drugiej.

Do refleksji skłania jednak wypowiedź Fryszackiego, który zasiewa ziarno wątpliwości, na ile założenia inkluzji społecznej mają utopijny charakter, a na ile mogą stanowić podwaliny praktycznych działań resocjalizacji nieletnich. Zważywszy jednak na liczne zalety resocjalizacji inkluzyjnej, warto podjąć trud empirycznego zweryfikowania powyższego twierdzenia³⁹.

Przypisy

- ¹ Wyjaśnienie pojęć „demoralizacja” i „czyn karalny” Czytelnik odnajdzie m.in. w monografii A. Lewickiej-Zelent, *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin 2013, s. 89.
- ² B. Hołyst, *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2006.
- ³ A. Węgliński, *Wielowymiarowość sytuacji społecznej nieletnich sprawców czynów karalnych a idea sprawiedliwości naprawczej*, w: A. Lewicka (red.), *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, Lublin 2008.
- ⁴ Katalog środków stosowanych wobec nieletnich Czytelnik odnajdzie w *Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz. U. 2010, nr 33, poz. 178).
- ⁵ K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2004.
- ⁶ M. Bąkowska, *Praca kuratora sądowego jako forma opieki nad nieletnimi*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne”, 1995, T. 10, s. 197–206.
- ⁷ K. Gromek, op. cit.
- ⁸ Do refleksji pozostawiono kwestię dotyczącą negatywnego wpływu grupy rówieśniczej na nieletniego i skutków tego zjawiska dla efektywności prowadzonych oddziaływań resocjalizacyjnych.
- ⁹ A. Węgliński, *Tożsamość zawodowa kuratorów rodzinnych a skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych*, w: Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Lublin 2008.
- ¹⁰ K. Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Bydgoszcz 1994.
- ¹¹ S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Opole 2013.

- ¹² A. Lewicka-Zelent, op. cit.; I. Mudrecka, *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem. Studium pedagogiczne*, Opole 2010.
- ¹³ B. Turkiewicz-Mirucka, *Resocjalizacja w środowisku otwartym i współpraca Ochotniczych Hufców Pracy z sądową służbą kuratorską*, w: Z. Jasiński, E. Nycz (red.), *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, Opole 2006.
- ¹⁴ Por. A. Lewicka, E. Grudziwska, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2009, s. 29 i nast.
- ¹⁵ M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.
- ¹⁶ E. A. Wdzięczna, *Warunkowe umorzenie postępowania karnego w świetle koncepcji sprawiedliwości naprawczej*, Toruń 2010.
- ¹⁷ E. J. Dukaczewski, *Rys historyczny rozwoju opieki nad dzieckiem społecznie niedostosowanym (przestępczym) w Polsce do wybuchu II wojny światowej*, w: K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990.
- ¹⁸ Odpowiedzialność karna nieletnich została po niemal 200 latach przesunięta z 16 na 18 rok życia za czasów Andrzeja Zamoyckiego (M. Kalinowski, 2003). Więcej na temat historii nieletnich w Polsce w pozycjach E. J. Dukaczewskiego (1990) i M. Kalinowskiego (2003).
- ¹⁹ N. H. Rafter, Stanley D. L., *Prisons in America*, New York 1999.
- ²⁰ A. Baładynowicz, *Probacja. System sprawiedliwego karania*, Warszawa 2002.
- ²¹ A. Węgliński, op. cit.
- ²² A. Tyburska, *Odpowiedzialność karna nieletnich a rodzaj stosowanych środków prawnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 6, s. 29–36.
- ²³ E. Luna, *Punishment Theory, Holism, and the Procedural Conception of Restorative Justice*, Utah 2003.
- ²⁴ A. Marek, *Uwagi o reformie prawa dotyczącego nieletnich*, „Archiwum Kryminologii”, T. 29–30, s. 383–391.
- ²⁵ B. Stańdo-Kawecka, *Przestępczość nieletnich – pomiędzy ochroną dziecka a ochroną społeczeństwa*, „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 7, s. 175–197.
- ²⁶ B. Stańdo-Kawecka, *Zapobieganie przestępczości nieletnich w świetle evidence based Policy*, w: P. Hofmański, S. Waltoś (red.), *W kręgu prawa nieletnich. Księga pamiątkowa ku czci Profesor Marianny Korcyl-Wolskiej*, Warszawa 2009.
- ²⁷ A. Lewicka-Zelent, *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin 2013.
- ²⁸ A. Węgliński, op. cit., s. 46.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ A. Lewicka-Zelent, op. cit.
- ³¹ B. Urban, *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, Mysłówce 2004.
- ³² M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- ³³ A. Lewicka-Zelent, op. cit., s. 51.
- ³⁴ R. Opora, *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2010.
- ³⁵ K. Frysztacki, *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączania”*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekсклюzyja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, s. 19.
- ³⁶ A. Fidelus, *W stronę resocjalizacji inkluzyjnej*, „Probacja” 2011, nr 2, s. 70–86.
- ³⁷ T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.
- ³⁸ A. Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków 2012.
- ³⁹ Czytelnik dowie się więcej o zaletach inkluzji społecznej m.in. z opracowania A. Kieszkowskiej (2012, s. 38–39).

Bibliografia do niniejszego artykułu, ze względu na znaczną objętość, jest dostępna w archiwum redakcji.

ALZ

Życie z pasją

Kazimierz Twardowski – filozof, nauczyciel, mistrz

Jacek Moroz, doktor, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Ogólnej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Pisanie o Kazimierzu Twardowskim, profesorze Uniwersytetu Lwowskiego, stanowi dziś nie lada wyzwanie. Jego dorobek naukowy, niespotykane wręcz rozległa działalność organizacyjno-społeczna, jak również nietuzinkowość osobowości sprawiają, że nawet sporych rozmiarów opracowanie nie mogłoby uwzględnić wszystkich aspektów aktywności tak wybitnej postaci polskiej filozofii. Cóż dopiero tych kilka akapitów, zaproponowanych raczej jako swego rodzaju wstęp, a jednocześnie zachęta do studiów nad dorobkiem i osobą Kazimierza Twardowskiego.

Kazimierz (Jerzy Adolf) Twardowski, syn Malwiny i Piusa Twardowskich, rodzi się 20 października 1866 roku w Wiedniu. Wykształcenie średnie odbiera w znakomitym i bardzo ówczesnie cenionym gimnazjum Theresianum, w którym za postępy w nauce otrzymał złoty medal. W 1886 roku podejmuje studia filozoficzne na Uniwersytecie Wiedeńskim, gdzie naukę pobiera między innymi od sławnego filozofa Franza Brentana i gdzie w 1891 roku uzyskuje stopień doktora filozofii na podstawie rozprawy: *Idee und Perception*. W tym samym czasie Twardowski pracuje u hrabiego Wojciecha Dzieduszyckiego w charakterze nauczyciela domowego. W 1892 roku, po otrzymaniu zasiłku rządowego, wyjeżdża Twardowski na studia zagraniczne, uczestnicząc między innymi w wykładach psychologów Wilhelma Wundta i Carla Stumpfa. Po powrocie podejmuje pracę w biurze matematycznym zakładu ubezpieczeniowego w Wiedniu, zaś w roku 1894 uzyskuje habilitację (podstawę stanowi jego słynna praca: *Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der*

Vorstellungen). Już jako docent prywatny w roku akademickim 1894/1895 prowadzi wykłady na Uniwersytecie Wiedeńskim, starając się równocześnie o przyznanie katedry na którymś z polskich uniwersytetów w Galicji. W 1895 roku uzyskuje stanowisko profesora nadzwyczajnego filozofii na Uniwersytecie Lwowskim, a trzy lata później (1 października 1898 roku) mianowany zostaje profesorem zwyczajnym filozofii.

Naukowiec

Kazimierz Twardowski to filozof i wybitny nauczyciel (wychowawca kilku pokoleń znakomych naukowców) oraz niezłomny uczony o wyśrubowanych kryteriach etycznych. Ale, niezależnie od powyższego, to również postać nietuzinkowa, o niezwykle bogatej biografii i wszechstronnym wykształceniu, a w końcu – to człowiek oddany sprawie polskiej i, co najważniejsze, twórca słynnej na cały świat formacji intelektualnej znanej pod nazwą Szkoły Lwowsko-Warszawskiej.

Na ukształtowanie osobowości Twardowskiego złożyło się wiele czynników. Po pierwsze – pochodzenie. Należy pamiętać, iż rodzina Twardowskich mieszkała w Wiedniu, ojciec był wysokim urzędnikiem Austro-Węgier z wykształceniem prawniczym, niemniej potrafił godzić pracę dla zaborcy z patriotyzmem i zaangażowaniem w pracę na rzecz Polonii. Po drugie – rygorystyczne wychowanie i wymagająca poświęceń nauka w Theresianum w zasadniczy sposób kształtowały charakter i intelekt młodego Kazimierza Twardowskiego. Po trzecie – silna osobowość, odpowiedzialność, niezwykła pracowitość i wielkie ambicje przesądziły o późniejszych sukcesach organizacyjno-naukowych Twardowskiego.

Już jako profesor filozofii, we Lwowie, Twardowski podejmował się bardzo wielu zadań, między innymi wykladał prawie wszystkie przedmioty filozoficzne, prowadził seminaria, pełnił funkcje administracyjne na uniwersytecie, wspierał koła naukowe, dawał odczyty poza uczelnią, powołał również do życia i prowadził do dziś istniejące czasopismo – „Ruch Filozoficzny”, założył Polskie Towarzystwo Filozoficzne, a także współorganizował zjazdy filozoficzne. Niestety, ta imponująca i jakże ważna praca organizacyjno-wychowawcza spowodowała, że Twardowskiemu pozostawało niewiele czasu na prowadzenie własnych badań, co, już w okresie lwowskim, przełożyło się na jego znacznie mniejszą aktywność naukową. Sami uczniowie Twardowskiego, podobnie jak badacze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, niejednokrotnie podkreślali jego wielkie oddanie nauczaniu filozofii i tworzeniu szkoły filozoficznej na ziemiach polskich, które siłą rzeczy musiało odbywać się kosztem własnego rozwoju naukowego. Jak pisał Tadeusz Kotarbiński: „(...) nie funkcja naukowa, badawcza, lecz funkcja nauczycielska, szkolna, nierozzerwalnie spleciona z funkcją organizatora stała się rdzeniem i ośrodkiem jego profesury”¹. Z jednej więc strony, jak można mniemać, zaprzepaszczone zostały naukowy talent światowego formatu, lecz z drugiej – strata ta przysporzyła ogromnych korzyści polskiej filozofii, bowiem Twardowski stworzył wspomnianą już Szkołę Lwowsko-Warszawską, która zasłynęła z naukowców o międzynarodowej sławie. Ich reputacja była efektem imponującego dorobku filozoficznego oraz wielu dokonań na polu dziedzin pozafilozoficznych (matematyki, psychologii, pedagogiki, prawa i innych). Niewątpliwie był to naukowy i organizacyjny sukces, którego nie udało się już nigdy później powtórzyć.

Filozof

Podjęwane przez Twardowskiego badania prowadzone były na różnych obszarach filozoficznych. Zajmował się epistemologią, psychologią, logiką, teorią nauki, etyką. Zdecydowanie odrzucał światopogląd i możliwość budowania systemów metafizycznych, te bowiem, jego zdaniem, nie mają nic wspólnego z uzasadnianiem naukowym, nie posiadają też walorów obiektywnych. Krytycyzm przyjmował jako podstawowe znamię naukowości, zwracając się przeciwko tym wszystkim poglądom, które roszczą sobie pretensje do prawdziwości i ostateczności. Podobnie jak Brentano, Twardowski widział możliwość tworzenia filozofii naukowej, której zadaniem było dążenie do ścisłości i dokładności pojęć poprzez wypracowanie metod stanowiących środek zaradczy przeciwko niejasności, dowolności konstruowania czy oderwaniu od doświadczenia. Drogą do uzyskania jasnych i wyraźnych idei miała być analiza semiotyczna, polegająca na precyzyjnym analizowaniu pojęć i znaczeń. Wykrywanie błędów językowych wyjaśniało i pozwalało uniknąć wielu nieporozumień, w tym rozwiązać kwestie filozoficzne. Niejeden prowadzony dotąd spór okazywał się bezzasadny w obliczu zastosowanej analizy lingwistycznej.

Z taką postawą łączył Twardowski pewną misyjność, utrzymywał mianowicie, że powinno się używać nazw jednoznacznych, którym odpowiadają pojęcia wyraźne i jasne – uważał to za etyczny postulat pracy naukowej. Niejednokrotnie wyrażał się negatywnie o tych, co jasno nie piszą, twierdził wręcz, że takie „niejasne pisarstwo” w filozofii kryje w sobie mętność samego myślenia. Przy tym warto wspomnieć, że za taką postawą metodologiczną kryło się określone podejście do samego sposobu filozofowania. Dlatego też w Szkole Lwowsko-Warszawskiej raczej nie tworzono systemów filozoficznych, ale starano się rozwiązywać konkretne problemy, jakie stawiała sama filozofia.

Pedagog

Dopiero teraz, a więc z perspektywy podstawowej wiedzy na temat dokonań Twardowskiego, można zapytać, na czym polegał, i w czym się przejawiał, wychowawczy geniusz Kazimierza Twardowskiego. Pracę nauczycielską traktował Twardowski jako swój obowiązek. Jak wspomina Kotarbiński: „Twardowski mawiał o sobie, że zamierzał przede wszystkim budować filozofię, ale wkrótce zrozumiał, że musi przede wszystkim przekazywać głowom niedoinformowanym treść nauk filozoficznych; niebawem jednak zrozumiał z kolei, że musi przede wszystkim uczyć uprawiania fi-

lozofii, rzetelnego sposobu pracy w dziedzinie filozofii, i wreszcie doszedł do przeświadczenia, że musi przede wszystkim uczyć studentów pracy, uczyć ich dobrej roboty w ogóle, przez własny przykład dobrej roboty na stanowisku profesora filozofii²². Widać z tego, że lwia część swej działalności uniwersyteckiej postanowił poświęcić nauczaniu i wychowywaniu zdolnej, acz początkowo niezdyscyplinowanej intelektualnie młodzieży. Przyjęta przez niego strategia wychowawcza obejmowała trzy zasadnicze elementy: rzeczowość, dyscyplinę i karność oraz działanie własnym przykładem.

Pierwszy element realizowany był przez Twardowskiego w ramach analitycznej metody filozofowania, polegającej na jasnym i wyraźnym definiowaniu pojęć, ścisłej analizie znaczeń, precyzji terminologicznej, logicznym stylu rozumowania, wyczerpującym uzasadnianiu głoszonych twierdzeń. Dzięki temu, jak zauważał Witwicki: „W jego ustach i pod jego piórem filozofia nie była rodzajem literatury pięknej, nie była wolną twórczością w mgłach, tylko nauką”²³. Zastosowana metoda stanowiła bez wątpienia doskonały grunt pod intelektualny rozwój wychowanków. Dużą wagę przykładął też Twardowski do dyscypliny i karności. Nie tolerował spóźnień i zaniechania obowiązków, cenił konsekwencję, słowność i punktualność; dla przykładu dwukrotna nieusprawiedliwiona nieobecność na seminarium filozoficznym skutkowałą wykreśleniem z listy uczestników.

Dyscyplina intelektualna i moralna, wzajemnie się uzupełniając, wymagały ciągłej pracy w postaci systematycznych ćwiczeń. To ostatnie, zdaniem Twardowskiego, stanowiło podstawę zdobywania określonej zdolności, stanowiącej sedno wychowania. Nie trzeba, jak sądzę, czytelnika przekonywać, że i trzeci element przyjętej strategii wychowawczej w pełni był przez Twardowskiego realizowany. Kazimierz Ajdukiewicz zajął się ze swoim mistrzem wspomina następująco: „Można się było pod Jego kierunkiem zaznajomić z najwybitniejszymi dziełami klasyków filozofii, które się czytało, interpretowało i analizowało krytycznie na seminariach. Można się było jednak nauczyć jeszcze czegoś więcej: rzetelnej metody pracy naukowej, której naczelną przykazania można by streścić w następujących trzech postulatach: myśl tak, abyś dobrze wiedział, o czym myślisz; mów tak, abyś nie tylko dobrze wiedział, o czym mówisz, ale też tak, żebyś miał pewność, że ten, do kogo mówisz, słuchając cię uważnie, będzie myślał o tym samym co i ty; cokolwiek twierdzisz, twierdź z taką stanowczością, na jaką pozwala siła logiczna twojej argumentacji”²⁴. Ajdukiewicz podkreśla,

że Twardowski stworzył przede wszystkim szkołę rzetelnego myślenia i to właśnie stanowi wartość samą w sobie. Ponadto cenił i przekazywał swoim uczniom kult prawdy i sprawiedliwości, a także gotowość stawiania dobra społecznego ponad dobro własne.

Warto wspomnieć, iż surowość i bezkompromisowość w sytuacjach edukacyjnych (przejawiających się w rygorystycznym stosunku do kwestii nauczania, ścisłym podejściu metodologicznym i wymaganej postawie moralnej) przenikała się u twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej z niezwykłą otwartością, a nawet tolerancją dla twórczości intelektualnej jego uczniów. Takie podejście, będąc wyjątkowo inspirującym, zaowocowało znakomitymi efektami naukowymi (w Szkole Twardowskiego bez przeszkód podejmowano różnorodne problemy i zagadnienia filozoficzne, jednocześnie konstruując i stosując różne modele ich rozwiązywania i wyjaśniania). A wszystko to przy zachowaniu bardzo wysokich światowych standardów.

Wszystkie dokonania Twardowskiego zaświadcza o jego niecodziennych zdolnościach wychowawczych połączonych z talentem dydaktycznym. W budowaniu autorytetu mistrza doniosłą rolę odegrały osobowość, zdolności i pracowitość lwowskiego filozofa, dla którego celem życia była nauka, zaś uniwersytet jego sensem. Bez wątpienia Twardowski może i dziś stanowić znakomity wzór do naśladowania dla wszystkich, którzy mają wpływ na kształtowanie moralności i intelektu młodzieży.

Przypisy

¹ T. Kotarbiński, *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, w: „Ruch Filozoficzny” 1959, t. XIX, nr 1–2, s. 2.

² Ibidem, s. 2.

³ W. Witwicki, *Kazimierz Twardowski*, „Wiadomości Literackie” 1938, nr 18 (757).

⁴ K. Ajdukiewicz, *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, w: „Ruch Filozoficzny”, 1959, t. XIX, nr 1–2, s. 31.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K.: *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, t. XIX, nr 1–2.
 Brożek A.: *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.
 Jadczyk R.: *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991.
 Kotarbiński T.: *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, t. XIX, nr 1–2.
 Moroz J.: *Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* Warszawa 2013.
 Twardowski K.: *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym*, w: idem, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 346–348.
 Witwicki W.: *Kazimierz Twardowski*, „Wiadomości Literackie” 1938, nr 18 (757).
 Woleński J.: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985.
 Jadczyk R. (red.): *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992.

Konfrontacja odczytań

Lekcje literatury dla wieku dojrzałego

Urszula Bielas-Gołubowska, literaturoznawczyni, absolwentka studiów doktoranckich na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

W tym roku obchodzimy pięciolecie współpracy Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego z Gryfińskim Uniwersytetem Trzeciego Wieku. Rocznica jest o tyle szczególna, że studentom z Gryfina towarzyszymy od samego początku utworzenia ich uniwersytetu. Taki rodzaj współpracy nie jest przypadkiem odosobnionym, odwołuje się bowiem do tradycji francuskiej, gdzie program edukacyjny dla uniwersytetu trzeciego wieku tworzony jest w oparciu o kadrę naukową uczelni wyższych. Działalność tego typu instytucji polega nie tylko na aktywizowaniu i integracji osób starszych, ale także na szerzeniu idei kształcenia przez całe życie. Stąd też pomysł zaoferowania gryfińskim studentom zajęć o literaturze w akademickim wydaniu.

Do tej pory udało się nam zrealizować cztery serie wykładów oraz warsztaty autobiograficzne. Do poszczególnych spotkań z literaturą, jako prowadzący, zostali zaproszeni młodzi naukowcy z Uniwersytetu Szczecińskiego, którzy ze względu na przygotowywane rozprawy doktorskie specjalizują się w konkretnych zagadnieniach. Staraliśmy się przy tym tak przygotować naszą ofertę, by była atrakcyjna dla osób w wieku dojrzałym.

Na początku zaproponowaliśmy serię wykładów poświęconych literaturze najnowszej oraz zagadnieniom współczesnej humanistyki. Sięgaliśmy również po zjawiska zaczerpnięte z kultury popularnej, na przykład po obecnie popularne blogi genealogiczne. Omawialiśmy także książki kucharskie jako teksty literackie. Podczas następnej serii spotkań z cyklu *Współczesne koncepcje autobiografistyki* rozmawialiśmy o tożsamości, zestawia-

liśmy autobiografię z esejem oraz takimi kategoriami, jak podróż, rodzina czy intymność. Zależało nam wówczas na pokazaniu specyfiki gatunków literatury autobiograficznej oraz tego, co można z nich wydobyć.

Nasze spotkania z literaturą miały też wymiar regionalny; tu szczególnie warto zwrócić uwagę na cykl spotkań poświęconych pisarzom Pomorza Zachodniego. W ramach wykładów *Kanon pisarzy zachodniopomorskich* omawialiśmy między innymi twórczość Brygidy Helbig-Michewski, Heleny Raszki, Ingi Iwasiów, Artura Daniela Liskowackiego czy też Moniki Szwai.

W kolejnym roku naszej współpracy pod hasłem *Autorzy naszych lektur* odświeżaliśmy utwory znane słuchaczom ze szkolnej edukacji. Idea tych spotkań opierała się na pomysłach powrotu do książek, które nasi słuchacze czytali na lekcjach języka polskiego w szkole – w pe-

wien sposób te lektury zdefiniowały ich pokolenie. Dyskutowaliśmy między innymi o *Lalce* Bolesława Prusa. Wykorzystując narzędzia zaczerpnięte z geopoetyki, przesunęliśmy punkt ciężkości naszej interpretacji z bohaterów na miasta, w których rozgrywa się akcja powieści. Mówiliśmy o *Granicy* Zofii Nałkowskiej przez pryzmat krytyki feministycznej. Natomiast *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza, zestawione z audiobookową realizacją, stało się dobrym materiałem do refleksji nad tym, czy pozornie przezroczysty lektor może zmienić znaczenie czytanego fragmentu.

Jak się wydaje, korzyść z tych spotkań była obopólna. Oprócz tego, że młodzi naukowcy dzielili się z seniorami swoją wiedzą, mogli również zdobyć nowe doświadczenia w prowadzeniu zajęć. Dużym zyskiem dla doktorantów była również możliwość konfrontacji swoich interpretacji literatury z odczytaniem gryfińskich słuchaczy. Zupelnie inaczej rozmawia się o literaturze ze studentami studiów licencjackich czy magisterskich, inaczej zaś ze słuchaczami w wieku dojrzałym. Mam tu na myśli nie tylko inny zestaw lekturowy, jaki wnieśli ze sobą do dyskusji o literaturze gryfinianie, ale także bagaż życiowych doświadczeń.

Niewątpliwym sukcesem były także przeprowadzone w ubiegłym roku warsztaty autobiograficzne. Tym razem, inaczej niż w przypadku wykładów, moderatorzy spotkań usuwali się w cień, oddając głos przede wszystkim gryfińskim studentom. Sytuacja była dla nas o tyle komfortowa, że nie jechaliśmy już do naszych słuchaczy „w ciemno”. Po kolejnych cyklach wykładów mieliśmy już w pewien sposób rozpoznany grunt. Wiedzieliśmy, do kogo kierujemy nasze warsztaty i czego możemy się spodziewać. Dobrą podstawą do prowadzonych warsztatów były opracowane wcześniej wykłady, szczególnie te dotyczące zagadnień autobiografistyki. Poza tym,

dzięki kuluarowym rozmowom po wykładach, znaliśmy już trochę życiorysy naszych słuchaczy.

Podczas warsztatów pracowaliśmy w zdecydowanie mniejszej grupie. Każde spotkanie rozpoczynała dyskusja dotycząca wybranego fragmentu literackiego, który stawał się pretekstem do snucia własnych opowieści przez uczestników. Rozmowa o tekście mogła zmierzać w kierunku aprobaty lub negacji przedstawianej rzeczywistości.

Dyskusja o literaturze autobiograficznej stanowiła dobrą wprawkę poprzedzającą zapis własnych wspomnień. Pisarze amatorzy otrzymali wskazówki, jak należy pisać, czego powinno się unikać. Dobry fragment pozwalał narzucić także dyscyplinę wśród piszących, tak by pisali na zadany przez prowadzącego temat. Opowiadając o sobie, znacznie lepiej skupić się tylko na jakimś detalu w przywoływanej historii, by zachować narracyjny umiar. Dzięki temu udało się uniknąć niebezpiecznego pragnienia opowiedzenia wszystkiego.

Opowiadając o sobie, znacznie lepiej skupić się tylko na jakimś detalu w przywoływanej historii, by zachować narracyjny umiar. Dzięki temu udało się uniknąć niebezpiecznego pragnienia opowiedzenia wszystkiego.

Lektura fragmentów autobiografii pisanych przez profesjonalnych pisarzy przynosi jeszcze jedną korzyść. Chodzi o konsekwencje, jakie pociąga za sobą decyzja spisania własnych wspomnień. Literatura pokazuje, jak czasem trzeba być wobec siebie bezlitosnym, żeby uniknąć mityzowania swojej biografii. Sięganie w przeszłość prowadzi często do przymusu zmierzania się z wydarzeniami dla nas niewygodnymi, o których raczej wolałoby się nie pamiętać. Pisanie o sobie wymusza sporą dozę ekshibicjonizmu, która może być dla amatorów kłopotliwa.

Na poszczególnych zajęciach zachęcaliśmy do przywoływania wspomnień o rodzinie, mieście, w którym się mieszka, podróżach, które się odbyło, oraz o pierwszej pracy czy też pierwszym własnym mieszkaniu. Sytuacja, gdy literatura służy za narzędzie umożliwiające dotarcie do własnych wspomnień, jest bardzo bezpieczna zarówno dla prowadzącego,

Pisarze amatorzy otrzymali wskazówki, jak należy pisać, czego powinno się unikać. Dobry fragment pozwalał narzucić także dyscyplinę wśród piszących, tak by pisali na zadany przez prowadzącego temat. Opowiadając o sobie, znacznie lepiej skupić się tylko na jakimś detalu w przywoływanej historii, by zachować narracyjny umiar. Dzięki temu udało się uniknąć niebezpiecznego pragnienia opowiedzenia wszystkiego.

jak i dla samych uczestników. W przypadku, gdy granica prywatności słuchaczy została zbyt mocno przekroczona, obie strony mogły ponownie ukryć się za omawianym tekstem.

Gryfińskie audytorium stawało się dla nas coraz mniej anonimowe. Podczas warsztatów jedna ze słuchaczek słusznie zauważyła, że zamiast o wybranym utworze, właściwie mówią o sobie samych. O to właśnie chodziło. Atmosfera tamtych spotkań była znacznie intymniejsza od sytuacji akademickich konwersatoriów. Trzeba było umieć wyczuć granicę, o co można zapytać i ile można oczekiwać od uczestników. Opowieść nie mogła wynikać z naszego przymusu. Poznawaliśmy ciekawe historie i intrygujące osobowości. Pani Grażyna Czosnowska opowiadała o początkach swojej pracy jako lekarki. Pani Janina Mielnik mimochodem wspominała, że kilka lat spędziła w Emiratach Arabskich. Pan Waldemar Cudowski opowiadał o statkach, pływaniu i życiu na morzu. Udało nam się wiele wysłuchać i zaobserwować. Wszystkie te historie ćwiczyły naszą wrażliwość. Przy takich okazjach uwypuklał się także aspekt generacyjny. W dużej mierze dla prowadzących zajęcia, reprezentantów roczników urodzonych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych lub jeszcze później, realia życia w PRL-u były już na tyle odległe, że znane tylko z opowieści. Co więcej, podczas gdy uczestnicy warsztatów, mówiąc o początkach w swojej pierwszej pracy lub o zdobywaniu pierwszego mieszkania, odwoływali się do odległych już wspomnień, dla nas, prowadzących zajęcia, te zagadnienia były często świeżym doświadczeniem. Być może w trakcie tych naszych spotkań odbywała się także inna lekcja. Znacznie bardziej osobista, trudniejsza do zauważenia od razu i przedstawienia w akademickich sylabusach.

Po każdym zajęciach seniorzy byli zachęceni do napisania krótkiej formy autobiograficznej nawiązującej do tematyki spotkania. Prosiłiśmy o napisanie notatki, opisu fotografii czy też wiersza. Efektem tych ćwiczeń jest publikacja pod

redakcją Jerzego Madejskiego, Urszuli Bielas-Golubowskiej i Beaty Małgorzaty Wolskiej *Z kuchni*, która zawiera w sobie nie tylko wspomnienia naszych studentów, ale także interpretacje wybranych fragmentów wspomnień dokonane przez doktorantów biorących udział w warsztatach oraz przepisy kulinarne, które również potraktowaliśmy jako element autobiograficznej narracji.

Zrealizowane w Gryfinie do tej pory projekty układają się w całość, która ma przede wszystkim zachęcić seniorów do czytania oraz pisania. Wykorzystując nasze przygotowanie merytoryczne, staraliśmy się poszerzyć kompetencje słuchaczy w odbiorze literatury. Myślę też, że pięć lat współpracy z seniorami z Gryfina nas również dużo nauczyło. Po pierwsze, pracy z literaturą poza murami uniwersytetu. Po drugie, interpretowania tekstów pisanych przez pisarzy amatorów. Wreszcie, po trzecie, działania w zespole, bo to także ważna umiejętność w życiu naukowca.

Na tym jednak nie koniec. Przed nami kolejna seria wykładów. Tym razem, z okazji siedemdziesiątej rocznicy zakończenia drugiej wojny światowej, proponujemy *(Re)wizje historii*. Ponieważ słuchacze gryfińskiego uniwersytetu należą do pokolenia dzieci osób przesiedlanych po wojnie na teren Pomorza Zachodniego, interesuje nas w szczególności historia pogranicza zachodniego. Będziemy podejmować między innymi takie tematy, jak: *Biografia zachodniopomorskiego miasta, Przesiedlenia – przemieszczenia – wypędzenia w literaturze polskiej*, a także *Autobiografia mieszkańca pogranicza*.

Chcemy także włączyć się w obchody okrągłego jubileuszu Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, współorganizując jeszcze jedno przedsięwzięcie. Wspólnie z Instytutem Historii i Stosunków Międzynarodowych oraz Instytutem Psychologii planujemy konferencję *Uniwersytety Trzeciego Wieku na Pograniczach*, dotyczącą kształcenia osób powyżej pięćdziesiątego roku życia. Mamy nadzieję, że to spotkanie badaczy zaproszonych z różnych ośrodków naukowych zaowocuje wymianą pomysłów, które pozwolą zainicjować kolejne, być może tym razem ogólnopolskie projekty.

UBG

Web 2.0

Krzysztof Flasiński, doktor, medioznawca, dziennikarz, asystent w Zakładzie Mediów i Komunikowania, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego

Definicje

Termin *web 2.0* został użyty po raz pierwszy w 1999 r. (D. DiNucci, 1999, s. 32). Pojęcie zyskało popularność po opublikowaniu w 2005 r. eseju, w którym jeden ze współtwórców koncepcji *web 2.0* diagnozował, że po ekonomicznej klęsce wielu przedsiębiorstw internetowych (tzw. pęknięciu bańki dot-com w latach 2000–2001, czyli serii giełdowych krahów spółek opierających swój potencjał na stronach internetowych w domenie .com) sieć przekształcała się w odmiennym niż wcześniej kierunku. Wikipedia wypierała encyklopedię Britannica Online, blogi zajmowały miejsce osobistych stron internetowych, aktywne uczestnictwo zastępowało pasywne publikowanie (T. O'Reilly, 2005).

Na wzór *web 2.0* konstruowane są kolejne pojęcia. Można spotkać się z takimi określeniami, jak: „demokracja 2.0” (M. Lakomy, 2013), „komunikowanie polityczne 2.0” (Ł. Przybysz, 2013), „firma 2.0” (A. McAfee, 2011), „marka 2.0” (D. Schawbel, 2012) i wieloma innymi.

Pojęcie doczekało się wielu definicji. *Web 2.0* jest rodzajem podejścia do komunikacji w internecie, uwzględniającym zmianę pozycji odbiorcy, który staje się również pełnoprawnym uczestnikiem dialogu: „następuje przejście od biernego obserwatora do czynnego współtwórcy lub twórcy” (M. Kaczmarek-Śliwińska, 2011, s. 143); innymi słowy – konsument treści staje się również ich producentem (D. Chandler, R. Munday, 2011, s. 459).

Web 2.0 opiera się więc na współuczestnictwie za pośrednictwem internetu oraz na „etosie współpracy między użytkownikami bądź między nimi a dostawcą treści lub usługi” (K. Jakubowicz, 2011, s. 104). Jeszcze szerzej można powiedzieć, że termin ten obejmuje „usługi internetowe pozwalające użytkownikom współpracować i wymieniać informację *online* po-

przez witryny społeczności internetowych” (T. Austin, R. Doust, 2008, s. 30). Przyjmując taką definicję, łatwo zauważymy, że obecnie zdecydowana większość stron zawiera w sobie elementy *web 2.0*. Na podstawie, jaką stanowi ta koncepcja, budowane są tzw. media społecznościowe (*social media*), np. serwisy, jak: Facebook, YouTube czy Twitter.

Na podstawie analizy sieci można wskazać kilka cech charakteryzujących *web 2.0*. Kategorie te mogą się na siebie nakładać i nie należy ich traktować jako sztywnego klucza, według którego można jednoznacznie podzielić serwisy lub usługi internetowe. Cechy komunikacji w sieci 2.0 to: uczestnictwo, tworzenie, współpraca, polecanie oraz nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów.

Uczestnictwo – na różnych poziomach – w życiu społeczności jest podstawą koncepcji *web 2.0*. Obecnie możemy aktywnie zareagować na każdą informację, jaka pojawi się w sieci. Jest to możliwe nawet w przypadku zwykłych, statycznych stron internetowych, ponieważ użytkownicy internetu mogą publikować swoje opinie w serwisach zewnętrznych. Wartość ta dziś jest oczywista, jednak w czasach *web 1.0* nie była powszechna.

Uczestniczenie w tworzeniu treści może przybierać różne formy. Możemy się im przyjrzeć, używając kategorii stworzonych przez analityków rynku internetowego z agencji Forrester (G. Fleming, 2012). Wyodrębnili oni następujące grupy:

- twórcy (*creators*) – najbardziej aktywni, publikują na swoich blogach i w serwisach zewnętrznych artykuły własnego autorstwa;
- rozmówcy (*conversationalists*) – nie tworzą własnych treści w rozumieniu kompletnych artykułów, lecz uaktualniają statusy w serwisach społecznościowych, takich jak Facebook i Twitter;

- oceniający (*critics*) – dzielą się własnymi odczuciami na temat produktów i usług, nie tworzą, ale oceniają i recenzują, komentują wpisy na blogach i forach internetowych, edytują również artykuły na stronach wiki;
- kolekcjonerzy (*collectors*) – swego rodzaju zbieracze informacji istotnych z ich punktu widzenia, mogą być to treści ich zdaniem wartościowe merytorycznie, godne zapamiętania, polecenia lub po prostu zabawne;
- bywalcy (*joiners*) – nazywani też „fasadowymi społecznościowcami” (M. Kaczmarek-Słowińska, 2013, s. 37), utrzymują wprawdzie profile i odwiedzają serwisy społecznościowe, ale nie publikują własnych treści i ograniczają się jedynie do minimum niezbędnego do biernego istnienia w *social media*;
- widzowie (*spectators*) – biernie konsumują zawartość stron internetowych, czytają blogi, fora internetowe, recenzje, wpisy w serwisach społecznościowych, oglądają filmy innych użytkowników, nie zakładają jednak własnych profili;
- nieaktywni (*inactives*).

Szczególnym przypadkiem współuczestnictwa jest tworzenie własnych treści publikowanych w serwisach internetowych. Zjawisko to wiąże się z trzema terminami: *user-generated content*, konwergencja oraz dziennikarstwo obywatelskie. Sformułowanie *user-generated content* (UGC) jest stosowane na określenie treści udostępnionych publicznie w internecie, których autorami nie są etatowo zatrudnieni profesjonaliści, ale użytkownicy amatorzy. Typowym przykładem serwisu internetowego bazującego na UGC jest YouTube. Konwergencja mediów to, najogólniej mówiąc, przenikanie się treści, np. przepływ zawartości między różnymi serwisami internetowymi (H. Jenkins, 2007, s. 256). Przykładem może być publikacja materiałów dziennikarskich zarówno w tradycyjnym wydaniu papierowej gazety, jak i na stronie internetowej oraz na fanpage’u tytułu prasowego. Dziennikarstwo obywatelskie (*citizen journalism*) to szeroki termin obejmujący praktykę wykonywania zadań dziennikarskich (zbieranie informacji, przygotowywanie materiałów, redagowanie, publikowanie) przez osoby niebędące profesjonalnymi reporterami.

Typowym przykładem publikowania twórczości własnej są blogi. Można je podzielić na:

- osobiste: najbardziej zbliżone do tradycyjnych pamiętników czy dzienników, z którymi często są porównywane;
- zawodowe: pisane przez profesjonalistów i do nich też adresowane;

- opisujące świat: zawierające opinie na wybrane tematy;
- związane z hobby: nawiązujące do zainteresowań autora i zawierające treści jego autorstwa;
- relacyjne: ich celem jest nawiązanie lub podtrzymanie relacji z innymi osobami (K. Jakubowicz, 2011, s. 196).

Warto dodać, że można spotkać również blogi korporacyjne lub firmowe poświęcone przedsiębiorstwom, produktom lub markom.

Cytowany już wcześniej O’Reilly podkreślał, że „w *web 2.0* chodzi o wykorzystanie efektu sieci i zbiorowej inteligencji użytkowników do budowania aplikacji, które dosłownie stają się tym lepsze, im więcej ludzi ich używa” (T. O’Reilly, 2009, s. 8). Typowymi przykładami realizacji tego założenia są strony zbudowane na systemie wiki, w tym najbardziej znana – Wikipedia. Każdy może dodać lub edytować artykuł, co wiąże się z niebezpieczeństwem tzw. wandalizmu internetowego. Jednak taka możliwość pozwala również na kontrolę wprowadzanych zmian i usuwanie wpisów niezgodnych z zasadami Wikipedii. Encyklopedię można stworzyć m.in. w serwisie *wikia.com* – funkcjonuje tu ponad 400 tys. społeczności, np. *Wookieepedia* poświęcona tematyce związanej z filmową serią *Gwiezdne Wojny*.

Obok dzielenia się własną wiedzą lub opiniami, istotnym przejawem trendu *web 2.0* jest udostępnianie materiałów już opublikowanych w sieci lub ich polecenie innym internautom. Użytkownicy internetu wykorzystują do tego celu popularne *social media* lub strony specjalnie w tym celu stworzone. Obok serwisów z materiałami wideo, zdjęciami, grafikami czy plikami dźwiękowymi warto wymienić strony bazujące na poleceniu treści opublikowanych w internecie. Popularne są *Reddit* i *Digg* (w Polsce – *Wykop*), w których użytkownicy dodają i polecają odnalezione przez siebie treści oraz serwisy z zakładkami, jak *Delicious*.

Ze zjawiskiem polecenia wiąże się pojęcie folksonomii (*folksonomy*), nazywanej również „kumplonomią” (J. Hofmokl, 2009, s. 164). Folksonomia to wspólne, społeczne nadawanie informacjom tagów, słów kluczowych umożliwiających odnalezienie strony lub pliku. Specyfiką *web 2.0* jest właśnie publiczne tagowanie, w przeciwieństwie do sztywnego nadawania informacjom konkretnych kategorii przez jedną osobę. Dzięki współpracy użytkowników przejawiającej się w społecznym tagowaniu internauta może szybciej odnaleźć interesującą go stronę (lub wideo, obraz, plik dźwiękowy, dokument),

a następnie dodać ją do publicznych zakładek oraz – jeśli uzna to za potrzebne – nadać jej kolejne słowa kluczowe.

Użytkownicy korzystający z cieszących się największą popularnością ogólnych serwisów społecznościowych utrzymują tam profile, aby mieć możliwość natychmiastowej komunikacji i połączenia z ich przyjaciółmi (C. M. K. Cheung, P. Y. Chiu, M. K. O. Lee, 2011, s. 1340). Strony takie służą nawiązywaniu kontaktów i podtrzymywaniu więzi między znajomymi lub przyjaciółmi. Najbardziej znany jest Facebook, ale istnieje również wiele innych, część z nich skierowana jest głównie do mieszkańców konkretnego kraju (w Polsce jest to np. nk.pl). Wokół takich serwisów internetowych tworzą się rozbudowane społeczności nazywane wirtualnymi wspólnotami, społecznościami lub grupami (M. Sokołowski, 2010, s. 223). Jako ich zalety wymieniana jest zdolność do przewyższania przeszkód czasowych, odległości i wielkości populacji, możliwość 24-godzinnej komunikacji w komfortowych warunkach, mniejsza skłonność do dyskryminacji oraz fakt, że w wirtualnych społecznościach członkowie sami się wyszukują, co wyklucza przypadkowych uczestników. Wadami są: anonimowość, brak kontaktu osobistego, wycofanie z rzeczywistego życia społecznego, izolację użytkowników dzielących te same zainteresowania (D. Barney, 2008, s. 186–188). Wydaje się natomiast, że wirtualne kontakty mogą wzmocnić więzi w ramach wspólnot istniejących w rzeczywistości. Jan Zając i Maciej Zbyszewski, badając grupy sportowców amatorów, zauważyli, że: „pomimo wielkiego znaczenia internetu, interakcje bezpośrednie wciąż są najważniejsze dla społeczności tego rodzaju” (J. Zając, M. Zbyszewski, 2006, s. 219).

Istnieją dwa skrajne stanowiska w sprawie oceny serwisów *social media* czy też trendu *web 2.0* w ogóle. Z jednej strony, oczywiste wydają się korzyści płynące z uczestnictwa w tworzeniu treści, dające użytkownikom możliwość samorealizacji, rozwijania zainteresowań, dzielenia się wiedzą oraz korzystania z informacji przekazywanych przez innych internautów. Istnieją również zagrożenia. Najbardziej znaną krytykę powszechnego stosowania UGC można znaleźć w opracowaniu Andrew Keena (A. Keen, 2007). Autor, analizując Wikipedię, pisze m.in.: „To ślepy wiodący kulawego – nieskończona liczba małych dostarcza nieskończonej liczby informacji nieskończonej liczbie

czytelników, przedłużając w ten sposób cykl dezinformacji i ignorancji” (A. Keen, 2007, s. 27).

Keen wskazuje także na niebezpieczeństwo związane z tzw. dziennikarstwem obywatelskim: „Profesjonalni dziennikarze zdobywają zawód, kształcąc się i mając bezpośredni kontakt z branżą, pisząc sprawozdania i redagując informacje pod uważnym okiem specjalistów. Dla porównania, dziennikarze obywatelscy nie mają żadnego formalnego wykształcenia ani wiedzy specjalistycznej (...). W blogosferze publikowanie własnych materiałów dziennikarskich jest bezpłatne, proste i nieobciążone irytującymi ograniczeniami etycznymi ani też kłopotliwymi kolegiami redakcyjnymi. (...) Zwykły komputer i łącze internetowe nie wystarczą, aby przekształcić się w poważnego dziennikarza, podobnie jak dostęp do kuchni nie uczyni z nas profesjonalnego kucharza” (A. Keen, 2007, s. 61).

Keen ostrymi sformułowaniami chciał spowodować czytelników do dyskusji na temat zagrożeń *web 2.0*. Stawiane przez niego pytania są wciąż aktualne i budzą wiele emocji.

Interpretacja

Warto zwrócić uwagę na mnogość serwisów realizujących podejście do komunikacji zgodne z filozofią *web 2.0*. Ogromna liczba stron i usług internetowych korzysta ze społecznościowego charakteru nowych mediów.

Koncepcja *web 2.0* jest realizowana na wiele sposobów. Przykładami mogą być (na podstawie m.in.: A. Miotk, 2013, s. 20–30): ogólne lub kierowane do konkretnej grupy użytkowników serwisy społecznościowe; blogi; fora i grupy dyskusyjne; serwisy do dzielenia się dokumentami, grafikami, fotografiami lub wideo; serwisy geolokalizacyjne służące do publikowania informacji o miejscu, w którym znajduje się użytkownik, np. Foursquare; mikroblogi; serwisy z poradami, opiniami lub recenzjami.

Jako praktyczne realizacje tej idei omówione zostaną serwisy internetowe prowadzone przez szcześcińskich dziennikarzy i redaktorów tytułów prasowych należących do wydawcy „Media Regionalne”: dziennika „Głos Dziennik Pomorza – Szczecin” (www.gs24.pl), tygodnika „MM Moje Miasto Szczecin” (www.mmszczecin.pl) oraz miesięcznika „MM Trendy” (www.mmszczecin.pl/trendy). Wybrano je z pięciu powodów. Przede wszystkim, nie są to typowe serwisy społecznościowe, jednak zawierają one moduły wpisujące się w trend *web 2.0*; po drugie, ty-

tuły te należą do jednego wydawcy i przygotowywane są przez ten sam zespół redakcyjny; po trzecie, analizowane strony internetowe związane są z tradycyjną marką, czyli z prasą papierową; po czwarte, przedsiębiorstwom medialnym (szczególnie tytułom prasowym) zależy na odnalezieniu kolejnych kanałów komunikacji z czytelnikami, co sprawia, że aktywnie poszukują one nowych, skutecznych rozwiązań; po piąte, analizowane strony działają w ramach korporacji stanowiącej wsparcie dla wdrażania nowych pomysłów.

Omawiane serwisy zawierają opcje, które mogą być realizowane przez każdy (omówiony wyżej) typ uczestników. Wszystkie strony zapewniają możliwość natychmiastowej, aktywnej reakcji na publikowane informacje. Przy artykułach znajdują się elementy pozwalające na interakcję, jak sondy, w których czytelnicy mogą wybrać odpowiedź na pytanie związane z tematyką materiału dziennikarskiego. Najbardziej istotną funkcję pełni opcja komentarzy. Użytkownicy mogą przekazać nowe informacje lub własne opinie, a także ocenić sam artykuł.

Obok opcji komentarzy strona gs24.pl oferuje również możliwość dyskusowania na forum. Użytkownik może więc nie tylko wyrazić opinię dotyczącą konkretnego, dostępnego już artykułu, ale może także założyć własny wątek, niezależny od treści publikowanych przez redakcję.

Przejawem uczestnictwa w społeczności są również moduły pozwalające na zgłaszanie redakcji tematów materiałów dziennikarskich. Na stronach głównych podano adresy poczty elektronicznej, za pomocą których czytelnicy mogą kontaktować się z reporterami.

Internauci mogą współtworzyć treści publikowane na omawianych stronach www. Na stronie gs24.pl znajduje się zakładka „alarm”, za pośrednictwem której można przesłać do redakcji gotowy artykuł, zdjęcia i pliki wideo. Wydawca uruchomił również aplikację MoDO (skrót od Mobilny Dziennikarz Obywatelski), działającą na telefonach komórkowych. MoDO zapewnia bezpośrednie połączenie z redakcyjnymi serwerami w celu przesłania materiałów.

Najbardziej rozbudowane możliwości tworzenia treści posiada strona mmszczecin.pl. Serwis umożliwia użytkownikom zakładanie i prowadzenie blogów (na stronie gs24.pl blogi prowadzą jedynie dziennikarze). Wpisy nie są moderowane przez redakcję, co oznacza, że użytkownicy mają pełną dowolność w doborze tematów i publikowaniu treści.

Bardziej filozofii *web 2.0* odpowiada dostępna na mmszczecin.pl funkcja przesyłania i publikacji artykułów, których autorami są użytkownicy serwisu. W odróżnieniu od blogów nie są one udostępniane automatycznie, ale podlegają moderacji. Takie materiały podlegają podobnej „obróbce redakcyjnej”, jak teksty autorstwa zawodowych dziennikarzy zatrudnionych w tygodniku: oceniana jest ich wartość dla czytelnika oraz wiarygodność, sprawdzana poprawność językowa i warsztatowa, dobierane są odpowiednie ilustracje. Tekst publikowany jest następnie w dziale „artykuły” i ukazuje się na głównej stronie serwisu. Prowadzony jest również ranking autorów, którzy dostarczyli największą liczbę materiałów i których informacje są najchętniej czytane lub komentowane. Jest to typowy przykład *user-generated content*.

W tej części warto wspomnieć o innych serwisach wydawcy, które są integralnie połączone stronami prasy szczecińskiej. Interesującym przedsięwzięciem jest Regiopedia, opisywana jako „encyklopedia regionów”. „Regiopedia” – zbudowana na wzór Wikipedii – jest zbiorem artykułów związanych tematycznie z województwami. Informacje dotyczą osób, miejsc i wydarzeń istotnych dla lokalnych społeczności. Teksty i zdjęcia mogą dodawać zarejestrowani użytkownicy. Dostępne są również inne funkcje, znane ze stron opartych na systemie wiki, jak edytowanie już opublikowanych wpisów, opisywanie tagami poszczególnych artykułów czy rankingi najaktywniejszych użytkowników.

Elementem strategii *web 2.0* jest wykorzystywanie zbiorowej wiedzy do budowania baz danych zawierających informacje użyteczne dla osób korzystających z takich stron internetowych. Jako przykłady współpracy między użytkownikami można podać moduły zawierające informacje o imprezach rozrywkowych i kulturalnych: „Strefa Imprez” (powiązane z gs24.pl) oraz „Dzieje się” (część mmszczecin.pl). W obu przypadkach możliwe jest dodawanie wydarzeń i ich komentowanie, czyli tworzenie publicznie dostępnych baz wiedzy.

Zgodnie ze współczesnymi standardami, w analizowanych serwisach zaimplementowano funkcje społecznościowe pozwalające na dzielenie się treściami za pośrednictwem zewnętrznych *social media*. Przy artykułach znajdują się elementy graficzne umożliwiające udostępnienie tekstów w serwisach Facebook i Google+. Wpisy do blogów internauci mogą polecać za pośrednictwem stron: Wykop, Digg i Technorati oraz

zakładek publicznych gromadzonych przez Delicious i Google. Serwisy zawierają, w ograniczonym zakresie, elementy folksonomii. Autorzy mogą nadawać tagi swoim tekstom, jednak czytelnicy są pozbawieni tej możliwości. Pewnym rozwiązaniem jest opcja opisywania słowami kluczowymi treści po dodaniu ich do zewnętrznych stron (np. Delicious), jest to jednak funkcjonalność serwisu z publicznymi zakładkami, niezwiązana z działaniem analizowanych stron tytułów prasowych.

Opcję polecenia znajomym (osobom, które zarejestrowały się na www.mmszczecin.pl) artykułów i wpisów do blogów wprowadził tygodnik „MM Moje Miasto Szczecin”. Jest to związane z budowaniem własnej – niezależnej od takich serwisów, jak Facebook – sieci społecznościowej.

Polecenie przez internautów poszczególnych numerów „MM Trendy” ułatwia udostępnianie wersji elektronicznych w społecznościowym serwisie do dzielenia się publikacjami: Issuu.

Również w tym przypadku najistotniejszą rolę pełnią zewnętrzne *social media*, szczególnie Facebook. To w tym serwisie nawiązują i podtrzymują kontakty osoby zainteresowane tematyką artykułów publikowanych w analizowanych tytułach prasowych.

Niezależny system społecznościowy funkcjonuje na stronie mmszczecin.pl. Jak już wspomniano wyżej, po zarejestrowaniu się użytkownicy mogą dodawać znajomych, polecać sobie treści opublikowane w serwisie, czy subskrybować blogi prowadzone na mmszczecin.pl.

Można stwierdzić, iż interpretacja stron marek medialnych wskazuje, że redakcje (w większości przypadków) akceptują i aktywnie korzystają z technologii wpisującej się w filozofię *web 2.0*; używają do tego celu jednak raczej serwisów zewnętrznych niż własnych narzędzi. Jest to częsta i zrozumiała praktyka. Budowa własnych serwisów byłaby kosztowna i niosłaby ryzyko niepowodzenia. Możliwości komunikacji opartej na koncepcji *web 2.0* są wykorzystywane nie tylko przez marki medialne, ale przez zdecydowaną większość organizacji: od producentów i dystrybutorów gier wideo, przez telewizyjne *reality show*, kancelarie prawne i uniwersytety, na administracji rządowej skończywszy. Inicjatywy, jak „Regiopedia” czy społeczność dziennikarzy obywatelskich w „MM Moje Miasto Szczecin”, świadczą o geograficznym ograniczeniu w formułowaniu grupy docelowej. Z kolei takie serwisy, jak Facebook, YouTube czy Wykop, mają własną, rozbudowaną społeczność oraz

często są wyspecjalizowane w dostarczaniu konkretnej usługi. Dzięki efektywnemu i przemyślanemu ich wykorzystaniu wydawcy stron mogą skupić się raczej na swojej głównej działalności niż na konkurowaniu z potężnymi serwisami *social media*.

Bibliografia podstawowa

- Jakubowicz K.: *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Warszawa 2011.
 Jenkins H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.
 Keen A.: *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, tłum. K. Krzysztofek, Warszawa 2007.

Bibliografia

Teksty teoretyczne

- Austin T., Doust R.: *Projektowanie dla nowych mediów*, tłum. A. Garbiński, Warszawa 2008.
 Barney D.: *Spoleczeństwo sieci*, tłum. M. Fronia, Warszawa 2008.
 Chandler D., Munday R.: *Oxford Dictionary of Media and Communication*, Oxford New York 2011.
 Cheung C. M. K., Chiu P. Y., Lee M. K. O.: *Online Social Networks: Why do Students Use Facebook?*, „Computers in Human Behavior” 2011, nr 1 (27), s. 1337–1343.
 DiNucci D.: *Fragmented Future*, „Print” 1999, 4 (53), s. 32.
 Fleming G.: *Global Social Technographics Update 2011: US And EU Mature, Emerging Markets Show Lots Of Activity*, 4.01.2012, http://blogs.forrester.com/gina_sverdlov/12-01-04-global_social_technographics_update_2011_us_and_eu_mature_emerging_markets_show_lots_of_activity.
 Hofmold J.: *Internet jako nowe dobro wspólne*, Warszawa 2008.
 Jakubowicz K.: *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Warszawa 2011.
 Jenkins H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.
 Kaczmarek-Słowińska M.: *Social media w działaniach Internet PR przedsiębiorstw polskiego rynku*, w: *Public relations we współczesnym świecie: między służbą organizacji i społeczeństwu*, J. Olędzki (red.), Warszawa 2011, s. 137–153.
 Keen A.: *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, tłum. K. Krzysztofek, Warszawa 2007.
 Lakomy M.: *Demokracja 2.0. Interakcja polityczna w nowych mediach*, Kraków 2013.
 McAfee A.: *Firma 2.0. Sukces dzięki nowym narzędziom internetowym*, tłum. C. Welsyng, Warszawa 2011.
 Miotk A.: *Skuteczne social media. Prowadź działania, osiągnij zamierzone efekty*, Gliwice 2013.
 O'Reilly T., *Przedmowa*, w: A. Shuen, *Web 2.0. Przewodnik po strategiach*, tłum. Andrzej Stefański, Gliwice 2009, s. 7–8.
 O'Reilly T.: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 30.09.2005, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
 Przybysz Ł.: *Komunikowanie polityczne 2.0. Analiza amerykańskiej i polskiej kampanii prezydenckiej*, Warszawa 2013.
 Schawbel D.: *Personal brandind 2.0, Cztery kroki do zbudowania osobistej marki*, tłum. M. Gutowski, Gliwice 2012.
 Sokołowski M.: *(R)ewolucja w komunikacji. Wprowadzenie do medioznawstwa*, Warszawa 2010.
 Zajac J., Zbyszewski M.: *Cyberszóstki piłkarskie*, w: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spoleczna przestrzeń internetu*, Warszawa 2006, s. 209–220.

Strony internetowe

- „Głos Dziennik Pomorza – Szczecin” (www.gs24.pl).
 „MM Moje Miasto Szczecin” (www.mmszczecin.pl).
 „MM Trendy” (www.mmszczecin.pl/trendy).

Zaangażowanie

Małgorzata Mikut, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego

Zaangażowanie jest motorem każdej działalności ludzkiej, także nauczycielskiej. Istotne jest zatem poznanie istoty tej postawy oraz warunków jej istnienia. Kiedy możemy powiedzieć o nauczycielu, że jest zaangażowany? Jakie są wymiary zaangażowania? Czym różni się zaangażowanie od pozorowania? To pytania, na które postaram się odpowiedzieć.

Wprowadzenie

W dobie dynamicznie dokonujących się transformacji różnych sfer życia społecznego i związanych z nimi zmian i ryzyka, kategoria zaangażowania nabiera szczególnego znaczenia. Życie w zmiennej rzeczywistości wymaga bowiem postaw zapewniających ciągłość, poczucie bezpieczeństwa oraz sens życia. Pojęcie to, pojawiające się w zakresie zainteresowań ekonomistów w kontekście zachowań organizacyjnych i zarządzania zasobami ludzkimi oraz socjologów w kontekście uczestnictwa społecznego, jest stosowane w języku nauki od niedawna.

Na gruncie pedagogicznym problematyka zaangażowania jest istotna dla praktyków i teoretyków edukacji z racji tworzenia warunków do odkrywania przestrzeni osobistych/grupowych działań na rzecz samorealizacji i uczestnictwa w życiu społecznym. Moc edukacji w świetle tego fenomenu wyraża się poprzez kształtowanie aktywnych postaw młodego pokolenia wobec zjawisk dziejących się w ich bliskim i dalekim kręgu odniesienia. Dlatego ważne jest organizowanie rozwoju wychowanka/ucznia tak, aby mógł on znaleźć przestrzeń do osobistego działania w określonym polu w połączeniu z pasją i determinacją, stworzenie warunków do oddania się czemuś z pełnym zaangażowaniem. Warto w tym miejscu wyjaśnić – co to oznacza?

Zaangażowanie – specyfika oraz czynniki je wyzwalające

Pojęcie to, choć często stosowane w języku potocznym, rzadko jest precyzowane w źródłach leksykalnych. Zaangażowanie pochodzące od francuskiego *engager*, określane pierwotnie jako „zobowiązanie się słowem; zobowiązanie się do”¹, funkcjonuje w języku ekonomii i socjologii w znaczeniu „przyjmować do pracy, zatrudniać”²; „wiązać kogoś z czymś materialnie lub moralnie, wciągać w coś, wplątywać”³. Pojęcie to stosowane jest zamiennie z takimi terminami, jak: absorbować, pochłaniać, wciągać, zajmować⁴. Dokonane pobieżne wyliczenie znaczeń leksykalnych wskazuje, jak wiele elementów składa się na istotę zaangażowania, a mianowicie:

- zaangażowany jest ktoś, czyli osoba,
- zaangażowanym jest się w określonej przestrzeni (np. zaangażowanie w życie szkoły, rodziny, życie społeczne),
- zaangażowanym jest się na rzecz kogoś/czegoś, czyli oddanym jakiejś sprawie (czemuś osobiście istotnemu),
- zaangażowanie jest postawą, na którą składa się określona wiedza i przekonania (świadomość pewnych zjawisk i przekonanie o własnym wpływie), emocje i uczucia (satysfakcja, radość, entuzjazm, pasja) oraz zachowania (wysiłek, determinacja, poświęcenie, wdrażanie pomysłów).

Wyróżnione elementy zaangażowania są obecne w określonych sytuacjach związanych z funkcjonowaniem osoby w danej przestrzeni społecznej (szkolnej, rodzinnej, zawodowej, etc). Na uwagę zasługuje w tym miejscu „osobiste zaangażowanie osoby”, które określane jest przez teoretyków organizacji jako: „korzystanie z siebie do realizacji ról organizacyjnych; w zaangażowaniu ludzie stosują i wyrażają siebie fizycznie, poznawczo i emocjonalnie podczas realizacji ról organizacyjnych”⁵. Tym samym oznacza to, że zaangażowanie może mieć różny wymiar ze względu na pełnione osobiście role. Osoba zaangażowana to osoba czująca satysfakcję z pracy, motywację do dalszego działania w określonej sferze, chętnie poświęca dodatkową energię na rzecz kogoś/czegoś, podchodzi z pasją do wykonywania realizowanych zadań, utożsamia sukces własny z sukcesem miejsca, w którym się realizuje. Zachowania osoby zaangażowanej bez względu na przestrzeń realizacji/działania są podobne⁶.

Pragnę podkreślić, że wspomniana postawa uwarunkowana jest określonymi czynnikami, do których można zaliczyć specyficzne warunki danego miejsca, takie jak: organizacja pracy (techniczne warunki pracy, dostępność do informacji, udział w wyborze metod działania oraz rozwiązywania problemów), możliwości rozwoju (aktywnego udziału w określonych zajęciach, rozwijania i doskonalenia kompetencji oraz poszerzania wiedzy, realizowanie własnych aspiracji), zaufanie, przyjazna atmosfera, otwarta i przejrzysta komunikacja (umiejętność słuchania i prowadzenia dialogu), relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, sprawiedliwe nagradzanie włożonego wysiłku (przejrzyste kryteria oceny), ustalanie wspólnych celów⁷.

Wyliczenie cech osoby zaangażowanej oraz warunków zaistnienia takiej postawy to cenne wskazówki dla pracy nauczycielskiej. Każdy uczyący chciałby mieć zaangażowanego ucznia, ale także uczniowie chcieliby mieć zaangażowanego w swoją pracę nauczyciela. Oznacza to w praktyce, że postawa ta jest efektem określonej relacji nauczyciel – uczeń. Zaangażowanie obu stron ma różny stopień zaangażowania i prezentuje się odmiennie w zależności od warunków rozwoju oraz światopoglądu uczestników. Z uwagi na wielość teorii pedagogicznych, skoncentruję się na prezentacji fenomenu zaangażowania przez pryzmat tych, które określają warunki rozwoju osoby.

Zaangażowanie w dominujących ideologiach edukacyjnych

Perspektywa ideologii romantycznej inspirowana pracami Jeana Jacquesa Rousseau obecna jest między innymi w pedagogice antyautorytarnej (Summerhill A.S. Neilla) oraz w pedagogice serca Marii Łopatkowej. To podejście mieści się w teoriach wychowania antyautorytarne, niektóre radykalne podejścia pedagogiczne w ramach tej ideologii mogą mieścić się także w teoriach krytycznych.

Zaangażowanie nauczyciela sprowadza się do działań służących rozpoznaniu i realizowaniu potrzeb ucznia. Nie chodzi tu jednak o realizowanie klasycznego procesu kształcenia, ale o tworzenie warunków do dokonania wglądu w siebie samego, we własne możliwości i ograniczenia, co pomaga uzyskać odpowiedź w zakresie tego, co cenne dla ucznia. Jednym z takich działań nauczyciela jest zapewnienie dziecku/uczniowi bezpiecznego, zgodnego z naturą wielowymiarowego rozwoju (fizycznego, umysłowego i psychicznego), który odbywa się w bogatym w impulsy środowisku (wielość interesujących pomocy dydaktycznych, przedmiotów codziennego użytku, zajęcia warsztatowe, laboratoryjne, dominacja metod poszukujących nad podającymi, praca w środowisku wykraczającym poza mury szkolne).

Nauczyciel, aby mógł spełniać te warunki, angażuje się ustawicznie także we własny rozwój⁸. Jest pasjonatem w pełni oddanym takim praktykom edukacyjnym, a odnoszone sukcesy w pracy motywują go do jeszcze większego zaangażowania. Istotne jest, aby miał wsparcie ze strony grona pedagogicznego oraz rodziców uczniów, stosujących podobne praktyki.

Uczeń zaś jest zaangażowany w poznanie siebie poprzez różne formy uczestnictwa w życiu szkolnym i nie tylko oraz różnorodną, nieskrępowaną działalność, nienaruszającą jednak wolności i godności innych osób. Uczeń mający pozytywne doświadczenia edukacyjne, którego rozwój jest swobodny, ma możliwość decydowania o kształcie i tempie swojego rozwoju, chętniej angażuje się w proces edukacji – uczestniczy w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych, ale także w życiu społecznym dzięki praktykom samorządności i współpracy z pełnym poszanowaniem praw. Zdaniem Neilla: „nie można mówić o wolności,

jeżeli dzieci nie mają pełnej swobody rządzenia swoim życiem. Tam, gdzie jest kierownik, nie ma prawdziwej wolności”⁹.

Dziecko najlepiej uczy się i angażuje w naukę, gdy widzi jej sens. Miarą skutecznej edukacji w tym zakresie są subiektywne odczucia ucznia składające się na jego poczucie szczęścia: „Neill uważał, że lepiej jest wychować szczęśliwego murarza niż nieszczęśliwego i znerwicowanego profesora”¹⁰. Nauczyciele i uczniowie są ze sobą w bliskich relacjach opartych na wzajemnym zaufaniu, odpowiedzialności i poszanowaniu godności. Dowodem na skuteczność takiego podejścia są liczne sukcesy edukacyjne szkoły Summerhill¹¹.

Odmierna w założeniach jest ideologia transmisji kulturowej, której istotą jest przekaz wiedzy, kultury, umiejętności, postaw (istotnych dla podtrzymania istniejącego porządku społecznego i ukształtowania ideału obywatela) oraz ich opanowania przez uczniów. Oznacza to przewagę strategii behawioralnego nauczania i uczenia się z dużą dozą konserwatywnych poglądów i zachowań nauczycieli, co wpisuje się głównie w zakres teorii wychowania autorytarnego. Rozwój ucznia odbywa się według odgórnie (zewnętrznie) narzuconych wzorów.

Nauczyciel jest zaangażowany w to, co przynosi natychmiastowe, wymierne efekty, czyli w formułowanie standardów oczekiwań i przygotowanie łatwych do kopiowania modeli, ponieważ w ten sposób może także udokumentować efektywność własnej pracy. Są one pewne i jednoznaczne dzięki opracowaniu metodyk, wytycznych według odgórnie opracowanego klucza (gotowych odpowiedzi, zachowań, ustawowo i statutowo określonych efektów kształcenia). W praktyce oznacza to nauczanie o świecie, który jest rozpoznany, nazwany i niezmienny, co przekłada się na schematyczne, rutynowe często prowadzenie zajęć, relacje oparte na podporządkowaniu i hierarchii oraz egzekwowanie określonego zakresu wiedzy od ucznia. Najskuteczniejszym sposobem jest testowanie (testy) wiedzy ucznia, często bez dostrzegania jego indywidualnych potrzeb, możliwości i osobistego zaangażowania¹². Nauczyciel angażuje się w rolę strażnika nienaruszalnych wartości (dyscyplina, doskonałość, tradycja), często wierząc, że to dla dobra ucznia, nie uświadamiając sobie niepowtarzalności każdej osoby. Takie podejście może przybrać postać fanatycznego zaangażowania.

Uczeń szybko opanowuje przekaz ukrytego programu szkoły (za co faktycznie jest nagradzany, co mieści się w kanonie dopuszczalnych zachowań), niekoniecznie będąc tego świadomym, czyli stosuje strategie na przetrwanie (ściąga, kopiuje, uczy się do klucza, stosuje zasadę 3 Z – zakuć, zaliczyć, zapomnieć). Uczeń, który na początku edukacji często jest rzeczywiście zaangażowany, gdy przekonuje się, że nie jest ważny on jako osoba, ale to, co opanuje, obniża swoje rzeczywiste zaangażowanie z każdym rokiem nauki. Może też pozorować zaangażowanie, poprzez stosowanie różnych strategii, dzięki którym uzyskuje satysfakcjonujące dla niego wyniki w nauce. Są też przypadki rzeczywistego zaangażowania uczniowskiego, oparte na przekonaniu o jednowymiarowości świata, wierze w słuszność takich praktyk oraz poczuciu doceniania wysiłku ucznia. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy oddziaływania szkolne są zgodne z oddziaływaniami środowiskowymi. Uczeń nie ma okazji do dostrzeżenia i skonfrontowania odmiennych stylów życia, poglądów oraz wiedzy.

Zaangażowanie autentyczne obserwujemy także wtedy, gdy uczniowie i nauczyciele mają poczucie elitarności miejsca, w którym podtrzymuje się najwspanialsze (zdaniem organizatorów takiej edukacji) osiągnięcia kultury (szkoła dla dam, szkoła dla dżentelmenów, szkoła katolicka etc).

Wymownym zobrazowaniem ideologii transmisji kulturowej jest funkcjonowanie elitarniej szkoły średniej oraz poglądy jej dyrektora w *Stowarzyszeniu umarłych poetów* Nancy H. Kleinbaum oraz ekranizacji tego dzieła z 1989 roku pod tym samym tytułem. Reprezentantem ideologii romantycznej w tejże szkole jest ekscentryczny nauczyciel literatury John Keating. Jaskrawy obraz konsekwencji wychowania autorytarnego natomiast przedstawiony jest w zekranizowanej powieści Wojciecha Kuczoka *Gnój*, pod tytułem *Pręgi* w reżyserii Magdaleny Piekorz.

Zaangażowanie ma jeszcze inny wymiar w ideologii progresywnej, której założeniem jest stadialność rozwoju dzięki oddziaływaniu organizmu i środowiska. Pokonywanie określonych stadiów rozwojowych możliwe jest dzięki stawianiu ucznia wobec konieczności dostrzegania i rozwiązywania konfliktu poznawczego bądź społecznego. Sytuacje prowokujące ucznia do podjęcia takiej aktywności muszą wzbudzać w uczniach zainteresowanie, zaangażowanie oraz radość.

Szkoła staje się terenem walki o dopuszczalną i obowiązującą społecznie wersję rzeczywistości (świat przecież dynamicznie się zmienia, pojawiają się nowe zjawiska, które należy poznać). Stwarza się w niej sytuacje do konfrontowania umiejętności ucznia z różnorodną wiedzą, by sprowokować go do zaciekawienia, zdziwienia, zaskoczenia, czyli wprowadzać w konflikt poznawczy inicjujący aktywność. Możliwe jest to dzięki posługiwaniu się wieloma źródłami w tworzeniu wiedzy (celem poznania różnych punktów widzenia), podręcznik nie jest niezbędnym jej źródłem. Uczniowie krytycznie odnoszą się do poznawanych treści i faktów, rozpoznają źródła podmiotowych i społecznych ograniczeń, nierówności, przemocy. Podejmują się także walki o prawa osób/grup zmarginalizowanych. Są zaangażowani razem z nauczycielami w tworzenie rzetelnych podstaw wiedzy.

Celem edukacji jest dostarczanie uczącemu się wiernego, głębokiego zrozumienia jego sytuacji historycznej. Uwalnianie się od więzi społecznych oraz zniekształceń komunikacji możliwe jest dzięki refleksji nad kulturowymi kontekstami i tradycjami, w których jednostki funkcjonują oraz artykułowaniu swoich uczuć i emocji. Niezbędna jest także autorefleksja.

Nauczyciele nierzadko są transformatywnymi intelektualistami zaangażowanymi w kwestie społeczne, polityczne i etyczne. Są aktywni, krytyczni i wykazują cywilną odwagę¹³. Kierują się w myśleniu i działaniu racjonalnością emancypacyjną. Jest to przykład teorii krytycznej. Program szkolny to elastyczna forma programu demokratycznego. Ideologia ta realizowana jest w autorskich koncepcjach edukacji, takich jak Wrocławska Szkoła Przyszłości¹⁴.

Podsumowanie

Problematyka zaangażowania, syntetycznie przedstawiona na przykładzie wybranych ideologii wychowania, pozwala na krytyczne spojrzenie na warsztat pracy nauczyciela. Dzięki odnalezieniu podobieństw i różnic w charakteryzowanych przypadkach możliwe jest przeformułowanie osobistych celów edukacji. Stwarza okazję także do refleksji nad dotychczasowym zaangażowaniem w relacje z uczniami i we własną pracę. Nauczyciele, poznając poszczególne teorie w ramach studiów, niejednokrotnie opowiadają się za słusz-

nością ideologii romantycznej, jednak w praktyce często realizują ideologię transmisji kulturowej. Kwestionują często zasadność teorii autorytarnych, jednak w obliczu własnej bezsilności, braku wsparcia ze strony otoczenia posługują się ich rozwiązaniami. Oznacza to, że u wielu istnieje potrzeba innego podejścia do ucznia, poznania odmiennych strategii działania, jednak pogoń za awansem, ustawiczne testowanie osiągnięć ucznia, natłok spraw organizacyjnych sprawia, że powracają do rutynowego zachowania. Taka sytuacja prowadzi w krótkiej perspektywie do wypalenia zawodowego.

Są też nauczyciele z pasją, z poczuciem misji, którzy poszukują i chcą doskonalić własny warsztat pracy. Nawiazania do tych teorii, jako pewne ślady alternatyw edukacyjnych, mogą stać się impulsem do sztuki kształcenia. Przemyślany, nieszablonowy plan pracy z uczniami w połączeniu z zaangażowaniem przekłada się także na autentyczne zaangażowanie uczniów.

Przypisy

- ¹ B. Hamel (red.), *Doctionnairefrancais-polonais*, Paris 1990, s. 162.
- ² I. Kamińska-Szmaj (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2005, s. 32.
- ³ D. Podlaska, M. Świątek-Brzezińska (red.), *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa – Bielsko-Biała 2011, s. 28.
- ⁴ M. Dobrowolski, *Słownik synonimów*, Katowice 2008, s. 15.
- ⁵ A. Rudawska, *Motywowanie do zaangażowania w organizację oraz życie społeczne i rodzinne*, „Master of Business Administration” 2011 nr 1, s. 76.
- ⁶ Por. A. Rudawska, op. cit., s. 78.
- ⁷ Ibidem, s. 80–84.
- ⁸ Doskonali swoje kompetencje, poszerza wiedzę, traktując to jako wartość samą w sobie.
- ⁹ A. S. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 41.
- ¹⁰ E. Januszewska, *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A. S. Neillu*, Warszawa 2002, s. 52.
- ¹¹ A. S. Neill, *Nowa Summrhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- ¹² Ocenom nadaje się rangi, według których określa się końcową ocenę ucznia z danego przedmiotu. Na przykład niżej w randze ocen ucznia umieszcza się w niektórych szkołach: spontaniczną aktywność ucznia na lekcji związaną z zakresem przedmiotu (jest ona dokumentowana w postaci punktów, plusów, których musi być kilka, aby otrzymać ocenę najwyższą za aktywność), zadania domowe, kartkówki (czyli niezapowiedziane sprawdzanie wiedzy), prace prezentujące twórczy dorobek ucznia wykraczający poza uznane przez nauczyciela ramy przedmiotu. Najwyżej w randze ocen znajdują się testy i prace klasowe. Krytyczne myślenie (dostrzeganie błędów, nieszablonowe myślenie) mylone jest z brakiem podporządkowania bądź złym wychowaniem ucznia.
- ¹³ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 48.
- ¹⁴ Zainteresowanych odsyłam do tekstu: R. Łukaszewicz, K. Leksicka, *Z praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, w: B. Śliwerski (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Kraków 1991; M. Nowak-Dziemiannowicz, *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*, Toruń 2001.

Miasto w teatrze

Działalność edukacyjna Teatru Współczesnego w Szczecinie

Agnieszka Wojs, wolontariuszka Teatru Współczesnego w Szczecinie, studentka Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej na Uniwersytecie Szczecińskim

Jak teatr wpływa na człowieka? Przenosi go w inny wymiar, do innej epoki, do innej kultury. Pokazuje świat z zupełnie innej perspektywy – dziecka, umierającego, zagranicznego gościa. Uczy patrzeć na rzeczywistość inaczej niż na co dzień. Zmienia postrzeganie siebie i innych.

Kolejny sezon artystyczny w Teatrze Współczesnym na dobre już się rozpoczął i spośród sześciu zaplanowanych premier dwie miały swoje pięć minut: *Męczennicy*, historia młodego Beniamina, który odpowiedzi na codzienne problemy szuka w Biblii, fanatycznie uzależnia od niej swoje decyzje i postępowania, oraz *Szkoła żon*, komedia Moliera mówiąca o tym, dlaczego mężczyźni wolą głupie kobiety, a mądrych się boją. Dla *Męczenników* przewidziane są panele dyskusyjne z grupami, które zachciałyby porozmawiać o przedstawieniu z jego twórcami – dobry sposób, by dowiedzieć się, co autor miał na myśli, ale i okazja do poruszenia tematu obecności religii w szkołach, dyskusji o tym, czy różnica pokoleniowa między rodzicami a dziećmi jest na tyle trudna do pokonania, że nie potrafią się ze sobą porozumieć.

W styczniu odbędzie się premiera przedstawienia *Świadkowie albo nasza mała stabilizacja* w charakterystycznej, moim zdaniem, konwencji dla Teatru Współczesnego – serii rozmów pomiędzy aktorami, ale i niemego dialogu z widzem (mam tu na myśli chociażby *Getsemani*). To będzie przełomowy spektakl, bo doczeka się nie tylko reakcji, ale także komentarza publiczności – swego rodzaju post scriptum stworzą

uczestnicy warsztatów podczas ferii zimowych pod czujnym okiem reżyserki, Katarzyny Szyngiery, oraz aktora Macieja Litkowskiego.

Po dwóch miesiącach przyjdzie czas na nową premierę: *Akropolis* na podstawie dramatu Stanisława Wyspiańskiego. Realizacji tego projektu podejmie się Anna Augustynowicz, odznaczona niedawno przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski. Będzie to również zakończenie „tryptyku Wyspiańskiego” – *Akropolis* dołączy do *Wyzwolenia* i *Wesela* (jednego z najbardziej docenionych i znanych szczecińskich spektakli w całej Polsce).

Potem znowu komedia: *Godzina spokoju*, w której będzie można się pośmiać z Michela, któremu naraz na głowę zwała się wszystko – żona, syn, kochanka, sąsiedzi. O wymarzonej godzinie spokoju bohater może jedynie pomarzyć. Nieodparcie opis spektaklu kojarzy mi się z *Mayday 2*, z Johnem Smithem, który musi w końcu zapłacić za podwójne życie. Biega z miejsca na miejsce, próbuje zapanować nad swoim życiem, z dość marnym skutkiem. Czy takim samym bohaterem będzie Michel?

Również w maju odbędzie się szósta i ostatnia premiera – *Obywatel K*, który słusznie może przywoływać z pamięci *Obywatela Kane'a*, a przede wszystkim sposób, w jaki poznajemy głównego bohatera: o Kajetanie S, byłym opozycjoniście i działaczu Solidarności, dowiadujemy się z opowieści znajomych. Całość będzie bazowała na szopce politycznej, a więc można spodziewać się dobrej zabawy i tę wędrowkę w przeszłość potraktować bardziej jako przygodę niż zwykłą lekcję historii.

Wraz z pierwszą premierą sezonu ruszył szeroki projekt „Klasyka żywa”, którego częścią są też działania edukacyjne realizowane w partnerstwie z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W ramach tego przedsięwzięcia odbędzie się szereg spotkań z twórcami nie tylko *Męczenników*, ale i *Akropolis*, któremu będą poświęcone również wykłady prof. Włodzimierza Szturca, znawcy twórczości Wyspiańskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Odbędą się również warsztaty teatralne dla młodzieży ponadgimnazjalnej, których celem będzie przybliżenie języka teatru Wyspiańskiego młodemu pokoleniu. Kolejnymi ukłonami w stronę szkół będą lekcje teatralne prowadzone przez Kamilę Paradowską, kierownika literackiego teatru, poświęcone Tadeuszowi Różewiczowi, bazujące na warsztatach i pokazach multimedialnych, stanowiące nawiązanie do sztuki *Świadkowie albo nasza mała stabilizacja*. Ten projekt to dowód, że teatr może stanowić alternatywę dla kina. Teatr wymaga więcej uwagi i skupienia niż emisja filmu w kinie, co nie zawsze zachęca młodych ludzi. Spotkania i warsztaty mają na celu przybliżenie sztuk teatralnych, wytłumaczenie i wyjaśnienie trudniejszych kwestii. To również niepowtarzalna okazja do dialogu, który może się wywiązać między aktorami a widzami.

To nie pierwszy krok w stronę przyciągnięcia dzieci i młodzieży do teatru, bowiem od czterech już lat są organizowane letnie warsztaty teatralne, podczas których uczestnicy sami tworzą własny pokaz, wykonują do niego scenografię i muzykę, przez co stają się integralną częścią kultury. Co roku inny temat przewodni zajęć sprawia, że nawet weterani tych warsztatów zawsze znajdują dla siebie coś nowego.

Nie wolno zapomnieć o „Otwieraczu” – projekcie przeznaczonym dla dzieci z różnymi problemami rozwojowymi, które podczas warsztatów teatralno-terapeutycznych tworzą własne przedstawienie, przy czym ich niepełnosprawność nie stanowi żadnej przeszkody. Jak możemy przeczytać na stronie Teatru Współczesnego: „teatr powstaje w dialogu, który nie

ogranicza się do komunikacji werbalnej, a zatem pozwala się wypowiedzieć także tym, którzy nie mówią, nie słyszą, nie widzą, mają ograniczone zdolności intelektualne czy też z różnych przyczyn są zamknięci w sobie”. Stworzenie takiego miejsca, gdzie akceptacja i zrozumienie są oczywistymi elementami rzeczywistości, jest niezwykle ważne dla dzieci, które muszą borykać się z chorobami i różnymi schorzeniami.

Często jednak słyzy się: nie idę do teatru, bo tam nie ma nic dla mnie, sztuki napisane kilkaset lat wcześniej mnie nie interesują. Nie jest więc to kwestia braku zrozumienia sztuk, lecz niechęć wobec, czasem archaicznych, poglądów bohaterów przedstawień. W tej sytuacji wydaje mi się, że największy wpływ na ludzką świadomość będą miały spektakle, które dotyczą przeciętnego Jana Kowalskiego, który za niecałe dwa tysiące wypłaty miesiąc w miesiąc musi utrzymać swoją rodzinę. Spektakle, które osadzone są w naszej rzeczywistości, a nie w realiach sprzed kilku wieków. Spektakle, w których bohaterowie zmagają się z problemami życia codziennego. A może i też takie, które dotyczą konkretnego miejsca, w którym na co dzień żyjemy. Teatr jest w stanie sprostać takim wymaganiom! Pokazać nie tylko realia sprzed kilku stuleci, ale i zająć stanowisko wobec teraźniejszości. Czuję się w obowiązku przywołać w tym miejscu chociażby spektakl *Śpiew szczyrbatych mew*, który jest muzyczną wyprawą w głąb Szczecina, okazją do poznania go z zupełnie innej strony, na którą, być może, nie zwracamy uwagi. Po obejrzeniu tego spektaklu rzeczywiście inaczej patrzy się na miasto – na opuszczone żurawie, puste sklepiki osiedlowe, gąszcz biurowców i centrów handlowych.

Smutno mi, kiedy słyzy, że teatr jest dla snobów czy też ludzi starszych, że miejsce młodzieży jest w kinie lub przed ekranem telewizora. Przecież w sztukach teatralnych też wykorzystuje się projekcje filmowe, czasem używa się przekleństw, a kostiumem bywają zwykle spodnie i bluzka. Teatr otwiera się na nowych widzów, zmienia się, by ich zainteresować. Niesprawiedliwością jest mówienie, że to brak rozwoju w teatrze zniechęca do jego odwiedzania. To niezmiennie ludzkie myślenie o czerwonych kurtynach, budce dla suflera i niezrozumiałym języku literackim jest największą przeszkodą. Może teatralne projekty edukacyjne staną się zachętą do otwarcia ciężkich drzwi, spojrzenia z zainteresowaniem na afisze z tytułami spektakli? Mam nadzieję, że takie przedsięwzięcia skłonią młodych widzów do odwiedzin tego nieoczywistego miejsca i odkryją przed nimi cudowny świat teatru.

Promowanie wizerunku dyrektora/dyrektorki

Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. rozwoju i wspomagania

Pierwszym, niezwykle ważnym krokiem w dążeniach do budowania marki szkoły, czy każdej innej instytucji oświatowej, jest wykreowanie odpowiedniego wizerunku osoby nią zarządzającej. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej placówkami oświatowymi najczęściej zarządzają kobiety. Mowa zatem będzie o dyrektorkach przede wszystkim. Co czyni sprawę niezwykle ważną, bowiem w budowaniu marki najczęściej bardzo efektywnie przeszkadza dobrze wyuczona, dziewczęca skromność i chęć bycia docenioną, wyciągniętą z cienia, bez własnego widocznego zaangażowania. Tym postawom musimy jednak stanowczo powiedzieć nie.

Wydawałoby się, że sam wizerunek dyrektora winien być konsekwencją, zbudowanej przez cały zespół, spójnej strategii promocji placówki. Nie będą w błędzie – moim zdaniem – ci, którzy mocno optują za takim podejściem. Z mojego jednak doświadczenia wynika, że dyrektor/dyrektorka bez mocno ugruntowanego autorytetu, bez dobrze zbudowanej marki nie poprowadzi rady pedagogicznej, rodziców i uczniów przez skomplikowany i wymagający zaangażowania proces budowania marki i promocji szkoły. Warto zatem – drodzy dyrektorzy i szanowne dyrektorki – zacząć od nienachalnego, merytorycznego i wartościowego promowania swojego wizerunku, czyli tzw. *personal branding*. Budowanie własnej reputacji zawodowej nie jest oczywiście zadaniem łatwym, trzeba jednak poświęcić czas i siły, by wzmocnić swoją pozycję na rynku pracy i jednocześnie przyczynić się do podniesienia prestiżu instytucji, z którymi współpracujemy. W *personal branding* najważniejsza według mnie jest synergia, która wybrzmiewa w oczywistym sprzężeniu zwrotnym: budujemy swoją markę w oparciu, między innymi,

o prestiż instytucji, w których działalność się angażujemy; wizerunek owych organizacji ulega wzmocnieniu dzięki naszemu, rosnącemu w siłę autorytetowi. Ma tu więc zastosowanie zasada *win – win*, która powinna nas przekonać, że warto budować swoją markę jako dyrektora/dyrektorki szkoły. W tym momencie nasuwa się pytanie, jak to zrobić? Odpowiedź jest prosta – najlepiej wiarygodnie i rzetelnie, w oparciu o uczciwie zdiagnozowany własny potencjał, przy wykorzystaniu ogólnodostępnych narzędzi.

Pierwsze, co musimy zrobić, to dokonać autodiagnozy. Warto spróbować wyobrazić sobie siebie jako dyrektora rozpoznawalnego, na którego czekają kolejne szkoły, nauczyciele, uczniowie i rodzice. Jedną z moich znajomych – obecnie właścicielką niepublicznego ośrodka doskonalenia nauczycieli, wcześniej nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej – powiedziała, że na początku kariery wyznaczyła sobie cel: chciała być nauczycielką z pasją, na tyle rozpoznawalną, by po sześciu latach jej pracy, ustawiała się do niej kolejka rodziców chcących zapisać dzieci do prowadzonej przez nią klasy. Jej cechą wyjątkową,

nad którą długo pracowała, był warsztat, który dawał jej gwarancję, że każde dziecko będzie się interesowało tym, co jest w danym momencie omawiane na zajęciach. Udało się. Moja koleżanka zadała sobie pytanie: co sprawi, że będę wybierana przez rodziców moich uczniów, co w mojej pracy mogę uczynić wyjątkowym? W języku biznesowym można sparafrazować jej pytanie na: co odróżni mnie od konkurencji? Trzeba zatem umieć odpowiedzieć sobie na pytanie: dlaczego jestem wyjątkowo dobrym/dobłą dyrektorem/dyrektorką? Albo dlaczego mogę nią/nią być? To „zadawanie sobie pytań” pozwoli nam na określenie własnego progu wyjątkowości, nazywanego w biznesie *Unique Selling Position*.

Po udzieleniu odpowiedzi na pytanie trzeba określić swoją wizję i misję. Zobaczycie siebie, na przykład za sześć lat, w konkretnym miejscu swojej kariery. Wizja będzie określeniem naszego docelowego wizerunku, a misja sposobem, planem działań prowadzącym do tego celu.

Kolejne działania na krętej drodze *personal branding* to pozycjonowanie siebie na rynku, czyli mierzalne dążenie do wykreowania wizji. Jest to swego rodzaju publiczne udowadnianie swojej wiarygodności. Warto w tym momencie przyrzeć się osobom, które taką niekwestionowaną pozycję na rynku już zdobyły; zastanowić się, do kogo dzwoniemy, jeśli spodziewamy się ewaluacji całłościowej, u kogo zasięgamy porady, gdy mamy problemy z kontrolą zarządczą lub zamówieniami publicznymi? Jest wokół nas wielu dyrektorów ekspertów w różnych dziedzinach – co oni takiego robią, że traktujemy ich jako niekwestionowane autorytety? W pozycjonowaniu ważne jest, by robić coś konkretnego tu i teraz, każdy, nawet najmniejszy krok, przybliży nas do osiągnięcia naszego celu – wizerunku eksperckiego. Nie warto silić się na afektowaną skromność i pozostawać w tyle. Trzeba zacząć działać już dzisiaj. Nic nie szkodzi, że nie zawsze będzie idealnie.

W tym momencie można sobie pomyśleć: OK, chcę być dyrektorem, który jest ekspertem w prowadzeniu rady pedagogicznej przez meandry pracy z uczniem mającym trudności w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego, robię to od paru lat, świetnie mi wychodzi, ale nikt o tym nie wie... Co z tym zrobić? Specjaliści od marketingu powiedzą: zacznij być producentem kontentu! Zacznij opowiadać o swoich sukcesach, nie ograniczaj się do czytania, oglądania dokonań innych. Twoje pomysły, sprawdzone i poddane ewaluacji, na pewno sprawdziłyby się

w innych szkołach, musisz tylko o nich opowiedzieć. Trzeba po prostu uwierzyć w moc opowieści o sobie i swoich ideach.

Promocja indywidualnych rozwiązań nigdy nie była tak prosta, jak obecnie. Technologia *web 2.0* daje wiele możliwości. Jeśli masz swoje ulubione miejsca, w których szukasz dyrektorskich inspiracji, postaraj się, poza lekturą, być aktywnym członkiem budujących się wokół nich społeczności – komentuj, wysyłaj opinie. Tyko pamiętaj, im bardziej będą one anonimowe, tym mniej dzięki temu zyskasz. Kiedy już gościnne występy na forach nie będą wystarczały (a im szybciej to się wydarzy, tym lepiej), załóż własnego bloga. Blog daje nieograniczone możliwości rozsiewania własnych idei i ich ewaluacji. Nie bój się krytyki, nie pisz do wielkiej internetowej szuflady, pokaż swoją pracę ludziom zainteresowanym (promuj bloga na Facebooku, Twitterze, podepnij go pod stronę swojej szkoły, opowiedz o nim nauczycielom, rodzicom, a może nawet uczniom). Monitoruj komentarze pojawiające się pod artykułami, reaguj zarówno na te pozytywne, jak i na te, które przyjmujesz z lekkim bólem. Pamiętaj, że jeśli chcesz budować swoją markę zawodową, blog, który tworzysz, musi być z nią bezpośrednio związany. Pisz o swoich doświadczeniach, z zachowaniem granic prawnych, które ograniczają każdą osobę zarządzającą instytucją oświatową. Trzymaj się jednej, głównej linii tematycznej (od czasu do czasu możesz jednak pozwolić sobie na jakiś okolicznościowy *offtopic*), publikuj posty co najmniej 2–3 razy w tygodniu, nie opisuj konkretnych zdarzeń, w rozpoznawalny sposób, bez zgody osób w nich uczestniczących (jeśli piszesz o sprawach pedagogicznych bądź bardzo ostrożny). Blog dyrektora szkoły to wielka rzecz i wielkie wyzwanie. Dobrze, by nie było to sprawozdanie z tzw. codzienności szkolnej ani narzekanie na niedostatki polskiej oświaty – w oparciu o takie postawy trudno zbudować dobrą markę. Twój blog musi być wielkim sukcesem, co nie znaczy, że nie możesz w nim opisywać trudności, na które napotykasz. Ważne jednak, byś zawsze zadał(a) sobie pytanie, jak czytelnik może skorzystać z tego, co właśnie napisałem(łam)? Czego może się z tego nauczyć? Co może ode mnie pożyć?

Reklamuj swój blog w wielu miejscach, poza społecznością szkolną, na Facebooku i Twitterze, nie zapominaj o portalach bezpośrednio związanych z budowaniem marki zawodowej – Goldenline, Profeo i LinkedIn. Bądź ze swoim blogiem obecny tam,

gdzie są obecni ludzie, którzy znajdą na nim wartościowe treści. Linkuj bloga na forach dyrektorskich, opowiedz o nim na konferencji, spotkaniu, naradzie dyrektorów, zabieraj otwarcie głos w dyskusjach na temat edukacji, skontaktuj się z placówkami doskonalenia, które mogą wypromować idee opisane na blogu. Warto też zapromować swoją twórczość w magazynach oświatowych, na przykład wydawanych przez instytucje doskonalące nauczycieli. Dbanie o swoją prywatność i skromność, jako naczelną postawą zawodową, nie będzie tu nigdy sprzymierzeńcem. Innymi słowy – chwal się swoim blogiem i swoją sobą jako ekspertem w danej dziedzinie.

Poza budowaniem unikatowej pozycji zawodowej na rynku, warto się czymś wyróżnić. Najłatwiej jest wyróżniać się wizualnie – zarezerwuj sobie jakiś wyjątkowy gadżet, z którym będziesz utożsamiany w sytuacjach oficjalnych. W tym zakresie warto podglądać warsztat polityków. Znajdziemy tu całe repozytorium drobnych, aczkolwiek znaczących przedmiotów i dodatków (muszek, zegarków, kratek i pasków, krawatów, biżuterii etc.). Wybierz coś dla siebie. Nie musi być to koniecznie element stroju, może ekstrawagancka fryzura, może specyficzna składnia, nie bez znaczenia pozostaje twój specyficzny ton wypowiedzi, poczucie humoru. Spróbuj znaleźć coś absolutnie charakterystycznego dla siebie i jednocześnie wyrazistego dla innych.

W budowaniu wizerunku zawodowego ważne jest wpieranie go spójną i adekwatną ikonografią. Innymi słowy: zainwestuj w dobre, profesjonalne, stockowe zdjęcie wizerunkowe (najlepiej nawet w całą sesję). Poczytaj o zasadach *dress code'u*, dostosuj się do nich w ramach spójnych z wykreowanym przez siebie obrazem zawodowym. Szkoła to miejsce oficjalne, dobry garnitur czy porządna garsonka na pewno nie zaszkodzą profesjonalnej stylizacji na tę sesję. Ważne jednak, by w sesji i jej efektach czuć spójność z tym, co promujesz. Nie można przy tym zapomnieć, że to przez pryzmat fotografii ludzie będą tworzyli część interpretacji tego, co piszesz. Najlepsze zdjęcie z sesji musi być obecne w sieci. Umieść je w swoim blogu, na stronie szkoły, na FB oraz w innych portalach społecznościowych. Wszędzie jedno i to samo na początek; później możesz troszkę pomieszać, pobawić się różnymi ujęciami, jednak im bardziej będą one do siebie podobne, tym lepiej.

Kolejne ważne zadanie to budowanie sieci kontaktów, czyli tak zwany *networking*. Stwórz dobry

bank wizytówek jeszcze zanim będziesz potrzebować którejkolwiek z nich. Udzielaj się w lokalnej sieci współpracy i samokształcenia dla dyrektorów. Dzisiaj jesteś jej członkiem, za rok albo dwa zaproszą cię na szkolenie jako eksperta. Współpracuj ze stowarzyszeniami rodziców, z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz oświaty. Zaangażuj się w ich pracę. Najlepszym przystankiem na drodze do budowania dobrej sieci kontaktów są portale społecznościowe – nie rezygnuj z nich; co więcej, staraj się i dbaj o wygląd i treści zawarte na twoim profilu. W przerwach szkoleń i konferencji nie konsumuj samotnie ciasteczek w rogu korytarza, przeglądając nowe mejle na telefonie – rozmawiaj z innymi uczestnikami, komentuj, pytaj o ich opinie i odczucia, wymieniaj się wizytówkami.

Kolejny ważny krok to działanie prowadzące do uwiarygodnienia swojego wizerunku. Poszukaj osób, które doceniają twoją pracę i poproś je o pisemne referencje. Takie potwierdzenie twoich osiągnięć przez osobę z zewnątrz wiele znaczy. Nie obawiaj się kierować prośby o rekomendacje do osób, które niekoniecznie dobrze znasz. Trzymaj je wszystkie w jednym miejscu i traktuj jako najważniejszy dowód twojego sukcesu. Oczywiście działaj tu zgodnie z zasadą wzajemności i udzielaj pisemnych rekomendacji innym, jeśli masz ku temu powody. Kto może być autorem twoich referencji? Grono jest tu duże i niedomknięte: współpracownicy (również podwładni), przełożeni (choć ich najtrudniej poprosić o rekomendacje bez wzbudzania podejrzeń o chęć zmiany miejsca pracy), rodzice twoich uczniów, uczniowie (nigdy nie proś uczniów i ich rodziców o rekomendacje, to stwarza niezwykle trudną sytuację, wykorzystaj to, co wypłynie spontanicznie, z ich inicjatywy), przedstawiciele instytucji i firm, z którymi współpracujesz (firma cateringowa dowożąca obiady do szkoły, firma sprzątająca w szkole, podmiot regularnie wynajmujący w szkole np. sale).

To, co najtrudniejsze i najważniejsze w budowaniu własnego, unikatowego, wizerunku zawodowego, to dobrze pojmowana pewność siebie. Pamiętaj o niej. Staraj się nie przekraczać niebezpiecznej granicy zarozumialstwa. Za nią rozpościera się ciemny las zagubienia w bezkrytycznej wierze w samego siebie. Nie wchodź do tego lasu. Nie ignoruj porażek, potknięć, głosów krytyki. Nie wszystkie są efektem zazdrości. Traktuj je jako drogowskazy, które nakierowują cię na właściwe tory.

Przenikliwie zimno

O tomie wierszy Leszka Dembka *re-vers dla e-lizy*

Sylwia Soszyńska, studentka Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej na Uniwersytecie Szczecińskim

Leszek Dembek jest znanym i cenionym szczecińskim poetą. W kręgu liryki zaistniał zbiorami: *Z dumą białych werbli*, *Za żelazną skórą jabłka*, *Na krawędzi czasu*. W tym roku powraca z nowym zbiorem *re-vers dla e-lizy*, który z przerażającą dokładnością obrazuje obojętność świata. Czytając zawarte w nim utwory, odbiorca staje się świadkiem ludzkich problemów, wątpliwości, lęków.

Wędrowka przez słowa, które łączą się na zakrętach w zdania rozproszone po świecie. Krótkie myśli uchwycone podczas obserwacji zarówno współczesności, jak i przeszłości, prowadzą do niezwykłego odkrywania rzeczywistości. Leszek Dembek stał się przewodnikiem w kolejnym tomie wierszy. *Re-vers dla e-lizy* to analiza społeczeństwa. Nie całościowa, lecz skupiona na indywidualnych, jednostkowych przykładach, ale wciąż z odniesieniem do większości. Bo któż jest e-lizą, jeśli nie anonimowy użytkownik internetu, czyli w dzisiejszych realiach praktycznie każdy?

Świat ludzi to proste obrazy złożone z wielowymiarowych, skomplikowanych przeżyć. Każdego dnia powstają pytania bez odpowiedzi. Z pozorną prawdą i szukaniem doznań w internetowym labiryncie. Autor zwraca szczególną uwagę na zanik uczuć, rozpad więzi, samotność i lęk przed otoczeniem, które można łatwo ukryć poprzez udawanie, że piszemy esemesy, przeglądamy coś w komórce. Nawet Boga można znaleźć, wpisując ten wyraz w niezastąpioną wyszukiwarke.

Coraz więcej możliwości łączności z ludźmi, lecz coraz zimniejsze, potężniejsze mury, które nie pozwalają na bezpośrednią, swobodną wymianę zdań. W obecnej rzeczywistości można *zmarznąć od pogody życia*. Odwrócone wartości wyznaczają nowe kierunki. Namacalna bezsilność przenika czytelnika, kiedy zaczyna rozumieć, że chyba już za późno, zbyt długo panowało zobojętnienie, teraz nic więcej nie można zdziałać. Wszystko jest odwrotne (*inne słońce, inny dzień, inny smak, inna zima, inny sens*), w niezrozumiały sposób uległo poważnym zmianom. Należy dopasować się do tego środowiska? Bo jakże walczyć, skoro proces uległ zakończeniu. I po-brzmiewa tutaj nuta goryczy, żal za jakimś nieuchwytnym wczoraj, lęk przed niespodziewaną terażniejszością. I pieczętująca to *Modlitwa do Nic*, utwierdzająca w pewnego rodzaju pustce, z którą trzeba zmierzyć się w pojedynkę. Albo *ogrzej mnie miłością*, bo nigdzie nie mogę odnaleźć swojego miejsca, zapewnij ciepło chociaż na chwilę, jeżeli na stałe jesteś tylko e-lizą, jakich wiele, spacerujących i zagubionych, śpią-

cych w parku na ławce, tańczących i wesołych w tych momentach, kiedy trwa bal.

Jednak czy miłość, ta miłość kształtująca się w pełnym sprzeczności społeczeństwie, ma jeszcze moc, aby ogrzać, odegnąć demony wojny? A jeżeli ważniejsza jest szklanka wódki? Jak dokonać wyboru, kiedy nie ma jednoznacznej odpowiedzi, zaś dookoła tylko *odwrócone słowa*? Co zrobić z bagażem doświadczeń przechowywanym w pamięci? Czy pamięć o więźniach Auschwitz-Birkenau nie przemija niczym dym, który znika na wietrze? Czyż nie tak samo przemija każdy nasz uśmiech, ból, uczucia, których nie potrafimy wyrazić? Czy jest jeszcze miejsce na chwilę refleksji nad przeszłością i tym, w jakim kierunku zmierza dzień jutrzejszy? Warto zastanowić się nad tym podczas lektury wierszy, do czego poeta zachęca poprzez pytania, których nie zadaje wprost.

Chwilowa nadzieja przychodzi w *Powrocie*, kiedy w kilku słowach można poczuć ulgę, że jednak nie wszystko zostało stracone, w przeblasku białej konwalii, która nie zmieniła swojej barwy, wyraża się głęboka wdzięczność, chęć dalszego szukania znanych wartości, które zagubił przewrotny los. *Widok Połoniny Wetlińskiej* jest najbardziej pozytywnym wierszem ze zbioru, pomimo smutku, jaki już zdążył zagościć w sercach po upływie czasu. Kiedyś słońce miało wiarę, krajobraz zawierał nadzieję. Czy wspomnienia wystarczą, aby szarość dnia rozświetlił blask radości?

Większość utworów nie ma już tego ciepła i tkiwości. Proste zdania bez upiększeń podkreślają samotność, wyrażają chłód, przenikliwie zimno otaczającego wszechświata, poczucie izolacji, wyobcowania. W tej liryce nie ma zdecydowanej tęsknoty za wczoraj i niechęci do dzisiaj. Tutaj każdy czas niesie ze sobą ciężar doświadczeń, trudne do rozstrzygnięcia sytuacje. Ponura przeszłość zasnuwa wzrok, nie pozwala zapamiętać. Terazniejszość ze swoim niezrozumieniem także nie pomaga w odnalezieniu sensu przeciekającego za *drugą stroną dnia*. Każde za-

pisane słowo ostatecznie przekonuje o celowości badania otoczenia. Jednakże z jakim wynikiem? Pesymistyczne wizje przeważają.

W tym oszczędnym doborze słów istnieje reguła emocjonalnego nacechowania, które jest tak silne, że same powtórzenia spełniają rolę wyjaśnienia, którego nie sposób wyrazić na kilku stronach. Tutaj krótka forma zmusza do myślenia poprzez

Poezja.
**Zapewni nam rozrywkę
osnutą w krew
i wspomnienia. Wszystko
zniszczy i odbuduje.
Wszystko zapamięta.
Wszystkiemu, co kiedyś
się wydarzyło, zapewni
schronienie pomiędzy
słowami. Stworzy nową
rzeczywistość.**

odpowiednio zbudowane wersy. Nie ma przyjętego rozwiązania ani gotowej odpowiedzi. Ukazane problemy społeczne dotyczą każdego – w obecnym lub minionym życiu. W znacznym stopniu życie jest tym nierealnym, internetowym istnieniem. Człowiek może zachwycać się, oceniać, rozmyślać nad danym utworem, próbować go zgłębiać, ale nigdy nie pojmie ukrytych, pierwotnych emocji, które na-

leżą tylko do poety. Każdy wiersz zawiera tysiące historii, wzruszeń, wspomnień i swoistych prawd przypisanych do odbiorców sięgających po ten zbiór.

Poezja. Zapewni nam rozrywkę osnutą w krew i wspomnienia. Wszystko zniszczy i odbuduje. Wszystko zapamięta. Wszystkiemu, co kiedyś się wydarzyło, zapewni schronienie pomiędzy słowami. Stworzy nową rzeczywistość. Nagle zaistnieje głos, który umilkł pewnej nocy pod powierzchnią mostu, z którego słychać było kobiecy krzyk. A przecież dawniej nieważna, obojętna dla tych ludzi, których wcale nie obchodził jej los. Wyimaginowane postaci z wierszy są mocne i wyraziste przez to, że każda z nich ma tysiące odpowiedników istniejących w naszej rzeczywistości.

Zostaniemy pochłonięci przez poezję niespokojnych, barwnych obrazów, ożywających w każdej sekundzie inaczej. I pokochamy to życie, aby je znieawidzić, otuleni ciemnością *bez marzeń / bez nadziei / bez światła / bez wiary*. Intensywne emocje towarzyszą podczas wędrówki przez *re-vers dla e-lizy* Leszka Dembka. Będziemy bowiem błędzić w smutku, ufając prostym słowom, których znaczenie jest ukryte i pojąć je można dopiero po przeczytaniu całości utworu. Znajdziemy chwilę do namysłu, lecz znajdziemy także – lub przede wszystkim – ból istnienia, smak tęsknoty, zapach samotności.

Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym?

Sprawę powyższą omawialiśmy niedawno w wydziale wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, a następnie w sekcji mającego się wkrótce zawiązać „Koła przyjaciół zdrowia fizycznego i moralnego” – w gronie lekarek i lekarzy szkolnych – obecnie poruszamy ją na tym miejscu, mając nadzieję, że przez to wskazówki nasze, dotyczące higieny ubrania uczennic, tym łatwiej się rozpowszechnią, a sama sprawa wędzie, być może, od tej chwili na nową tory. O ile bowiem wobec niewolniczego posłuszeństwa modzie kwestja higienicznego zreformowania odzieży kobiecej jest w ogóle trudna, o tyle łatwo można by je skutecznie w szkole żeńskiej. Gdyby zarząd szkoły przy przyjmowaniu uczennic zobowiązywał rodziców do dokładnego przestrzegania wskazówek, dotyczących higieny ubrania, oraz gdyby wymagania szkoły były pod tym względem od czasu do czasu omawiane i uzasadniane podczas wspólnych narad grona wychowawczego szkoły i lekarza z rodzicami uczennic.

Koszule powinny sięgać do nasady szyi i posiadać rękawy, zdrowiej bowiem będzie, jeżeli skóra i na szczycie tułowia, oraz na rękach stykać się będzie raczej z praną często bielizną, aniżeli z rzadko zmienianą podszewką, lub ubraniem zwierzchnim; w razie pocenia się ciała pod pachami – rękawy koszuli okazały się również bardzo pożytecznymi. Matki, broniące dzieci od podobnie dziwnych koszul, powołują się niekiedy na potrzebę hartowania dzieci przez usuwanie rękawów i górnej części koszul; potrzebę hartowania szkoła gorąco apostołować powinna, ale skuteczność takiego właśnie sposobu hartowania wydaje się higienistom wątpliwą.

(...)

Natomiast *wszystkie* uczennice, nie tylko małe, lecz i dorastające powinny nosić staniki – naturalnie bez wszelkich listewek stalowych, lub rogowych; praktycznymi okazały się staniki (...) zaopatrzone dla starszych dziewcząt w miękką, marszczoną wstawkę na wysokości piersi. Do stanika należy przypinać majtki, które powinny być zapinane z boku ściśle kłapą tylną, oraz podwiązki. Podwiązki lepiej będzie przypinać z tyłu,

lub z przodu, aniżeli z boku, by zapobiec przez to możliwości krzywienia nóg. O podwiazkach obrączkowych, nakładanych na golenie pod kolanami, nie może być mowy, ponieważ sprzyjają powstawaniu żyłaków na nogach. Do stanika również przypinać należy spódniczkę, lub halkę, jeżeli zajdzie potrzeba noszenia tych ubrań. Daleko bowiem racjonalniej będzie zamiast spódnic wkładać na majtki białe parę krótkich szarawarków najwłaściwiej koloru sukienki. Szarawarki kolorowe mogą być lekkie – satynowe, alpagowe lub z surowego jedwabiu do prania – w wielu nowych szkołach (...) są one w stałym użyciu i u nas rozpowszechniają się bardzo w ostatnich czasach – są bowiem bardzo dogodnie i właściwe, zwłaszcza w wieku szkolnym, przy gimnastykowaniu się, grach sportowych, swobodnym dokazywaniu, podczas wycieczek i t. p. Najlepiej uczynimy zalecając je do stałego noszenia zamiast spódniczek, halek i t. p. W zakończeniu majtek i szarawarków koło kolan dbać należy o to, by nie ścierać ich gumowymi obrączkami, ani ciasnymi paskami pod kolanami (z obawy żyłaków) – można je zakończyć np. paskami lub falbankami, obejmującemi łożonogi na wysokości kolan. Majtki wewnętrzne – białe mogą kończyć się zupełnie gładko.

(...)

Dziewczęta, przychodząc do szkoły, powinny zmieniać buciki domowe na wygodne pantofle, najlepiej na kierzce skórzane, zwłaszcza jeśli szkoła nie ma podwórza, ani ogrodu własnego, a to dlatego, że w takim razie nie znoszą z całego miasta błota i kurzy, przy pracy w pantoflach mają stopy mniej skrępowane, podczas dokazywania nie stukają, nadto dziewczynki, nie noszące kaloszy, nie mają wtedy przemoczonych i zziębniętych stóp (co ma częstszą czynić głuchotę, jak stwierdzono w szkołach niemieckich, oraz w szkołach dla kadetów w Rosji).

(...)

Sukienka wreszcie powierzchowna, ma się rozumieć ma być uszyta krojem zreformowanym – zawieszona na barkach i nie uciskająca miękkich części tułowia.

(...)

W ubraniu dziewcząt dbać nadto należy, by guziki różnych części ubrania nie przypadły, o ile się to da skutecznie, na linii prostej pod piersiami, przez co zapobiegniemy ich przygniataaniu.

W. Jezierski

Źródło przedruku:
„Nowe Tory” 1906, nr 1, str. 72-80.
Zachowano oryginalną pisownię.

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Nie do włączenia

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

O edukacji integracyjnej pisałem kiedyś w długi weekend i wyrażałem się sceptycznie, co rzeczywistość edukacyjna potwierdza. Dzisiaj, bez intensywnej pracy nad kulturą i mentalnością społeczną, kolejny, wielce godny i sprawiedliwy krok w stronę nowoczesności, jakim jest edukacja włączająca, jest zupełnie niemożliwy. Ba, w Europie – poza niektórymi zamożnymi regionami z zaawansowaną znacznie demokracją obywatelską (np. Styria w Austrii) – też musi wiele lat upłynąć, kiedy to zalecana edukacja włączająca stanie się powszechna.

Z badań i oglądu rzeczywistości wynika bowiem, że edukacja integracyjna nie przyniosła oczekiwanych rezultatów, ponieważ nie była wcześniej przygotowana, nie miała wsparcia społecznego, a była jedynie pobojnym życzeniem wskazanym w przepisach. Dobrze i zgodnie z założeniami jest w niewielu szkołach, ale to nie dziwi, bo w ogóle o nowoczesnym, mądrym nauczaniu można mówić w Polsce w przypadku może kilku tysięcy szkół na ponad trzydzieści tysięcy placówek. Stąd oczywiste jest, że gdy większość systemu nie wyszła jeszcze z bismarkowsko-sowieckiego cienia z opadami teorii kar i nagród, mówienie o integracji i edukacji włączającej należy rozpatrywać w kontekście eksperymentu lub fantastyki naukowej. I na nic tu srogie i skomplikowane przepisy.

Na konferencjach poświęconych temu zagadnieniu, w licznych artykułach, pojawiają się następujące pytania: „Czy założenia teoretyczne edukacji włączającej da się przełożyć w polskiej rzeczywistości na sensowną praktykę?”; „Czy przyniesie oczekiwane efekty?”; „Czy nauczyciele będą w stanie zapewnić pełną opiekę dziecku niepełnosprawnemu i jego rodzicom, nie bagatelizując potrzeb dzieci wybitnie zdolnych?”; „Czy będą potrafili dostosować metody i formy pracy do dziecka autystycznego, upośledzonego umysłowo w stopniu umiarkowanym, z zespołem Aspergera, niewidomego, słabosłyszą-

cego, dializowanego, z niepełnosprawnością ruchową?”; „Czy będzie to za każdym razem eksperyment z dostosowaniem wymagań, pomocy optycznych, dydaktycznych, radzeniem sobie w sytuacjach trudnych?”; „Co w końcu zrobić, gdy rodzice (a takich jest prawie połowa) nie podejmą żadnej współpracy ze szkołą lub zechcą na nią przerzucić ciężar opieki nad dzieckiem?”. I chyba najważniejsze pytanie: „Czy aby polską oświatę stać będzie na wysokie koszty takiego systemu i czy zostanie spełniony najważniejszy aspekt szkolnictwa włączającego – integracja społeczna niepełnosprawnego z jego pełnosprawnymi rówieśnikami?”.

Dlatego trzeba dziś o zmianach mówić, a przede wszystkim przeprowadzić wieloletnią kampanię społeczną z udziałem organizacji pozarządowych, instytucji państwowych i religijnych, mediów publicznych, placówek oświatowych itp., która będzie miała na celu zmianę świadomości społecznej. Trzeba zupełnie przeorganizować system opieki społecznej, przy okazji odciążając szkoły, które powinny stać się w większości organizacjami uczącymi się i realizującymi swe powołanie, a nie zakładami produkującymi ludzki towar, patologicznie wpatrzonymi w wyniki głupawych testowych egzaminów i rankingi wszelakiej maści. Dopiero wtedy można będzie wprowadzać realnie i skutecznie ideę edukacji włączającej.

Inaczej niż inni

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 w Barlinku

W internecie można znaleźć strony z klasyfikacją uczniów, na przykład według wyglądu, cech charakteru czy funkcji w klasie. W „Nonsensopedii” znalazłam najbogatszy zbiór opisów. Niektóre z nich rozśmieszyły mnie, a niektóre zadziwiły.

Paulina, Jonatan, Agata, Krzys, Adriana – gimnazjaliści z różnych klas – w czasie lekcji nie rozmawiają z innymi, nie kombinują pod ławką z komórką, uważają. Bardzo rzadko podnoszą rękę i tylko wtedy, gdy na sto procent są pewni swego. I to podniesienie ręki jest takie na pół, czyli trochę wyżej niż broda. Idą do tablicy nie z własnej woli, ale według kolejności przeze mnie narzuconej. Zadanie rozwiązują najczęściej dobrze. Przyznaję, że traktuję ich inaczej niż innych przy tablicy: nie pozwalam sobie na żarty, ściszam głos i w razie zacięcia tak podpowiadam, żeby inni w klasie mieli wrażenie, że to ich rozwiązanie. Nie spisują zadań domowych, nie zauważałam, żeby ktokolwiek próbował stroić z nich żarty. Nigdy nie zgłosili pretensji do moich ocen i decyzji, a więc mogłoby się wydawać, że należą do tych lubianych przez nauczycieli. Żyją z klasą, jak mój pies z moim kotem – tolerują się, nie wchodząc sobie w drogę.

Gdy idą korytarzem, to nie środkiem, a raczej pod ścianą. Nikomu nie stają na drodze, nie potrącają. Przed klasą stoją w grupie, ale jakby z boku. Już przestałam się dziwić, że często, przechodząc obok, nie słyszę pozdrowienia. I wiem, że nie wynika to ze złego wychowania, tylko z postawy „nieabsorbującej” innych. Pomalowane paznokcie czy irokez na głowie – to byłby szczyt ekstrawagancji. Nie wrywają się, żeby wystąpić, zorganizować. Co prawda na akademii wśród dziewcząt w chórkę zobaczyłam Agatę. Pasja śpiewania okazała się silniejsza niż obawa przed wyróżnieniem się.

Wśród opisów do bohaterów mojego felietonu najbardziej pasuje: „*Forever alone* – outsider nie lubiący towarzystwa, zwykle normalna osoba, która miała nie szczęście trafić na klasę debili, albo też debil z fajną klasą. Nie ma ochoty gadać i wydurniać się z innymi, nigdy nie chodzi na klasowe ogniska ani nie jeździ na wycieczki, w ławce siedzi samotnie albo z losową osobą” (nonsensopedia.wikia.com).

Krzys jest w mojej klasie. W porozumieniu z koleżanką, która uczy polskiego, raz w miesiącu zbieram „dzienniczki lektur”. Czytam notatki, wypisuję tytuły, tworząc listę przebojów książkowych miesiąca mojej klasy, wypisuję zdania perełki. Mina Krzysia była bezcenna (zmieszanie z zaskoczeniem), gdy czytałam wyróżnione zdanie przez niego napisane: „Bardzo podobały mi się różne śmierci, które wyczyniała Balladyna”. Zdziwiłam się, że przeczytał *Balladynę*, a nie *Harrego Pottera*, jak inni.

Jeszcze wracając do dzienniczków lektur, to dzięki nim dowiedziałam się między innymi o pasji Kasi, która czyta wszystko o koniach, zauważyłam Makarego i Wiktorię, którzy mają łatwość pisania, oraz doliczyłam się piątki uczniów (na 30), którzy czytają nie tylko lektury. Celem moim jest, żeby przymus czytania dla oceny kiedyś przerodził się w przyjemność czytania – choćby u kilku uczniów mojej klasy. Nie łudzę się, że mania czytania ogarnie większość, ale chciałabym, żeby wszyscy mieli świadomość, że nieczytaniem nie należy się chwalić, bo to nie jest powód do dumy. Wyniki dzienniczkowe będą omawiać także na zebraniach rodziców.

W „Nonsensopedii” nie znalazłam określenia ucznia czytającego książki, ale także nie znalazłam określenia dla tego, który nie czyta. To jest bardzo niepokojące, bo obojętność na zjawisko nie wzbudza refleksji.

Integracja w teorii i praktyce

Janina Kruszyniewicz, dyrektor Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie

W październikowym numerze „Polityki” zamieszczony został artykuł Barbary Pietkiewicz *Inny w szkole*. Zaraz po tytule czytamy: „Spod fali integracyjnego entuzjazmu zaczęły przebijać wątpliwości: czy szkoła publiczna, a nie specjalna, jest zawsze najlepsza dla niepełnosprawnego dziecka?”. Moją uwagę od razu przykuły słowa: inny, entuzjazm, niepełnosprawny. Tekst jest rzetelny i obiektywny, autorka, znana i ceniona dziennikarka, prezentuje poglądy na temat uczenia się w szkołach publicznych lub specjalnych albo w oddziałach integracyjnych dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

Tak więc owe osoby z orzeczeniami są „inne”. A co to oznacza? Inne od kogo? W jaki sposób inne? Ciekawe, czy z ich punktu widzenia, osoby bez orzeczeń są inne? Postawiłam pytanie zbyt trudne, niewygodne, niedorzeczne? Być może. Opowiem pewną historię.

Wiele lat temu leczyłam kręgosłup na oddziale neurotraumatologicznym. Byłam młoda i w zasadzie zdrowa, tylko czasami coś niedobrego działo się w części lędźwiowej. W pokoju obok leżał chłopiec, którego cudem uratowano z wypadku. Wracał ze szkoły i rozpędzony samochód uderzył go z ogromną siłą. Pień mózgu został nieodwracalnie uszkodzony. Chłopiec był parę tygodni w śpiączce, a kiedy odzyskał świadomość, okazało się, że nigdy nie będzie już pełnosprawny. Szkolny prymus w ułamku sekundy stał się „inny”. Rozpoczęła się wielomiesięczna rehabilitacja, której celem było usprawnienie ruchowe, niczego więcej nie dało się już zrobić. Zdrowy, sprawny człowiek został kaleką.

Bardzo nie lubię słów – etykietek. Zapewne pani redaktor nie miała niczego złego na myśli. Jej artykuł ma poruszyć poważny problem – jak włączać w życie społeczne osoby niepełnosprawne, w jaki sposób im pomóc i kto

ma być odpowiedzialny za dobrze zorganizowaną edukację wspomnianych w artykule dzieci. Odpowiedź jest dosyć prosta – wszyscy dorośli są za to odpowiedzialni.

Po pierwsze, rodzice. Świadomi, że mają prawo do pomocy, opieki, ale też sami włączający się w proces edukacji, leczenia, rehabilitacji. Często bowiem sądzą oni, że dając dziecku jeść, opierając je i ubierając, wypełniają swą rolę. A powinni być wyposażeni w wiedzę na temat niepełnosprawności swego dziecka. Po drugie, nauczyciele. Świadomi, że mają prawo do wsparcia, bo przedmiotowcy nie znają technik nauczania dzieci niepełnosprawnych (termin ten jest bardzo „pojemny”), kiedy zaczynają z nimi pracę. Z czasem tę lukę kompetencyjną zapełniają informacjami z kursów, szkoleń, lektur. Nie ma jednak systemowych procedur wyposażania nauczycieli w umiejętności pracy z uczniami z orzeczeniami. Skoro każde dziecko ma prawo uczyć się w wybranej przez rodzica szkole, także niepełnosprawne, to nauczyciele muszą być do tego odpowiednio przygotowani merytorycznie.

Po trzecie, urzędnicy. Świadomi, że mają obowiązek takiego zorganizowania i finansowania nauki tych uczniów, aby było to zgodne z pra-

wem, efektywne i mające na celu dobro wszystkich podmiotów tego złożonego procesu.

Jest takie powiedzenie: „Jeśli nie wiesz, o co chodzi, chodzi o pieniądze”. Magiczne słowo klucz. Zacytuję fragment artykułu Pietkiewicz: „Gminy bronią się przed integracją, bo jest bardzo droga (...) choć za dzieckiem z orzeczeniem idzie znacznie wyższa dotacja niż za sprawnym (...)”. Kieruję szkołą z oddziałami integracyjnymi od wielu lat. Nigdy nie otrzymałam rzetelnego wyliczenia kosztów kształcenia uczniów ze sprzężeniami, a tacy uczęszczają do gimnazjum. Wiadomo, że na nich dotacje są najwyższe. Słyszę jedynie, że zatrudniani są pedagodzy wspomagający i to ma wystarczać. A nie wystarcza. Dziecko niepełnosprawne ma rewalidację, dobrze, jeśli jest ona indywidualna, najczęściej jednak realizowana jest grupowo. Zależnie od orzeczenia. To dwie godziny tygodniowo. Można zrobić takie porównanie – himalaista, aby wspiąć się na Mount Everest, trenuje raz w tygodniu przez dwie godziny, w grupie, a trener nie ma odpowiedniego sprzętu. Życzę sukcesu.

Nie unikniemy rezultatów nieodpowiedniego podejścia do nauczania dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, z oddziałami integracyjnymi czy w specjalnych, jeśli kierować się będziemy zasadami ekonomii. Szkoła to nie zakład produkcyjny, w którym kryterium zysku jest najważniejsze, a cięcie kosztów zasadą nadrzędną. Takie podejście jest zaprzeczeniem humanizmu i humanitaryzmu. Należy przy tym wziąć pod uwagę, że zwiększa się populacja osób autystycznych, z Zespołem Aspergera, z deficytami i najróżniejszymi przypadłościami zdrowotnymi. Problem sam się nie rozwiąże, nie zdarzy się żaden cud, nie można go też zamiatać pod dywan. Nieodpowiednio edukowane dzieci staną się z czasem nieodpowiednio funkcjonującymi obywatelami.

Po czwarte, politycy. To oni mają największy wpływ na politykę oświatową. To ich obowiązkiem jest tworzenie prawa przyjaznego osobom niepełnosprawnym. Tworzenie nie pod presją demonstracji, protestów, dramatycznych apeli, ale ze świadomością odpowiedzialności i rzetelności wykonywanych obowiązków. Obywatele płacą podatki, z których finansowane są wszystkie działania polityków, w tym ich pensje. Chciałabym, aby stanowiska ministerialne obsadzone były fachowcami. Jeśli ktoś ani dnia nie przepracował w szkole, a zna ją z pozycji byłego ucznia i obecnego rodzica, niczego o pracy nauczycieli nie wie. Nie ośmieliłabym się oceniać pracy kosmonauty. A nauczycieli oceniają wszyscy, sądząc przy tym, że sami najlepiej wiedzą, jak powinna wyglądać ich praca, jakie powinny być jej rezultaty mierzone diagnozami, testami, ankietami, arkuszami. Te

tony papierów w niczym nie przyczynią się do poprawy sytuacji, w jakiej znajdują się dzieci z orzeczeniami.

Chciałabym zaprezentować także kilka przykładów ze szkolnej praktyki.

Jaś jest wysokim, szczupłym, czarnookim autystykiem. Wrażliwy na najmniejszy bodziec, który sam uznaje za niedobry czy niebezpieczny. Jest uczniem drugiej klasy. W pierwszej każdą przerwę spędzał w moim gabinecie, bo bał się koleżanek i kolegów. Pracuje chętnie, ale nie nadąża, trzeba dostosować tempo pracy do jego indywidualnego, ale pozostali uczniowie robią wszystko szybciej, sprawniej. Jaś się denerwuje, czasami krzyczy. W zeszłym roku tych protestów było dużo więcej. Teraz Jaś podchodzi do kolegi i mówi: „Chyba tego nie ogarniam”, a Krzys cierpliwie wyjaśnia mu na przerwie jakieś zagadnienie. Krzys już poznał Jasia, dla niego on nie jest inny, jest kolegą. Ich kontakty nie są może bardzo zażyłe, ale o izolacji i niechęci nie ma mowy. Oczywiście, w czasie lekcji czuwa nad Jasiem nauczyciel, ale on woli o problemie porozmawiać z Krzysiem, bo już go „oswoił”.

Tomek wszystkiego się boi, zatyka uszy i odwraca się do ściany, ale jest zawsze przygotowany do lekcji, ma czyste zeszyty zapisane starannie czytelnym pismem, a to rzadkość wśród uczniów. Zaległości nadrabia w domu. W zeszłym roku w ogóle się nie odzywał, w tym odpowiada cichutko na zadawane pytania. Zaczął się uśmiechać, a koledzy nie odwracają się do niego plecami.

Nauczyciele starają się zrozumieć, na czym polegają trudności w rozumieniu świata naszych Jasiów i Tomków. Pedagodzy wspomagający pracują z poświęceniem i zaangażowaniem i nie jest to laurka wystawiona po to, by się pochwalić. Tworzymy IPET-y, analizujemy na bieżąco postępy lub badamy przyczyny regresów. Mamy dodatki za warunki trudne – równowartość kilku euro. Wszak praca w szkole to powołanie.

Bardzo lubię pracę z „innymi”, mają jedną wspólną cechę – są do bólu szczerzy. Jaś w zeszłym roku nazwał mnie czarownicą (nie spodobało mu się to, że kazałam przepisać tekst z tablicy, a on akurat nie miał na to ochoty). Widocznie to ja dla niego byłam osobą, która powinna mieć jakieś orzeczenie. W jakiś sposób niepełnosprawna, bo nierozumiejąca świata, w którym żyje mój uczeń. Wypracowaliśmy kompromis – oboje postaraliśmy się pojąć swoją inność. Każdy bowiem jest na swój sposób odrębnym bytem.

Szkoły integracyjne są potrzebne, wymagają dofinansowania i wykształcenia odpowiedniej kadry. Oczywiście jest jeszcze jedna, najistotniejsza, potrzeba – musimy pamiętać, co oznacza empatia.

„Bibliografia wpływa na autobiografię”

Relacja z wieczoru autorskiego Agnieszki Graff

Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. rozwoju i wspomaganie

Spotkanie z pisarką odbyło się 5 grudnia 2014 roku w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. Rozmowę prowadziła profesor Inga Iwasiów z Uniwersytetu Szczecińskiego. Zestawienie o tyle interesujące, że obie rozmówczynie, pisarki, akademiczki i aktywne uczestniczki życia kulturalnego, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych współtworzyły w Polsce zręby krytyki feministycznej i badań genderowych.

Głównym wątkiem spotkania w Szczecinie była książka Graff pod tytułem *Jestem stąd*, wydany niedawno przez Krytykę Polityczną wywiad-rzeka, w którym autorka opowiada, między innymi, o emigracji, karierze akademickiej w Stanach Zjednoczonych i uczestnictwie w ruchu feministycznym.

Sama Graff stwierdziła podczas rozmowy z Iwasiów, że jeszcze nie ma potrzeby podsumowywania swojego życia, a książka *Jestem stąd* po redakcji wyszła nieco dłuższa niż się spodziewała. Obszerny charakter tej opowieści autobiograficznej wynika jednakowoż raczej z przekonania, że trzeba spostrzeżenia o sobie wpisać w jakiś szerszy plan, opowiedzieć „dłuższą historię”. W wypadku życiorysu Graff taką „historią” jest intelektualny i polityczny nurt polskiego feminizmu ostatnich, bez mała, dwudziestu pięciu lat.

Opowieść Graff – co pisarka wielokrotnie podkreślała podczas spotkania – to zatem coś w rodzaju przeglądu najważniejszych momentów polskiego feminizmu, który pisarka, we właściwy sobie sposób, współkształtowała.

Interesujące, że z rozmowy wynikał jeszcze jeden, niejako równoległy wątek – większość polskich feministek to także migrantki, a zatem ich życiorysy wpisują się w rodzącą się na przełomie XX i XXI wieku „kulturę mobilności”, której nieodłączną częścią są emigracje i podróże, zarówno te osobiste, jak i służbowe, podejmowane z powodów politycznych i ekonomicznych. Polski feminizm ma jeszcze jedną, by tak rzec, konstytutywną cechę – migracje feministek wydają się z perspektywy czasu „podróżami intelektualnymi”, dzięki którym przemieszczały się nie tylko ich bohaterki, ale także idee, przywożone na



Fot. Sławomir Iwasów

przykład, jak w wypadku Graff, ze Stanów Zjednoczonych. Oczywiście – tytuł książki *Jestem stąd* poddaje pod dyskusję tezę o importowanym charakterze krytyki feministycznej (mimo że większość czołowych polskich feministek studiowała w uczelniach zagranicznych). „Jestem stąd” oznacza przecież także i to, że autorka mówi nie tylko z jakiegoś określonego miejsca na świecie, ale przede wszystkim „z wnętrza” światopoglądu feministycznego. A jego historia, jeśli wziąć pod uwagę tylko polski grunt, jest długa i warta bliższego poznania: od *Marty* Elizy Orzeszkowej, przez „Kobiety Solidarności”, aż po współczesne, osadzone w kulturze miejskiej i akademickiej organizacje feministyczne, które mają coraz większy wpływ na pejzaż polityczny w Polsce.

Graff i Iwasów rozmawiały także o bibliografiach – w których nie może zabraknąć miejsca dla wspomnianej wyżej *Marty* – kształtujących ideowy kanon feministek w Polsce. Książka *Jestem stąd* pokazuje w związku z tym taki zbiór lektur, który ukształtował intelektualną i twórczą drogę Agnieszki Graff. „Bibliografia wpływa na autobiografię” – mówiła pisarka. Lektury

Większość polskich feministek to także migrantki, a zatem ich życiorysy wpisują się w rodzącą się na przełomie XX i XXI wieku „kulturę mobilności”, której nieodłączną częścią są emigracje i podróże, zarówno te osobiste, jak i służbowe, podejmowane z powodów politycznych i ekonomicznych.

współczesnych teoretyczek kultury, rozprawy filozofek, jak również powieści amerykańskich i brytyjskich pisarek – bez tego nie mógłby istnieć kanon intelektualny Agnieszki Graff. Kanon jest dzisiaj poszerzany i nie zawiera tylko literatury i tekstów naukowych. „Dla kształtowania kompetencji kulturowych duże znaczenie ma historia kina. Współczesna powieść często bywa zastępowana przez ambitne seriale” – stwierdziła Graff.

Od wątków osobistych rozmowa przeszła płynnie do spraw związanych ze zbiorowością – z krytyką feministyczną są bowiem połączone takie tematy, jak polityka, kultura czy edukacja, ważne i szeroko dyskutowane w przestrzeni publicznej. Do tego zestawu palących problemów społecznych obie rozmówczynie dodały kondycję humanistyki, zagadnienie raz po raz powracające w mediach i uniwersyteckich debatach. „Polska humanistyka została rzucona na pożarcie wolnemu rynkowi” – mówiła Graff. Dorobek pisarki mierzy się i z tym problemem: książka *Jestem stąd*, a także inne tomy, między innymi *Matka feministka*, stanowią dekonstrukcję neoliberalnego sposobu widzenia świata.

Historia pisana brajlem

Iwona Demczyszak, Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN-u we Wrocławiu

Instytut Pamięci Narodowej od kilku lat rozszerza ofertę edukacyjną o pozycje dla młodzieży dysfunkcyjnej. Działania takie mają na celu dotarcie do uczniów, którzy ze względu na swoje ograniczenia są marginalizowani.

W 2010 roku ukazało się kilka propozycji uwzględniających specjalne potrzeby uczniów niewidomych, słabowidzących oraz niesłyszących. Wśród nich są materiały multimedialne *Historia w filmie*, zawierające dwie płyty DVD: *Wojna w filmie* oraz *PRL w filmie*. Adaptacja materiałów audiowizualnych była możliwa dzięki zastosowaniu audiodeskrypcji oraz specjalnych napisów. Natomiast podczas zorganizowanego w Warszawie pierwszego przeglądu filmów dokumentalnych „Echa Katyń” powstało opracowanie dra Sławomira Kalbarczyka *Zbrodnia Katyńska 1940. Kilka pytań i odpowiedzi*.

Również w 2010 roku, we Wrocławiu, ukazała się publikacja *Solidarność – narodziny legendy* (oprac. I. Demczyszak), będąca zwieńczeniem wcześniejszych doświadczeń wynikających z pracy z młodzieżą dysfunkcyjną, dedykowana niewidomym i słabowidzącym. To kompleksowy, pierwszy tego typu, uniwersalny materiał, w oparciu o który nauczyciel może zrealizować zajęcia bez konieczności sięgania po dodatkowe środki dydaktyczne. Wykorzystano w nim różne techniki umożliwiające osobom dysfunkcyjnym percepcję, między innymi: brajl, powiększoną czcionkę, audiodeskrypcję, syntezytor mowy – program komputerowy odczytujący na głos tekst zapisany w postaci znakowej, grafikę wypukłą. Zamierzeniem było czynne włączenie uczniów niewidomych i słabowidzących w proces nauczania. Stało się to możliwe dzięki

przygotowaniu dla młodzieży indywidualnych zadań oraz wykorzystywanych podczas zajęć materiałów źródłowych w brajlu i czarnodruku. Publikacja zawiera obszernie wprowadzenie do tematu, słownik pojęć, wykaz skrótów i krótkie biogramy osób występujących w tekstach. Dopelnieniem całości jest multimedialna oś czasu z fragmentami filmów z audiodeskrypcją, syntezytorem mowy, utworami muzycznymi, fragmentami przemówień postaci historycznych. Dzięki nim scenariusz łączy wiedzę historyczną z wiedzą o polskiej kulturze. Uwzględniając ćwiczenie orientacji przestrzennej niewidomych, do publikacji dodano wypukłą mapę i wypukłą grafikę przedstawiającą legendarny plakat Czesława Bieleckiego „Solidarność” – jako jeden z kolejnych punktów zwrotnych w historii Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

W 2013 r. we Wrocławiu wydano kolejną publikację uwzględniającą uczniów dysfunkcyjnych *Ośmiornica czyli Solidarność Walcząca na celowniku bezpieczeństwa* (oprac. I. Demczyszak), będącą owocem konferencji edukacyjnej „Dysfunkcja wzroku a możliwości pracy z tekstem źródłowym”. W jej skład wchodzi: scenariusz zajęć, miniwykład, teksty źródłowe w brajlu i czarnodruku, prezentacja multimedialna z syntezytorem mowy oraz grafika wypukła. W proponowanych zajęciach przewidziano indywidualną pracę uczniów ze źródłem historycznym wytworzonym przez aparat bezpieczeństwa PRL-u. Od września 2014 r. znaleźć je można w ofercie Biura Edukacji Publicznej IPN-u. Są realizowane w ramach ogólnopolskiego projektu edukacyjnego „Co kryją archiwa IPN?”, jako propozycja dla młodzieży dysfunkcyjnej.

Niepokorna kreatywność

Julian Piotr Sawiński, doktor nauk przyrodniczych, nauczyciel dyplomowany biologii i geografii, Nauczyciel Roku 1995, redaktor naczelny „Nauczycielskiej Edukacji”

Kreatywność nauczycieli ma różne barwy. W niniejszym artykule chciałbym przedstawić działalność Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, którego Zarząd Główny znajduje się w Szczecinku. Skupia ono niepokornych i kreatywnych nauczycieli pragnących pozytywnych zmian w edukacji. Stowarzyszenie obchodzi właśnie dziesięciolecie działalności. Komu jest ono potrzebne? Jakich nauczycieli skupia i ilu ich działa w PSNT?

Kreatywność jest trendy

Każdy z nas coś zawdzięcza kreatywnym ludziom, nie tylko tym wielkim, ale też tym nieznanym szerszemu gronu. O kreatywności mówi się teraz dużo, także w szkole. Wskazuje się na potrzebę budzenia i rozwijania jej we wszystkich podmiotach edukacji: uczniach, nauczycielach i dyrektorach szkół. W obszarze edukacji działa dziś w Polsce wiele organizacji, towarzystw i stowarzyszeń wspomagających oświatę. Jedną z takich pozarządowych organizacji jest właśnie PSNT. Powstało dziesięć lat temu – jako oddolna inicjatywa kilku innowacyjnych nauczycieli Ziemi Koszalińskiej.

Kiedy powstawało PSNT, jako jeden z członków-założycieli wierzyłem, że pobudzi i skupi w swych szeregach zwykłych nauczycieli praktyków. Teraz, po dziesięciu latach działalności, widać wyraźnie sens oraz znaczenie takich autonomicznych projektów zmierzających do podniesienia jakości polskiej szkoły. PSNT z regionalnej inicjatywy szybko zamienił się w ogólnopolskie Stowarzyszenie, którego mottem stała się sentencja: „Twórczy umysł jest w stanie pomyśleć o czymś, o czym nikt wcześniej nie pomyślał, patrząc na rzeczy, które widzą wszyscy” (Schopenhauer).

Komu najbardziej podoba się treść cytowanej sentencji? Oczywiście tym, których energia rozpięta i po prostu lubią być aktywni. Niektórzy mocno wierzą w to, że jedyną drogą do poprawy sytuacji w edukacji i pod-

niesienia jej skuteczności jest autentyczny, twórczy i oddolny ruch nauczycieli praktyków.

Kreatywność warto rozbudzać

Kreatywność nauczycielska jest interesującym tematem, który został już dość szeroko opisany. Stawia się w tym zakresie różne pytania. Jak rozbudzić i wspierać nauczycielską kreatywność? Jak rozbudzić dyrektorską kreatywność? W wielu publikacjach padają pytania o kreatywność nauczyciela i dyrektora (pisałem o tym w broszurze *Jak rozbudzić i wspierać nauczycielską kreatywność?* oraz na łamach „Dyrektora Szkoły”).

Każda szkoła, organizacja ma swoją tradycję, dorobek, osiągnięcia. Oczywiście, że trzeba je pokazywać, ale najważniejsze, żeby promować w nich to, co nowoczesne, innowacyjne i przede wszystkim – skuteczniejsze od starych metod. Właśnie nowoczesność, skuteczność i efektywność edukacji, aktualne potrzeby szkoły i regionalizm – to tylko niektóre problemy podejmowane przez członków PSNT oraz upowszechnione w monografiach wydawanych przez Stowarzyszenie.

Książki te cieszą się sporym zainteresowaniem nauczycieli. Sama zaś uroczystość jubileuszowa, podsumowująca dziesięcioletnią działalność Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, odbyła się w Urzędzie Miasta Szczecinka 22 października 2014 roku. Podsumowania działalności PSNT dokonał prezes, prof. dr Leszek

Pawelski. Były miłe słowa i odznaczenia za zasługi dla Stowarzyszenia. Podkreślono twórczy charakter pracy członków Stowarzyszenia – w okresie działalności PSNT wydano 13 monograficznych opracowań edukacyjnych (www.psnt.edu.pl). Podczas spotkania prof. dr Kazimierz Denek z UAM w Poznaniu, honorowy prezes PSNT, wygłosił wykład zatytułowany „Potrzeby naszej edukacji”, natomiast Bogdan Urbanek, sekretarz Zarządu Głównego Stowarzyszenia, przedstawił prezentację „Regionalizm w nauczaniu”.

Kurs na zmianę szkoły

Kurs na zmianę szkoły jest dziś coraz bardziej widoczny. Znacząc realia szkoły i oczekiwania jej podmiotów, można próbować ją zmieniać. Podkreśla się znaczenie innowacji edukacyjnych i kreatywności. Wydaje się, że chodzi przede wszystkim o dokonanie takich przekształceń, aby szkoła osiągnęła wyższą skuteczność kształcenia. Droga do tego jest stałe doskonalenie: osobiste i zawodowe – w tym w zakresie nowoczesnych technologii – nauczycieli i uczniów.

Kluczowym problemem w reformowaniu polskiej edukacji jest pytanie: jak uzyskać wyższą skuteczność kształcenia? Różnorodność opinii i poglądów związanych ze strategiami zmiany polskiej szkoły powoduje czasem zawrót głowy. Ważne jednak jest, aby rozumieć, że tajemnica osiągnięcia wysokiej skuteczności i efektywności kształcenia nie leży tylko w powszechnym stosowaniu nowoczesnych technologii, ale też w starannej organizacji edukowania uczniów oraz w motywowaniu ich do pracy. Podstawowe znaczenie w tym zakresie ma promowanie kreatywności w edukacji oraz doskonalenie umiejętności organizacyjnych i motywacyjnych nauczycieli, a także edukatorów i decydentów oświatowych.

Książka wydana przez PSNT w tym roku zatytułowana *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli* podejmuje ten ważny dla szkoły problem społecznych oczekiwań wobec współczesnej edukacji i szkoły.

Klimat dla bardzo dobrego nauczyciela

PSNT w swojej działalności, w tym edytorskiej, często wskazuje kluczowe cele i zadania edukacji. W naszych publikacjach podkreślamy ogromną rolę stylu pracy i osobowości nauczyciela wychowawcy. Taką sylwetkę „bardzo dobrego nauczyciela” zarysowano na przykład w poradniku dla nauczycieli *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli*. Każdy nauczyciel powinien być kreatywny, ale także życzliwy, a przede wszystkim kompetentny i wspierający rozwój uczniów. Ważne

jest też, aby potrafił umiejętnie wykorzystywać technologie, budzić pozytywne emocje oraz ciekawie prowadzić lekcje. Ma on wtedy szansę na osiągnięcie edukacyjnych sukcesów. Istotne także, aby potrafił pokazywać swoją pasję, entuzjazm i zainteresowanie treściami nauczanego przedmiotu. Przy różnych okazjach powinien również ukazywać sukcesy wybitnych osób osiągnięte w prowadzonej dziedzinie.

Kamienista droga

Kadra nauczycielska jest obecnie bardzo różnorodna. PSNT, z nadzieją na dołączenie jeszcze wielu innowacyjnych nauczycieli, na swojej stronie internetowej zamieściło między innymi przesłanie i edukacyjną misję działalności: „PSNT to zapaleńcy, pasjonaci, niepoprawni optymiści. Wielce szacowne i zasłużone grono profesorów, dyrektorzy, nauczyciele, konsultanci, metodycy, wizytatorzy. W różnym wieku, ale wszyscy młodzi duchem, prężnością umysłów – nieobojętni, niespokojni, niezadowoleni z zastanej rzeczywistości, poszukujący nowych rozwiązań, stawiający sobie wciąż nowe cele – twórczy”. I dalej: „Oferujemy wszystko, co mamy najcenniejszego: naszą wiedzę, przemyślenia i doświadczenia. Nasz zapał i niewzruszoną wiarę w moc sprawczą człowieka i sens twórczego działania. Naszą twórczość utrwaloną w opublikowanych tekstach i dokonaniach oraz pomysły na eksperymenty”.

Kreatywna aktywność nauczyciela decyduje o efektach uczenia się i pracy szkoły. Cieszy fakt, że coraz więcej z nas rozumie tę zależność. Istotne jest także faktyczne zaangażowanie się uczniów w edukację. To aktywność uczniów decyduje o skuteczności i jakości edukacji. Oczywiście wiadomo, że zależy ona od wielu różnych czynników, ale przede wszystkim od poziomu motywacji do uczenia się oraz rodzaju i poziomu aktywności. To racjonalnie przemyślane i wykonane czynności uczniów dają skuteczność edukacji.

Kunszt nauczycielski obejmuje różnorodne umiejętności, ale na pierwszym miejscu stawia się dziś zdolność motywowania innych do uczenia się i pracy nad sobą. To właśnie z tego powodu tak ważne jest rozumienie uczniów oraz tej podstawowej prawdy, że aby ciekawie i skutecznie aktywizować, zachęcić ucznia do wysiłku, działania, podjęcia i wykonania zadania, trzeba dotrzeć do jego wewnętrznej motywacji. Członkowie PSNT to ludzie zmotywowani do twórczego działania. I nie działa tu motywowanie finansowe, ale wewnętrzne. Tak potrafią myśleć i działać oryginalni, kreatywni nauczyciele. Taka rola nauczyciela w edukacji jest prawdopodobnie najważniejsza.

Ferie w ZCDN-ie!

Po raz kolejny mamy przyjemność zaprosić Państwa do aktywnego spędzenia ferii zimowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i uczestnictwa w specjalnie przygotowanych na ten okres bezpłatnych szkoleniach.

Jesteśmy przekonani, że znajdą Państwo dla siebie interesującą tematykę zajęć, a czas spędzony w naszej instytucji będzie owocny i pełen inspirujących pomysłów.

Podstawowe kroki tańca ludowego (III/C/54)

Zakres tematyczny: analiza zapisów podstawy programowej nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w kontekście edukacji muzycznej; ustawienia w parze; ujęcia, objęcia i położenie rąk; podstawowe elementy ruchu tanecznego, kroków, figur tanecznych; figury wykorzystywane w krakowiaku i polce.

Termin: wtorek, 20 stycznia 2015, godz. 9.00–14.00

Prowadząca: Marta Kościelna

Przyrodnicze eksperymenty w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (III/C/13)

Zakres tematyczny: zasady wprowadzania małych dzieci w świat nauki i przyrody; metodyczne wskazówki i materiały dydaktyczne do prowadzenia eksperymentalnych zajęć przyrodniczych; przykładowe doświadczenia z zakresu przyrodoznawstwa prowadzone w sali i otoczeniu placówki; wyposażenie (sprzęt i materiały) dla małych odkrywców.

Termin: wtorek, 20 stycznia 2015, godz. 13.00–17.00

Prowadzący: Zdzisław Nowak

Ortografia w edukacji wczesnoszkolnej (III/C/10, III/C/10/1)

Zakres tematyczny: analiza treści ortograficznych w zapisach zmienionej podstawy programowej i programach nauczania; zasady i metody nauczania ortografii; konstruowanie ćwiczeń ułatwiających stosowanie zasad poprawnego pisania.

Terminy:

III/C/10 – środa, 21 stycznia 2015, godz. 9.00–14.00

III/C/10/1 – piątek, 23 stycznia 2015, godz. 10.00–15.00 (Oddział Zamiejskowy ZCDN-u w Gryficach)

Prowadząca: Maria Twardowska

Ocenianie kształtujące w praktyce (III/A/8)

Zakres tematyczny: działania wpływające na efekty nauczania w szkole; zasady oceniania kształtującego; elementy procesu oceniania kształtującego; wprowadzenie oceniania kształtującego do praktyki szkolnej; doświadczenia użytkowników oceniania kształtującego; szkolenia, materiały i książki o ocenianiu kształtującym.

Termin: środa, 21 stycznia 2015, godz. 11.00–14.00 (Oddział Zamiejskowy ZCDN-u w Gryficach)

Prowadzący: Zdzisław Nowak

z przedszkolaków z obszaru matematyczeni dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych dzieci
i efektywności nauczania w praktyce z rodzicami dzieci przedszkolowych i klas - - - - - szkole podstawowy z obszaru czy

Jak sobie radzić ze stresem. Trening relaksacyjny (III/B/8)

Zakres tematyczny: podstawowe pojęcia dotyczące stresu; psychiczne, umysłowe i somatyczne skutki stresu; własne umiejętności kierowania stresem; techniki relaksacyjne.

Termin: czwartek, 22 stycznia 2015, godz. 13.00–17.00

Prowadząca: Jolanta Mizgalska

Poznajemy tajemnice pszczół (III/C/15)

Zakres tematyczny: życie pszczół i ich znaczenie w przyrodzie; właściwości i wykorzystanie miodów oraz innych produktów pszczelarskich; praca i ekwipunek pszczelarza; bezpieczeństwo w kontaktach z pszczołami i innymi owadami dysponującymi jadem; materiały edukacyjne dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej.

Termin: piątek, 23 stycznia 2015, godz. 13.00–17.00

Prowadzący: Zdzisław Nowak

Asertywność w pracy nauczyciela (III/D/1)

Zakres tematyczny: zachowania asertywne, uległe, agresywne; mówienie i myślenie o sobie pozytywnie; mówienie i myślenie o swoich wadach; przyznawanie się do błędów i przeproszanie; wyrażanie uczuć, jakie żyjemy do innych.

Termin: poniedziałek, 26 stycznia 2015, godz. 9.00–13.00

Prowadząca: Ewa Jaklewicz-Walewicz

Doświadczenia uczniowskie, pokazy nauczyciela oraz komputerowe animacje z fizyki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (III/C/16)

Zakres tematyczny: tematyka i metodyka doświadczeń fizycznych w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej w kontekście wymagań podstawy programowej z fizyki; zestawy obowiązkowych doświadczeń uczniowskich – warianty wykonania; opracowanie i analiza wyników doświadczeń; uczniowskie projekty badawcze – kształcenie umiejętności naukowego rozumowania; problem wyposażenia szkolnych pracowni fizycznych – oferty producentów i dystrybutorów, możliwości wsparcia szkół przez uczelnie wyższe oraz centra popularyzacji nauki.

Termin:

poniedziałek, 26 stycznia 2015, godz. 10.00–14.00 (część 1)

środa, 28 stycznia 2015, godz. 10.00–14.00 (część 2)

Prowadzący: Zdzisław Nowak, Tadeusz Molenda

Ciekawe lekcje wychowawcze. Trening kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów (III/D/5, III/D/5/1)

Zakres tematyczny: organizacja i przebieg zajęć; trening twórczego myślenia; zasady i strategie ułatwiające twórcze rozwiązywanie zadań; metody twórczego rozwiązywania problemów; gry i zabawy dydaktyczne.

Terminy:

III/D/5 – środa, 28 stycznia 2015, godz. 9.30–14.30

III/D/5/1 – wtorek, 27 stycznia 2015, godz. 10.00–15.00 (Oddział Zamiejscowy ZCDN-u w Gryficach)

Prowadzący: Janusz Korzeniowski

Autoprezentacja, czyli jak przygotować się do egzaminu na nauczyciela mianowanego? (III/D/2)

Zakres tematyczny: zjednywanie sobie ludzi – uniwersalne sposoby zwiększenia swojej atrakcyjności; efekt „pierwszego wrażenia”; mowa ciała; *dress code*.

Termin: wtorek, 27 stycznia 2015, godz. 9.00–13.00

Prowadząca: Ewa Jaklewicz-Walewicz

Lechów Szkoły matematyczne dla przedszkolaków
Obsługa i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych
szkół podstawowej i klas I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZTotów
szkół przedszkolnych i klas I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZTotów
szkół przedszkolnych i klas I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZTotów

Alternatywne formy nauki czytania w edukacji z małym dzieckiem (III/C/55)

Zakres tematyczny: wykorzystanie zabawy i nowoczesnych koncepcji nauki czytania w dążeniu do indywidualizacji pracy i osiągnięcia przez dziecko sukcesów w nauce.

Termin: wtorek, 27 stycznia 2015, godz. 10.00–14.00

Prowadząca: Dorota Sapa-Małecka

Metody i techniki aktywizujące w pracy nauczyciela (III/D/3)

Zakres tematyczny: metody integrujące zespół klasowy; metody tworzenia i definiowania pojęć; metody twórczego rozwiązywania problemów; metody ewaluacji; gry i zabawy psychologiczne; gry dydaktyczne; dyskusja.

Termin: środa, 28 stycznia 2015, godz. 9.00–13.00

Prowadząca: Ewa Jaklewicz-Walewicz

Rozumowanie i argumentacja na matematyce w gimnazjum (III/C/22)

Zakres tematyczny: wymagania ogólne z matematyki na kolejnych etapach kształcenia; klasyfikacja rozumowań; jak uczyć dowodzenia twierdzeń? – metodyka rozwiązywania zadań; konstruowanie zadań sprawdzających umiejętność rozumowania.

Termin:

III/C/22 – środa, 28 stycznia 2015, godz. 9.00–14.00

III/C/22/1 – czwartek, 29 stycznia 2015, godz. 9.00–14.00

Prowadząca: Grażyna Kowalewska

Zajęcia terenowe w nauczaniu przyrody (V/3)

Zakres tematyczny: konieczność i potrzeba prowadzenia zajęć terenowych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych; rodzaje, miejsca i tematy zajęć terenowych; scenariusze, karty pracy i pomoce dydaktyczne dla przyrodniczych zajęć terenowych; przykłady lekcji terenowych i dłuższych zajęć w terenie; opracowanie „terenowych” scenariuszy i kart pracy przez uczestników sieci.

Termin: środa, 28 stycznia 2015, godz. 10.00–14.00

Prowadzący: Zdzisław Nowak, edukatorzy z przyrodniczych ośrodków edukacyjnych

Na wszystkie formy można rejestrować się na naszej stronie internetowej (www.zcdn.edu.pl) za pośrednictwem **Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń**.

Szczegółowych informacji dotyczących proponowanych form udziela pracownik Organizacji Szkoleń (tel. 91 435 06 30, e-mail: szkolenia1@zcdn.edu.pl).

Wzrost efektywności nauczania. W wykorzystaniu metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej. Zabawy czytania dla przedszkolaków z abakus matematyczny dla przedszkolaków. Obserwacja i diagnoza w badaniu postępowania edukacyjnych dzieci. Od Grosika do ZT Otoki. c

Konkursy przedmiotowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli od wielu lat organizuje konkursy przedmiotowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z województwa zachodniopomorskiego. Przedsięwzięcie jest realizowane we współpracy z uczelniami wyższymi: Zachodniopomorskim Uniwersytetem Technologicznym w Szczecinie, Uniwersytetem Szczecińskim, Akademią Morską w Szczecinie i Stargardzką Szkołą Wyższą „Stargardinum” oraz od tego roku z Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie. Głównym celem, przyświecającym organizacji konkursów, jest pokazanie młodzieży, jak ciekawe może być wykorzystywanie wiedzy zdobywanej w szkole w praktyce oraz na czym polega praca akademicka studenta.

Serdecznie polecamy to przedsięwzięcie, zarówno nauczycielom, jak i ich uczniom. Udział w konkursie to nie-samowita przygoda intelektualna i szansa na zdobycie cennych nagród. Laureaci otrzymują wartościowe karty prezentowe do wykorzystania w dużych sieciach handlowych.

Więcej informacji o konkursach przedmiotowych można znaleźć na stronie www.zcdn.edu.pl w zakładce **Konkursy**. Jesteśmy również na **Facebooku**: <https://www.facebook.com/zachodniopomorskiekonkursyprzedmiotowe>.

W roku szkolnym 2014/2015 w województwie zachodniopomorskim odbędą się następujące konkursy:

- **XX Wojewódzki Konkurs na Referat z Astronomii i Astronautyki,**
- **XVI Konkurs Biologiczny,**
- **XLVII Konkurs Chemiczny,**
- **VIII Konkurs Dziennikarski „Blżej niż myślisz”,**
- **XI Konkurs Wiedzy Ekonomicznej,**
- **LVII Międzyszkolny Turniej Fizyczny,**
- **VIII Konkurs Geograficzno-Nautologiczny,**
- **LVI Międzyszkolne Zawody Matematyczne,**
- **VII Wojewódzki Konkurs Języków Obcych.**



No. 1

Refleksje

2015

January/February

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

INCLUSIVE EDUCATION



Inclusive education is no longer a theory, a problem, or a challenge, and neither is it a novelty. It has become common practice, a fundamental belief that no one questions – a pedagogical axiom. After all, can we imagine a school or any public institution which deprives, rejects, or excludes anyone? Yes, we can! And our ability to imagine this and, what is more, to recall our own experience or that of our friends or family proving how little equality there is every day, makes us neither proud nor happy.

Public life seems to me incredibly exclusive, and by saying that I do not refer to luxury. I have an increasingly strong impression that we give total permission for excluding people who stand out from standardized population from many important areas of life. So, I am very pleased that the Ministry of Education stresses the importance of inclusive education, which for several years has been contained in the directions in state education policy implementation.

To me, inclusive education has one basic task, which is to cure us from reacting to a man in whatever way different from us with a harmful and hostile shock. We should think about inclusive education often, intensely and in the broadest perspective possible, so that no difference is the basis for exclusion. Let us, therefore, accept differences, make good use of the otherness, and get inspired by transformations.

This edition of 'Refleksje' is also slightly transformed. I hope that the small graphic and editorial change will appeal to you and make the reading enjoyable.

Urszula Pańska

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



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

Integration Is Not an Antidote To Disability

Sławomir Iwasiów interviews Dr. Krzysztof Przybylski, a special needs educator, lecturer and activist for people with disabilities

What is the position of people with disabilities in social structures?

People with disabilities have always been marginalised in society. The attitude towards them changed over time and was influenced by currently dominant philosophical, social or political ideas. It differed depending on place and culture, and was conditioned by the disability itself, living conditions and the criteria for describing this phenomenon. It can be shown on a continuum: from rejection and concentration on the defect to seeing man as a unique being. This process is not over yet.

Like every modern social institution, school categorizes people based on its own assumptions. What is the perspective on people with disabilities in the education systems that we know?

There are three categories based on the models of education of pupils with special educational needs applied in Europe. First, there is inclusion of almost all pupils within mainstream education. Such a one-track approach is represented mainly by Greece, Spain, Italy, Portugal and Sweden. The second category, a two-track approach, includes countries with two separate education systems, that is special needs and mainstream schools with a small percentage of pupils with disabilities. This model is present in Belgium, the Netherlands, Latvia, Bulgaria and Romania. The third category, a multitrack approach, offers multiple

solutions combining elements of both mainstream and special needs education systems. It has been adopted in Denmark, Germany, France, Ireland, Luxembourg, Austria, Finland, Great Britain, the Czech Republic, Estonia, Lithuania, Slovenia, Hungary and Poland.

Typically for the education of pupils with SEN, the existing solutions are not fixed but evolving, changing shape and initial organizational decisions. As a result, the originally adopted models are often replaced by completely new solutions. Different forms of education functioning in various countries are determined by many factors, such as the history of educational experience of a country or region, socio-political, economic, legal and demographic factors, staff education, educational infrastructure and aspirations or expectations of people with disabilities in this regard. Importantly, most countries are now taking action to promote inclusive education.

What is the image of disability in Polish pedagogical research?

In Polish pedagogy there are three models of education for pupils with SEN: segregated, integrated and inclusive education, each one based on distinct ontological assumptions. The essence of a segregated model is clear separation of education for pupils with and without disabilities. Its basic assumption is that pupils can belong to one of two groups, based on the characteristics of indi-

viduals. The first group consists of children with a standard course of development, who can be educated in a standard way. The second group includes individuals with specific characteristics, i.e. disabilities, which make them require separate teaching methods. Grzegorz Szumski points out that segregated education is based not only on that division, but also on a secondary division into different types of disabilities that need separate education. This has created a system of adjudication on the necessity of special education and, in consequence, special schools and centers with methodologies adjusted to pupils with various disabilities.

The second model is integrated education. Dating back to the early 1970s, it was an alternative for education of pupils with disabilities, which came from the need for their social integration. The breakthrough for its start was Mary Wornock's report, which showed that nearly 20 per cent of children and youths have special educational needs. According to this concept, integrated schools were only for some pupils with special needs who were selected according to the kind and degree of disability. This led to the division into mild and severe disabilities, the latter becoming a barrier to integration. Special education was still considered necessary.

In the model of integrated education which has developed in Poland, the basis integration unit consists of 15–20 pupils, including 3–5 pupils with disabilities. From a formal point of view, only such form of education is recognized as integration. It is based on the assumption that students with special needs require special approach and their education may be carried out only by specially trained teachers. In practice, this model of education has two forms. In a heterogeneous class either there are two teachers or students with SEN learn mostly outside the classroom; in a homogeneous class they are taught by a specialist teacher. In the second case there are two parallel systems of services for the disabled and non-disabled pupils. The only integration is spatial and administrative, and the teaching is not common. This is, therefore, false integration, theoretical only, as pupils with disabili-

ties feel neither any bond with other children, nor that they belong to a social group.

The last and latest model of education for pupils with SEN is inclusive education.

Not all teachers and educators agree on the need for introducing and developing the currently existing principles of integrated education. What are the pros and cons of integration?

Based on the findings of Grzegorz Szumski, Zenon Gajdzica and Anna Firkowska-Mankiewicz, the proponents of integration on the one hand demand that children with disabilities are educated in mainstream schools, and on the other hand emphasize that they must have pedagogical support. In this way, the responsibility for the progress of those pupils is assigned to specialist teachers and in the case of other pupils – to subject teachers. This approach is dominated by a medical perception of disability focused on the defects and deficiencies of the pupils, trying to adapt them to the functioning education system.

Opponents of integrated education state that it has not fully achieved the objective which was to end segregation in education. Its drawback is that it often leads to expanding the population of pupils classified as disabled. It does not eliminate the stigma and even broadens its scope. In segregated education the diagnosis of disability was the basis for selecting pupils for special education. In integrated education it is a condition for acquiring posts for special educators and assigning individual education to the pupils. Children can attend a mainstream school, which will adjust the way of teaching to their needs provided that they accept the disability certificate. This often has a negative effect on their identity, peer attitude and teacher expectations. As a result, we are facing false integration, in which people with disabilities do not feel accepted by the group.

For those reasons integrated education is criticised. When we analyse why this strategy is limited, we may conclude that the limitations can be overcome only with an alternative vision of society and school. We ask again what are the aims of education of pupils with

disabilities and what is the role of the school in constructing, maintaining and changing the existing social order. This dispute concerns the shape of society and the relationships between equality and diversity.

In view of these uncertainties, have school practice and the research in the field of integrated pedagogy changed the outlook on integration?

The solutions in education for pupils with SEN proposed in Poland are more and more clearly evolving from segregation to inclusion, which, proposing common education for all students, has evolved from integrated education. Supporters of inclusive education want to move away from the narrow perception of special needs as a problem of individuals, and apply a broader concept of improving school.

Inclusive education is a fresh concept that breaks with traditional assumptions of special education. It assumes that students with disabilities are seen as independent and unique beings. As members of the community they are able to reflect, have the right to make choices and follow their own priorities. They can express objections to and concerns over existing social conventions and cultural pressure, which means changing the prevailing patterns and standards set by the established social order. Inclusion is derived from social expectations and emancipation aspirations of people with disabilities; it is a concept in which the district school educates all pupils in a heterogeneous group, and therefore it challenges the theory of two groups. Implemented curriculum is flexible and common to all, and the class teacher is supported by a team of specialists put together in a flexible way, depending on the current needs.

Does inclusion involve the same methods for all pupils?

Inclusive education is based on the assumption that all pupils have the right to learn in public school and is focused on the most efficient way to teach and provide pupils with a sense of belonging to the school community. It is convinced of the need to cre-

ate school adapted to cultural conditions and social expectations, where diversity is a value that should be supported. It advocates for the creation of a cultural climate that will meet the needs of the children of a given community, and for a system that must change in order to meet these expectations. Therefore, we should strive to include in the education system those who are kept away from it or who have abandoned it just because the teaching is not suited to their expectations, opportunities and real needs.

Today, we ask more and more boldly about the point of special teaching methods, and seek solutions to meet educational needs of all pupils. It has been assumed that only children with severe disabilities should be educated in special schools. The belief that common learning of students with and without disabilities is possible means that it is necessary to challenge the theory of two groups. Supporters of inclusive education do not question the differences between students. They point out, however, that these differences were previously incorrectly recognized within special education. The aim of inclusion is to promote common education for all children. Currently provided special education evolves beyond the special school and results from perceiving disability as a social phenomenon rooted in the existing barriers, attitudes and stereotypes. More and more often we talk about the system of education and special assistance, and not about special education.

Can we talk about the trend towards narrowing medical criteria for delegating a child to a special school?

Yes, we definitely can. Special educators and communities of persons with disabilities more and more commonly raise doubts whether special education as a separate system makes sense. They think that the system must be changed because it oversimplifies the issues concerning pupils with disabilities, while ignoring the importance of mental, architectural, environmental or organizational barriers standing in the way of actual integration into society. In accordance with the Salamanca Statement on special needs education

adopted at the end of the last century, every child has the right to education and should have an opportunity to achieve and maintain an adequate level of learning. Designing and implementation of educational systems and programmes should take into account the diversity of pupils so that district schools can accept and meet their educational needs. Let us note, however, that the social integration of persons with disabilities cannot be treated as an antidote for all ills and problems of this group. Too hasty, careless and rash actions in the area of integration may often be understood by persons with disability as a form of social dominance and lead to a trap of isonomia.

The following thought comes then to mind: not only special, inclusive and emancipatory education, but education in general requires fundamental changes. What is the meaning of education today and how does it relate to inclusive education?

In my opinion, education should be understood as creating good conditions for the development of all students, not only through their socialization but, primarily, through their conscious and intentional participation in solving conflicts and achieving qualitatively new conditions, in the processes of changing themselves and their surroundings. In other words, I mean creating learning situations that would boost and use their potentials so that they become conscious individuals, community members capable of self-realization. Providing opportunities to use new skills, and shaping pupils' attitudes, competences and values which determine the quality of life are more important than teaching content. This happens in a process which helps not only to learn the world but also make a critical impact on it. The school is then not only a place of reproducing social relations, but also a place where a vision of the world is formed, and knowledge is discovered and created. It is a social construct and an ongoing search

for one's place in the world and the definition of the world.

Thus, inclusive education, embedded in emancipatory pedagogy, is not a transfer of knowledge but its creation, resulting from experience, common knowledge and critical consciousness. It is such teaching that inspires all students to continually explore and define themselves.

The goal is achieved by arranging educational situations in which students can diagnose their position in relation to the reference group and take action to overcome the existing oppression. Comparing their rights and causative powers with those of the class, pupils with a physical disability may realize that their freedom and abilities to decide on matters important to them are the same, greater or smaller than those of their peers. In the last situation, once they realise their own deprivations and restrictions, the tendency to withdraw or maintain *the status quo* may be replaced by 'striving for'. It should be emphasized that only organised knowledge is the basis for action and value judgement, and thus pushing one's limits.

What is the cultural role of teachers in the process of students' inclusion into society?

Teachers involved in the pupils' emancipation are the most important link in inclusive education. Their competences and understanding of the role of school is the key to the success of this process and to whether the school will be mainly a place of socialization and reproduction of social relations, or the agent of a social change and a place of emancipation. This will be possible at school where both the teaching content and the methods of learning and acquiring skills connected with accepting individual differences, social solidarity and team work will be equally important.

Thank you for your time.

SI