

# Refleksje

2017

Wrzesień/Październik

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

## Oblicza (nie)bezpieczeństwa

Nigdy nie byliśmy tak bezpieczni jak teraz  
rozmowa z Marzeną Żylińską, Markiem Kaczmarzykiem  
i Bożeną Będzińską-Wosik

Suma (prawie) wszystkich strachów  
Tomasz Goban-Klas

Wirtualizacja rzeczywistości  
Mieczysław Gałaś

Między polityką a nauczaniem  
Magdalena Ślusarczyk





„Nigdy nie byliśmy tak bezpieczni jak teraz” – to słowa doktora Marka Kaczmarzyka, biologa i edukatora, jednego z uczestników rozmowy redakcyjnej najnowszych „Refleksji”. Przytaczam tę myśl, ponieważ powraca ona w różnych momentach niniejszego numeru. Niezależnie od zakresu tematycznego i podejmowanych zagadnień (jak neurodydaktyka, komunikacja społeczna, nowe media, teoria wychowania czy antropologia kultury) nasi autorzy stwierdzają, że współczesny świat – mimo wielu zagrożeń (wojen, migracji i katastrof przyrodniczych) – jest miejscem człowiekowi przyjaznym. Przynajmniej w porównaniu do poprzednich epok. Pierwotny człowiek, mówi doktor Kaczmarzyk, bał się wszystkiego. Bez przerwy.

Tytuł *Oblicza (nie)bezpieczeństwa* – pisany właśnie w ten sposób, z nawiasem wyrażającym pewne wahanie – oznacza, że jednocześnie jesteśmy i bezpieczni, i trwamy w stanie ciągłego zagrożenia. Różnica pomiędzy permanentnym lękiem, w który uwikłany jest współczesny człowiek, a tym towarzyszącym człowiekowi pierwotnemu polega na tym, że jest on spotęgowany przekazem medialnym. Dzisiaj nie zagrażają nam, przynajmniej w tej części świata, w której żyjemy, ani dzikie zwierzęta, ani głód, ani gigantycznych rozmiarów kataklizmy. Co zatem tak niebezpiecznego jest w tym naszym świecie?

Być może my sami – dla siebie i innych – jesteśmy współcześnie największym zagrożeniem. Technologia, media, informacja – dzisiaj te zjawiska wskazuje się jako źródła (i transmitery) głównych niebezpieczeństw. Trzeba jednakże pamiętać, że każde urządzenie obsługuje człowiek. Może zatem strach ma wielkie oczy? Pewnie tak – i są to ludzkie oczy.

*Urszula Pańska*

dyrektorka Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada  
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

<b>AKTUALNOŚCI</b>	<b>4</b>	<b>REFLEKSJE</b>	<b>49</b>
<b>Piotr Lisak</b>		<b>Dorota Wojnicz</b>	
<i>Jesteśmy wśród najlepszych</i>	4	<i>Wyloguj się!</i>	49
<b>WYWIAD</b>	<b>6</b>	<b>Waldemar Howil</b>	
<b>Natalia Cybort-Zioło i Sławomir Iwasów</b>		<i>Zmyślona prawda</i>	50
<i>„Nigdy nie byliśmy tak bezpieczni jak teraz”</i>		Od kilku lat fake newsy wykorzystywane są w bieżącej polityce. Przekazy medialne zawierające nieprawdziwe informacje dotyczące uchodźców, zamachów terrorystycznych czy Islamu mają wpływ na kształtowanie się światopoglądu osób wchodzących w dorosłość – bezkrytycznie przyjmujących krótkie wiadomości łączące w sobie obraz i tekst z jednoznacznym przekazem.	
Rozmowa z Marzeną Żylińską, Markiem Kaczmarzykiem i Bożeną Będzińską-Wosik	6	<b>Halina Cybulska</b>	
Parafrazując Wyspiańskiego: szkołę moją widzę ogromną! Wcale nie dużą – w sensie rozmiarów budynku – ale taką, która będzie przyjazna dziecku, która będzie w stanie stworzyć przestrzeń do działania, nie będzie ograniczała. Nie oglądamy się na przyszłość – szkoła już teraz powinna uczyć myślenia krytycznego, odróżniania prawdy od kłamstw, które nas zalewają. Być miejscem, do której się chętnie przychodzi, z której na wakacje odchodzi się z żalem, a wraca się stęsknionym we wrześniu.		<i>Cyberedukacja</i>	52
<b>TEMAT NUMERU</b>	<b>10</b>	<b>Iwona Poślińska</b>	
<b>Tomasz Goban-Klas</b>		<i>Nie boję się ratować</i>	53
<i>Suma (prawie) wszystkich strachów</i>	10	<b>Helena Czernikiewicz</b>	
Częściej niż prawdziwi terroryści czy zakładnicy bohaterami mediów stają się wirtualni zbrodniarze – filmowi i telewizyjni. Niezliczona liczba produktów medialnych, w tym książek, filmów, seriali, w pewien sposób gloryfikuje postać terrorysty jako gwałtownika, który przeciwstawia się zorganizowanej sile równie bezlitosnego państwa, czyli organizacji legalnego terroru. W pewnym sensie archetypem takiego postrzegania „zła” był słynny w swoim czasie film Gillo Pontecorvo Bitwa o Algier, obrazujący niezwykle zaciętą walkę o niepodległość ówczesnej kolonii francuskiej w latach 1954–1960.		<i>Bezpieczeństwo tkwi w szczegółach</i>	54
<b>Mieczysław Gałaś</b>		<b>Agnieszka Czachorowska</b>	
<i>Wirtualizacja rzeczywistości</i>	17	<i>Bezpieczni w świetlicy</i>	56
<b>Magdalena Ślusarczyk</b>		<b>Magdalena Malik, Karolina Karbownik</b>	
<i>Między polityką a nauczaniem</i>	25	<i>E-learning szansą dla niepełnosprawnych?</i>	59
<b>Rosita Deluigi</b>		<b>Małgorzata Narożna</b>	
<i>Strach za drzwiami</i>	30	<i>Niesamowity świat literatury</i>	62
Osobiste i kulturowe dziedzictwo może zaistnieć tylko w nowych formach komunikatywnych – w których obie strony interakcji traktują się jako „równe”, jeśli porzucą wizję etnocentryczną i otworzą się na ideę hybrydyzacji – dzięki kreatywności kulturowej, która może uterować drogę dla międzykulturowości.		<b>WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH</b>	<b>63</b>
<b>Cyprian Gutkowski</b>		<b>Maciej Paluch</b>	
<i>Cyfrowy ocean</i>	34	<i>Pedagogika średniowieczna</i>	63
<b>REFORMA SYSTEMU OŚWIATY</b>	<b>36</b>	<b>STREFA MUZEUM</b>	<b>66</b>
<b>Krzysztof Koroński</b>		<b>Krystyna Milewska</b>	
<i>Odkrywanie tajemnic wirtualnej przestrzeni</i>	36	<i>Krucze jak porcelana</i>	66
<b>Mirosław Krężel</b>		<b>SZTUKA MIASTA</b>	<b>69</b>
<i>Efektywne działania</i>	38	<b>Magdalena Jagiełło-Kmieciak</b>	
<b>Urszula Berlińska</b>		<i>Prawdziwy świat opery</i>	69
<i>W stronę lepszej szkoły</i>	42	<b>CIERNIE I GŁOGI</b>	<b>73</b>
		<i>Nastroje</i>	
		<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>74</b>
		<b>Zofia Kacalska-Krzywowieża</b>	
		<i>Droga do samokontroli</i>	74
		<b>FELIETON</b>	<b>76</b>
		<b>Sławomir Osiński</b>	
		<i>Spirala strachu</i>	76
		<b>Grażyna Dokurno</b>	
		<i>Olśnienie</i>	77
		Trzecia klasa pokazała mi w praktyce, co to tolerancja. Ostatnio spotkałam Kamila na boisku. W szkole był duży i papuśny, a z lekcji wychowania fizycznego uciekał w długie zwolnienia. Na boisku stał przede mną szczupły mężczyzna, z tatuażami, w kolorowej przepasce, chwalcący się udziałem w maratonie. Na ulicy często mijam się ze Sławkiem, który ma Zespół Aspergera. Idzie prawie na palcach, wzrok utkwiony przed siebie. Mama skarży się, że nie może znaleźć pracy.	
		<b>W IPN-ie</b>	<b>78</b>
		<b>Karolina Kolbuszewska</b>	
		<i>Policjanci w służbie historii</i>	78

# Jesteśmy wśród najlepszych

Piotr Lisak, wicedyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Szczecinie

Jedną z kluczowych zmian wynikających z nowej ustawy *Prawo oświatowe* jest likwidacja gimnazjów i powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej. Mimo iż zegnamy się z tym typem szkół, można mieć nadzieję, że wypracowane w nich osiągnięcia i wartości będą miały pozytywny wpływ na dalsze życie i edukację absolwentów. Warto przy tej okazji zaprezentować dokonania niektórych szczecińskich gimnazjów, które w tym roku osiągnęły znaczący sukces mierzony wynikami egzaminu gimnazjalnego.

Należy oczywiście przyznać z pełnym przekonaniem, że wyniki z egzaminów to nie wszystko, ale z reguły dają one wiarygodny obraz pracy uczniów i pedagogów w danym roku szkolnym. Poniżej prezentuję zestawienie wyników egzaminów gimnazjalnych – zarówno w skali ogólnopolskiej, jak i regionalnej.

## Historia i WOS

Kraj – 59%

OKE Poznań (woj. wielkopolskie, lubuskie i zachodniopomorskie) – 57,3%

Województwo zachodniopomorskie – 57%

## Miasto Szczecin

1. Gimnazjum nr 46 – 92,91%
2. Gimnazjum nr 16 – 89,18%
3. Gimnazjum nr 32 – 82,98%
4. Gimnazjum Katolickie – 82,72%
5. Gimnazjum nr 42 – 81,70%

## Okręg OKE Poznań

1. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 92,91%
- (Żadna inna szkoła w okręgu nie osiągnęła pułapu 90%)

## Polska

1. Zespół Szkół „Optimum” we Wrocławiu – 94,7% (13 zdających)
2. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 59 w Warszawie – 94,4%
3. Zespół Szkół UMK Gimnazjum Akademickie w Toruniu – 94,1%
4. ZS nr 6 – Gimnazjum Dwujęzyczne nr 33 w Warszawie – 93,8%
5. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 42 w Warszawie – 93%
6. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 92,91%

## Język polski

Kraj – 69%

OKE Poznań – 66,7%

Województwo zachodniopomorskie – 66%

## Miasto Szczecin

1. Gimnazjum nr 46 – 92,59%
2. Gimnazjum Katolickie – 92,48%
3. Gimnazjum nr 42 – 91,10%
4. Gimnazjum nr 16 – 91%
5. Gimnazjum przy I Prywatnym LO – 87,67%
6. Gimnazjum nr 32 – 86,95%

## Okręg OKE Poznań

1. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 92,59%
2. Gimnazjum Katolickie w Szczecinie – 92,48%
3. Społeczne Gimnazjum nr 4 w Poznaniu – 91,40%

## Polska

1. Społeczne Gimnazjum im. S. Klonowica z Lublina – 96% (13 zdających)
2. Gimnazjum nr 58 z Oddz. Dwujęzycznymi w Warszawie – 95,4%
3. Gimnazjum w ZSO w Zakopanym – 95% (30 zdających)
4. Zespół Szkół „Optimum” we Wrocławiu – 94,8% (13 zdających)
5. Publiczne Gimnazjum Politechniki Łódzkiej – 94%
6. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 18 w Rybniku – 93,63%
7. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 50 w Warszawie – 93,2%
8. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 42 w Warszawie – 93%
9. Gimnazjum Językowe „Parnas” we Wrocławiu – 93%
10. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 4 w Toruniu – 92,8%
11. Gimnazjum przy Społecznym LO nr 4 w Warszawie – 92,7%
12. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 92,59%

**Przedmioty przyrodnicze**

Kraj – 52%

OKE Poznań – 50,7%

Województwo zachodniopomorskie – 49%

**Miasto Szczecin**

1. Gimnazjum nr 46 – 90,16%
2. Gimnazjum nr 16 – 86%
3. Gimnazjum Katolickie – 77,23%
4. Gimnazjum nr 32 – 73,57%
5. Gimnazjum nr 42 – 72,30%

**Okręg OKE Poznań**

1. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 90,16%
2. Gimnazjum nr 16 w Szczecinie – 86%

**Polska**

1. Zespół Szkół UMK Gimnazjum Akademickie w Toruniu – 94,5%
2. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 59 w Warszawie – 91%
3. Publiczne Gimnazjum Politechniki Łódzkiej – 91%
4. Gimnazjum im. Św. Jadwigi w Kielcach – 91%
5. Gimnazjum nr 58 z Oddz. Dwujęzycznymi w Warszawie – 90,7%
6. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 90,16%

**Matematyka**

Kraj – 47%

OKE Poznań – 44,7%

Województwo zachodniopomorskie – 43%

**Miasto Szczecin**

1. Gimnazjum nr 46 – 93,17%
2. Gimnazjum nr 16 – 90,44%
3. Gimnazjum Katolickie – 83,08%
4. Gimnazjum nr 42 – 79,39%
5. Gimnazjum nr 32 – 78,03%

**Okręg OKE Poznań**

1. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 93,17%
2. Gimnazjum nr 16 w Szczecinie – 90,44%
3. Gimnazjum im. Dąbrówki w ZSO nr 10 w Poznaniu – 87,05%  
(ZSSdDPC w Poznaniu – 97,00%, 1 osoba zdająca)

**Polska**

1. Gimnazjum Dwujęzyczne nr 59 w Warszawie – 96,1%
2. Zespół Szkół UMK Gimnazjum Akademickie w Toruniu – 95,9%
3. Gimnazjum nr 58 z Oddz. Dwujęzycznymi w Warszawie – 94,5%
4. Publiczne Gimnazjum Politechniki Łódzkiej – 94%
5. Gimnazjum Akademickie Politechniki Wrocławskiej – 94%
6. Gimnazjum nr 50 w Bydgoszczy – 93,8%
7. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 93,17%

**Język angielski (poziom podstawowy)**

Kraj – 67%

OKE Poznań – 65,3%

Województwo zachodniopomorskie – 66%

**Miasto Szczecin**

1. Gimnazjum nr 46 – 99,66%
2. Szczecin International School – 99,60% (5 zdających)
3. Gimnazjum nr 16 – 99,42%
4. Gimnazjum nr 42 – 99,32%
5. Gimnazjum nr 32 – 98,59%
6. Gimnazjum Katolickie – 97,45%

**Okręg OKE Poznań**

1. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 99,66%
2. Szczecin International School – 99,60% (5 zdających)
3. Gimnazjum im. Dąbrówki w ZSO nr 10 w Poznaniu – 99,57%
4. Społeczne Gimnazjum nr 4 w Poznaniu – 99,50%
5. Gimnazjum nr 1 w Swarzędzu – 99,50%

**Język angielski (poziom rozszerzony)**

Kraj – 49%

OKE Poznań – 49,7%

Województwo zachodniopomorskie – 50%

**Miasto Szczecin**

1. Szczecin International School – 99,60% (5 zdających)
2. Gimnazjum nr 46 – 96,55%
3. Gimnazjum nr 16 – 96,55%
4. Gimnazjum nr 42 – 95,68%
5. Gimnazjum nr 32 – 90,05%
6. Gimnazjum Katolickie – 89,41%

**Okręg OKE Poznań**

1. Gimnazjum nr 1 w Swarzędzu – 97,84%
2. Szczecin International School – 97,60% (5 zdających)
3. Społeczne Gimnazjum nr 4 w Poznaniu – 97,60%  
(10 zdających)
4. Gimnazjum nr 46 w Szczecinie – 96,55%
5. Gimnazjum nr 16 w Szczecinie – 96,55%
6. Gimnazjum im. Dąbrówki w ZSO nr 10 w Poznaniu – 95,93%

Przedstawione wyniki dają bardzo dobry obraz szczecińskich gimnazjów – zarówno w skali regionu, jak i całego kraju. Widać też, że ten rok nie tylko Gimnazjum nr 46 zakończyło egzaminacyjnym mocnym akcentem – pozostałe „bezejonowe” placówki, w towarzystwie Gimnazjum Katolickiego, również mogą pochwalić się wysokimi wynikami. Czy zostanie po nas dobra pamięć? Można mieć nadzieję, że historycy i teoretycy edukacji pozytywnie ocenią osiągnięcia gimnazjów.

*Dane na podstawie tabel wyników ogłoszonych przez OKE Poznań i CKE. Brak danych dotyczących języka niemieckiego wynika z tego, że w tym roku w Gimnazjum nr 46 w Szczecinie nikt nie zdawał egzaminu z tego przedmiotu.*

# „Nigdy nie byliśmy tak bezpieczni jak teraz”

z Marzeną Żylińską, Markiem Kaczmarzykiem i Bożeną Będzińską-Wosik rozmawiają Natalia Cybort-Zioło i Sławomir Iwasiów

Od niedawna jesteśmy świadkami wzrostu popularności neurodydaktyki – nurtu pedagogiki, który łączy w sobie wiedzę biologiczną z teorią i praktyką edukacji. Krótka rzecz ujmując: neurodydaktycy starają się dociec, jak działanie układu nerwowego, a szerzej patrząc – działanie organizmu człowieka, jest powiązane z procesami uczenia (i siebie, i innych). Współcześnie takie podejście do edukacji nie powinno dziwić, ponieważ coraz więcej wiemy nie tylko o biologicznych uwarunkowaniach życia ludzkiego, ale także mamy coraz większą wiedzę na temat społecznych mechanizmów funkcjonowania szkoły. W niniejszym numerze „Refleksji” proponujemy dyskusję redakcyjną, której główne wątki dotyczą zagadnienia neurodydaktyki i jej okolic – związków biologii i szkoły.

*Czy Państwo czują się bezpieczni we współczesnym świecie?*

MŻ: Dla mnie jest to pytanie czysto retoryczne. Myślący człowiek, który obserwuje rzeczywistość i analizuje doniesienia medialne, raczej nie może czuć się bezpiecznie...

MK: Dla mnie też jest to pytanie retoryczne, ale odpowiedź – zgoła odwrotna. Ja się czuję bezpiecznie. A zagrożenia? Nie są niczym nowym. Istnieją w obrębie zwyczajnego, spokojnego życia. Siedzimy sobie tutaj, rozmawiamy, jesteśmy bezpieczni. Mimo to zawsze może coś się przydarzyć. Ja bym mówił raczej o gotowości, niż o poczuciu totalnego zagrożenia.

*Na ile gotowość, o której Pan wspominał, jest związana z tym, jak jesteśmy skonstruowani pod względem biologicznym? W każdej sytuacji powinniśmy być przygotowani na zagrożenie?*

MK: Miałem na myśli kontekst historyczno-ewolucyjny. Nigdy nie byliśmy tak bezpieczni jak teraz.

To, że możemy usiąść i porozmawiać na temat filozofii czy literatury albo napisać książkę, to jest coś, co dostaliśmy w prezencie od naszych przodków. Dziesięć tysięcy lat temu musielibyśmy całą swoją energię włożyć w to, żeby przetrwać. Ze względu na to, że nasze mózgi powstały i wykształciły się w tym innym, z gruntu niebezpieczniejszym świecie, to niestety są wysterowane na zagrożenia.

MŻ: Musimy się zastanowić, w jakim porządku chcemy na ten problem patrzeć: z perspektywy filogenezy czy ontogenezy? Jeśli patrzymy ewolucyjnie, to kiedyś zagrożeniem były niedźwiedzie, burza, inne plemiona. Tych zagrożeń było na pewno dużo więcej niż teraz.

Natomiast w perspektywie mojego życia nigdy nie czułam takiego spolaryzowania i takich napięć, jakich doświadczam dziś. I nigdy nie doświadczyłam takiego zwątpienia – i w człowieka, i w porządek, który do niedawna wydawał się, przynajmniej z mojego punktu widzenia, czymś stabilnym.

*Pewien stan zagrożenia czy niepokoju, zarówno w sensie biologicznym, jak i kulturowym, wywołują dzisiaj media. Gdyby nie media, nie czulibyśmy takiego napięcia, strachu...*

MK: Czulibyśmy, ponieważ tak jesteśmy skonstruowani. Funkcjonowalibyśmy tylko w ograniczonej przestrzeni informacji. Codziennie jesteśmy atakowani informacjami, dlatego musimy stworzyć sobie mechanizm wyszukiwania newsów pozytywnych. Przecież mózg ludzki sprawnie przetwarza „dane” o 150 osobach! Powyżej tej liczby mechanizmy odbioru i przetwarzania informacji są przeładowane i nie działają sprawnie. Dzisiejszy świat jest bezkresny jeśli chodzi o dostępne informacje na temat innych ludzi. Poczucie zagrożenia wynika po części z samego nadmiaru, a nie z tego, co rzeczywiście odbieramy. Dlatego potrzebujemy różnego rodzaju „filtrów”, wypracowanych w sensie kulturowym, które będą odsiewać niepotrzebne dane.

BBW: Przysłuchuję się waszej dyskusji i odnoszę to do poziomu dziecka. Myślę, że każdy wie, że poczucie bezpieczeństwa jest tym, co dla nas najważniejsze. Natomiast jakie poczucie bezpieczeństwa będą mieli ludzie za kilka, kilkanaście czy kilkadziesiąt lat, skoro już dzisiaj małe dzieci są bombardowane informacjami, które to poczucie bezpieczeństwa niszczą? Chodzi zarówno o media, jak i o to, co się dzieje w szkole. Większość szkół opiera swoją pracę o „kulturę błędu”. Jak więc dzieci mają mieć poczucie bezpieczeństwa, skoro żyją w ciągłym zagrożeniu? Boją się, że na każdym kroku mogą popełnić błąd.

MŻ: Jedno zdanie: szkoła jest systemem perfekcjonistycznym. Wszyscy powinni zrobić wszystko na sto procent. Takie oczekiwania wobec dzieci są nieludzkie.

BBW: Tak to wygląda. Uczymy się od siebie – z pokolenia na pokolenie – właśnie takiego nastawienia do edukacji szkolnej. I nie jesteśmy w stanie przezwyciężyć tego obłędu. Najwyższy czas się opamiętać.

MK: Od samego początku w szkole pokazujemy uczniowi: jesteś zagrożony, uważaj, dostaniesz jedynkę... A może właśnie nie ma się czego obawiać? Jeżeli sami nie wypracowaliśmy sobie „filtra”, o którym mówiliśmy wcześniej, to nie jesteśmy też w stanie pokazać go uczniom. To my się obawiamy i przekazujemy im ten strach.

*Jaka jest alternatywa dla współczesnej edukacji?*

MŻ: Nie ma jednego modelu dobrej szkoły. Budząca się Szkoła, która jest naszym pomysłem na edukację, też nie jest tym jedynym, najlepszym sposobem myślenia o nauczaniu. To nie jest wzorzec.

MK: Nie chodzi nam o receptę, ale o ideę zmiany.

MŻ: Jeśli ideą są oddolne zmiany, to powinniśmy usiąść razem – z rodzicami, z uczniami, z całą społecznością szkolną, którą tworzymy – i pytać siebie, jaka powinna być nasza szkoła. Jaka będzie najlepsza dla naszych uczniów? Budzące się Szkoły idą wieloma drogami. Inną idzie Bożena Będzińska-Wosik z Łodzi, inną Luiza Skutnik z Płocka, która razem z nauczycielkami odrzuciła nie tylko zeszyty ćwiczeń, ale też podręczniki. Dzieci będą tam same tworzyć podręczniki. U Bożeny nie ma jedynek jako ocen częściowych. Jest ocena „jeszcze nie”. Regulaminy też tworzą uczniowie. Bożena wychowuje ludzi, którzy wiedzą, że coś

zmienia. Podam przykład: uczniowie, którzy ukończyli Szkołę Podstawową nr 81 opowiadali, że poszli do takiego gimnazjum, które jest nastawione nie na wspieranie rozwoju uczniów, ale na wyniki i testy. Chłopcy mieli problemy na polskim, więc poszli do pani dyrektor i zanieśli jej list, w którym napisali: „Wiemy, że nie mo-

żemy prosić o to, żeby pani od polskiego nas lubiła, ale chcielibyśmy panią dyrektor prosić, żeby wpłynęła na panią od polskiego, żeby nas chociaż szanowała”. To są dzieci wychowane w kulturze szacunku, które potrafią walczyć o swoje i które wiedzą, że każdemu człowiekowi, również małemu czy młodemu, należy się szacunek.

MK: One się rozwijają inaczej, przystosowują się do współczesnego świata. Jeżeli mogą powiedzieć głosem biologa: różnorodność jest sposobem chronienia tego, co prawdopodobne. W ekologii jednorodna populacja jest bardzo zagrożona. Jeden drapieżnik, jedno przekroczenie wartości przystosowawczej, i giną wszystkie osobniki. Zróżnicowanie daje w przyszłości bezpieczeństwo i dlatego szkoła nie może być systemowa. Nawet na poziomie genetycznym nigdy nie będzie dwóch osób, które będą miały identyczny genotyp. Każdy zatem będzie miał inne potrzeby. Czy są ludzie, dla których dobra będzie szkoła tradycyjna? Myślę, że w tej różnorodności są tacy uczniowie,

**Co powinienem zrobić, według szkoły, jeśli czegoś nie umiem? Nauczyć się. W przypadku gatunku społecznego, jakim jesteśmy, istnieje jednak jeszcze jedna możliwość: poszukać kogoś, kto potrafi zrobić coś, czego ja nie potrafię. Szkoła tego rozwiązania nie uwzględni.**

którym taki model szkoły może służyć, co nie znaczy, że jest dobry dla wszystkich.

BBW: To jest, moim zdaniem, największy problem, ponieważ w szkole uczymy tego samego, tak samo i w tym samym czasie pewną grupę młodych ludzi, zbiór indywidualności. Nie można mierzyć ich jedną miarą.

***Współczesna szkoła wciąż jest nastawiona na myślenie behawiorystyczne – po skończeniu edukacji uczeń staje się „profilem absolwenta”, traci indywidualność, nie rozwija się w sposób „kreatywny”. Co z tym zrobić?***

MK: Czy zgodziliby się Państwo z takim zdaniem: granice moich możliwości to granice moich kompetencji? Jeżeli nie mam odpowiednich kompetencji, to co mogę zrobić, żeby rozszerzyć swoje możliwości? Mamy na to dwie odpowiedzi, ale szkoła dostrzega tylko jedną. Co powinienem zrobić, według szkoły, jeśli czegoś nie umiem? Nauczyć się. W przypadku gatunku społecznego, jakim jesteśmy, istnieje jednak jeszcze jedna możliwość: poszukać kogoś, kto potrafi zrobić coś, czego ja nie potrafię. Szkoła tego rozwiązania nie uwzględnia.

MŻ: Nie tyle nie uwzględnia, co stawia barierę. Na przykład za różne formy współpracy dzieci są karane. Napisała do mnie mama, której dziecko dostało jedynkę z matematyki, ponieważ nie zrobiło notatki z lekcji. Nie zrobiło jej, bo tłumaczyło koledze to, co mówiła pani. Dostało jedynkę, bo nie zdążyło zrobić notatki. Mama, która sama jest nauczycielką, spytała syna, czy pani zapytała go, dlaczego nie zrobił notatki. Miałby wtedy szansę wytłumaczenia – pomagał koledze. Syn jednak odpowiedział, że nie spytała go, tylko wstawiła jedynkę za brak notatki. Zastanawiam się, co by było, gdyby powiedział, że tłumaczył koledze to, czego nie zrozumiał, kiedy pani tłumaczyła...

MK: Byłoby tak: „No dobrze, tłumaczyłeś koledze, chwali się, ale nie zrobiłeś tego, co do ciebie należało w tym czasie. Kto teraz będzie tobie tłumaczył to, czego nie wiesz?”

MŻ: Są więc dwie możliwości: albo uczymy tego, że świat jest zorganizowany w sposób różnorodny – są różni ludzie, wiele możliwości, wiele pytań itd., albo jesteśmy systemowo zainteresowani tym, żeby

uczniowie siedzieli w ławkach i wszyscy robili to samo w tym samym czasie.

***W jakim zakresie nowe technologie mogą zmienić sposób myślenia i praktykowania edukacji?***

MK: W szkole technologia nie istnieje, nie wykorzystujemy jej potencjału. Uznaliśmy ją za „ładny obrazek”, który dobrze będzie zdołał ściany. Większość szkół wprowadziło zakaz używania telefonu na lekcjach, a przecież jest to fantastyczne narzędzie edukacyjne...

***Technologia jako źródło niebezpieczeństwa – jak rozumieć tę tezę?***

MK: Manfred Spitzer uparł się, żeby tępić technologię. Natomiast po lekturze *Cyfrowej demencji* można wysnuć taki wniosek: on nie mówi o tym, co z tego może przynieść technologia, a raczej o tym, jakie złe rzeczy my z tą technologią robimy. Wykazuje błędy użytkownika technologii. Wolałbym, żebyśmy o technologii informatycznej mówili tak, jak to zostało ukazane w filmie *Ona* – bohater, użytkownik nowych technologii, zakochuje się w systemie operacyjnym komputera. Spróbujmy myśleć pozytywnie.

MŻ: Jedna uwaga. Manfred Spitzer nie tępi nowych technologii, a jedynie ostrzega przed skutkami zbyt wczesnego i zbyt intensywnego korzystania z nich. W swoich książkach i na wykładach podkreśla, że sam z technologii korzysta i uważa, że bardzo ułatwiają życie.

BBW: Panuje przekonanie, że za sprawą nowych technologii rozwinęła się komunikacja. Czy naprawdę tak jest? Moim zdaniem brakuje nam dialogu, konwersacji, przede wszystkim w szkole. Z uczniami trzeba rozmawiać. Przygotowywać ich do bezpiecznego korzystania z nowych technologii.

MK: Tak, ale żeby rozmawiać z uczniami o cyfrowym świecie, prowadzić z nimi efektywny dialog, sami musimy być tego świata częścią. Nie da się uczyć o technologii spoza technologii.

BBW: W mojej szkole nie ma zakazu używania smartfonów na lekcjach. Uczniowie dostrzegli jednak, że na przerwach ekrany pochłaniają ich czas. Zaproponowali debatę: chcą się zastanowić, co robić

**Nowe technologie mogą służyć jako listek figowy dla nienowoczesnej edukacji. Kiedyś tablica była czarna, potem zielona, potem biała, a dzisiaj jest interaktywna. I przed tą interaktywną tablicą także stoi nauczyciel, który cały czas mówi, a rolą ucznia jest słuchać i reprodukować to, co powiedział nauczyciel.**



w tej sytuacji. Uważam, że wystarczy odrobina uwagi poświęconej dziecku, relacja z nim i dialog, żeby nie zbłądziło. Tylko w ten sposób można stworzyć bezpieczną przestrzeń.

MK: Nie można mimo wszystko zapominać, że młody człowiek potrzebuje opieki dorosłego, co ma swoje uzasadnienie biologiczne.

MŻ: Chciałabym jeszcze wrócić do problemu nowych technologii. Ponad dziesięć lat temu napisałam książkę *Między podręcznikiem a Internetem*. Niestety, jest to książka dotkliwie aktualna. Napisałam wtedy, że z pomocą nowych technologii można robić również ultrakonserwatywne lekcje. Nowe technologie mogą służyć jako listek figowy dla nienowoczesnej edukacji. Kiedyś tablica była czarna, potem zielona, potem biała, a dzisiaj jest interaktywna. I przed tą interaktywną tablicą także stoi nauczyciel, który cały czas mówi, a rolę ucznia jest słuchać i produkować to, co powiedział nauczyciel.

***Moglibyśmy zatem powiedzieć, że „nowe technologie nie są nowe”?***

MŻ: Zmieniły się gadzety, ale nie zmienił się sposób nauczania. Nowe technologie mają potencjał, żeby zmienić edukację, ale trzeba je właściwie wykorzystywać. Jeśli chcemy nauczyć młodych ludzi korzystania z zasobów internetu, to nie można zapominać, że jest to źródło „trudne”, dużo trudniejsze niż tradycyjne podręczniki lub kompendia. W sieci nie ma „początku”, ale nie ma też „końca”. Trzeba umieć wyszukiwać i selekcjonować informacje. Dzisiaj być może to najważniejsza kompetencja: odróżnić informację prawdziwą od „fejkowej”, prawdę od kłamstwa, oszustwa, manipulacji. Trudno wypracować tego rodzaju kompetencję ucząc z podręcznika, w którym wszystko zostało ułożone, krok po kroku, zgodnie z zamysłem autora, za którym, także krok po kroku, trzeba podążać.

***Jaka, Państwa zdaniem, powinna być szkoła przyszłości?***

BBW: Parafrazując Wyspiańskiego: szkołę moją widzę ogromną! Wcale nie dużą – w sensie rozmiarów budynku – ale taką, która będzie przyjazna dziecku, która będzie w stanie stworzyć przestrzeń do działania, nie będzie ograniczała. Nie oglądajmy się na przyszłość – szkoła już teraz powinna uczyć myślenia krytycznego, odróżniania prawdy od kłamstw, które nas zalewają. Być miejscem, do której się chętnie przychodzi, z której na wakacje odchodzi się z żalem, a wraca się stęsknionym we wrześniu.

MŻ: Powinna uczyć współpracy, a nie rywalizacji. Wychowanie powinno być oparte nie na posłuszeństwie, ale na odpowiedzialności i szacunku dla drugiego człowieka. Wzajemny szacunek to fundament dobrej szkoły – na nim można

na budować. I jeszcze dodam, że powinniśmy zrobić wszystko, by w szkołach nie było strachu, ponieważ strach nie jest dobrą metodą wychowania.

MK: Ja nie widzę żadnej konkretnej szkoły w przyszłości, ponieważ tym, co nas buduje, jest różnorodność. W związku z tym szkoła nie powinna mieć jednorodnego schematu – to powinny być różne szkoły. Młody człowiek i jego rodzice powinni decydować, jaka szkoła dla niego byłaby optymalna. Może taka, a może inna...? Każdy powinien mieć przede wszystkim prawo do zmiany szkoły.

MŻ: W Polsce wiele mówi się o tym, że musimy być innowacyjni i kreatywni. Innowacyjność zaczyna się w przedszkolu i w szkole. Powinniśmy zacząć od tego, że nie ma jednego dobrego planu na rozwój wszystkich dzieci, bo dzieci się różnie rozwijają, mają różne talenty i możliwości. Najważniejsze więc jest zapewnienie im rozwoju we własnym tempie, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb. I teraz, i w przyszłości.

**Nie ma jednego dobrego planu na rozwój wszystkich dzieci, bo dzieci się różnie rozwijają, mają różne talenty i możliwości. Najważniejsze więc jest zapewnienie im rozwoju we własnym tempie, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb. I teraz, i w przyszłości.**

NCZ, SI

# Suma (prawie) wszystkich strachów

## Zagrożenia, media i polityka

Tomasz Goban-Klas, profesor nauk humanistycznych, socjolog, medioznawca, kierownik Katedry Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

*Ach strach, strach, rany boskie, rany boskie*  
Jeremi Przybora

Strach rodzi lęki, a lęki – paradoksalnie – niekiedy wyrażają się w mowie nienawiści oraz agresji. Takie postawy nie wzięły się z historycznego dziedzictwa ani osobistych obserwacji Polaków, choć mają podstawę w ksenofobicznych elementach kultury społecznej, resentymentach etnicznych i religijnych. A przecież – choć od dziesiątków lat obecne w świadomości bardzo wielu Polaków – nie były owe resentymenty ani zbyt mocno zakorzenione, ani aprobowane społecznie, ani tym bardziej powiązane z postawami politycznymi i wiarą religijną. Nie wspominając już o częstszych agresywnych wyrażeniach tych postaw – nie tylko werbalnie.

Niewątpliwie istnieją dwa czynniki tej aktywizacji. Pierwszy to wpływ mediów w szerokim znaczeniu – masowych i społecznościowych. Według badaczy z Oksfordzkiego Obserwatorium Migracji, którzy przeanalizowali prasę brytyjską, słowem najczęściej opisującym „imigrantów”, było określenie „nielegalni”. Inne słowa łączone z imigrantami odnoszą się do bezpieczeństwa, na przykład „terrorysty” czy „podejrzani”, oraz określeń „woda” czy „napływ”<sup>1</sup>.

W polskiej prasie jest podobnie, a w komentarzach internetowych – jeszcze bardziej negatywnie, wręcz wulgarnie i rasistowsko.

Drugim czynnikiem jest działanie pewnych radykalnych „nacionalistycznych” i fundamentalistycznych organizacji, oraz – coraz wyraźniej – polityków i partii politycznych szukających dla siebie wyborczego poparcia.

Trudno się więc dziwić, że sondaż „Dziennika Gazety Prawnej” z czerwca 2017 roku pokazuje, że wyborcy innych partii wskazywali nieprzyjmowanie uchodźców jako pozytywny aspekt działania rządu. 13,9% osób, które chciałyby zagłosować na Platformę Obywatelską, popiera politykę gabinetu Beaty Szydło wobec uchodźców. „Większość naszych wyborców (Platformy Obywatelskiej) nie akceptuje polityki migracyjnej rządu, a zwłaszcza jego retoryki, ale być może część z nich obawia się zagrożenia, o którym bez przerwy mówią media podporządkowane rządowi” – komentował Jan Grabiec z PO<sup>2</sup>.

### Wspólnota lęku

Jaki jest kontekst tego zagrożenia? Odwołać się tu należy do koncepcji niemieckiego socjologa Ulricha

Becka, przedstawionej w książce *Spółczeństwo ryzyka*<sup>3</sup>. Jego zdaniem we współczesnym społeczeństwie wzrastają różne nieznanne i niespodziewane ryzyka. Jak pisze: „W dawnym społeczeństwie siłą napędową było odczucie: »Jestem głodny«. Społeczeństwo ryzyka natomiast jest motywowane zdaniem: »Boję się!«. Miejsce *wspólnoty biedy* zajmuje *wspólnota strachu*. Społeczeństwo ryzyka wyznacza w tym sensie swoistą społeczną epokę, w której rodzi się *solidarność wynikająca z lęku* i stająca się polityczną siłą. Ciągłe jednak zupełnie nie wiadomo, jak działa siła łącząca lęku. (...) Czy lęk popycha ludzi ku irracjonalizmowi, ekstremizmowi, fanatyzmowi?»<sup>4</sup>.

Ulrich Beck odróżnia trzy odmienne osie konfliktów w społeczeństwie ryzyka. Pierwsza z nich to oś ekologiczna, która ze swej istoty była i jest globalna. Drugą tworzą globalne kryzysy finansowe, które, w pierwszej fazie, mogą być zindywidualizowane i ograniczone w ramach państwa narodowego<sup>5</sup>. Trzecia oś ujawniła się wyraźnie 11 września 2001 roku – jest to zagrożenie sieciami globalnego terroryzmu, które podważają władzę rządów i państw<sup>6</sup>.

Ta trzecia oś ma nieco inne cechy niż dwie pozostałe. Jest do nich podobna w tym sensie, że ryzyko wzrasta wykładniczo wraz z postępem w technologii (co również odnosi się do ekologii, a w mniejszej mierze do przepływów kapitału). Lecz tutaj występuje różnica w porównaniu innymi osiami. Różnica między ryzykiem katastrofy ekologicznej a nowym ryzykiem terroryzmu polega – zdaniem Becka – na tym, że „przypadek zostaje zastąpiony przez zamiar”. Założenie o dobrej woli wszystkich członków społeczeństwa nie ma tu podstaw, bowiem zły zamiar opiera się na złej woli. A to oznacza globalny nadzór. Zatem terroryzm niszczy zaufanie jako podstawę spójności i jedności społecznej.

Dotychczasowe działania państwa ograniczały skalę i konsekwencje wypadków losowych. Natomiast brakuje skutecznego przeciwdziałania celowym atakom terrorystycznym, podyktowanych złą wolą, ale opartych na doskonałej logistyce i sporej wiedzy, a jeszcze większej – wyobraźni. W tym sensie, niewątpliwie, autorzy powieści i filmów katastroficznych znaleźli pojętych odbiorców.

Ulrich Beck wskazuje: „Niebezpieczeństwo czynów terrorystycznych wzrasta wraz ze zwiększeniem się wrażliwości naszej cywilizacji, z globalną obecnością zagrożenia w środkach masowego przekazu, wraz z gotowością sprawców do unicestwienia także samych siebie. Równocześnie niebezpieczeństwa ter-

roryzmu mnożą się proporcjonalnie do samego postępu technicznego. Wraz z technologiami przyszłości – genetyką, nanotechnologią i robotyką – otwieramy »nową puszkę Pandory«<sup>7</sup>.

Frank Furedi twierdzi z kolei, że strach stał się „walutą” dyskursu publicznego. „Strach stał się perspektywą, którą posługują się obywatele ponad politycznymi podziałami. W rzeczy samej, główną cechą różnicującą poszczególne partie i ruchy społeczne jest to, czego boją się one najbardziej”<sup>8</sup>.

Tezę Ulricha Becka wzmocnił politolog Benjamin Barber: „Na arenie międzynarodowej (...) panuje stan bezustannego strachu i niebezpieczeństwa gwałtownej śmierci, co jest udziałem (...) drżących ze strachu mieszkańców uprzywilejowanych przedmieść Pierwszego Świata, których przesładuje wizja losu, jaki gotują im terroryści. (...) Terroryści odkryli ponure tajemnice Hobbesowskiego stanu natury: w świecie, gdzie panuje strach i niepewność (...), ludzie mogą ulec pokusie zrezygnowania z wolności (...) na rzecz bezpieczeństwa. (...) Podkopując fundamenty wolności, terroryzm skutecznie wypełnia swoją misję, jaką jest sianie przerażenia”<sup>9</sup>.

### Co się zmieniło?

Anthony Giddens tak pisał o nowym terroryzmie tuż po zamachach 11 września 2001 roku: „Terroryzm w starym stylu jest już czymś znanym i oswojonym. To terroryzm IRA, separatystów baskijskich, zamachów na Sri Lance, w Kaszmirze i wielu innych krajach. W swym charakterze jest zasadniczo lokalny. Jest działaniem na rzecz ustanowienia państwa narodowego dla narodów, które nie mają państwa. Natomiast nowy styl terroryzmu jest całkowicie odmienny od starego. Jest tworem globalizacji. Jest wyrazem istotnego przyspieszenia współzależności świata, w którym żyjemy”<sup>10</sup>.

*Podręcznik afgańskiego Dżihadu* z lat 90. XX wieku wskazuje: „Cele takie, jak »symboliczne pomniki« – Statua Wolności w Nowym Jorku, Big Ben w Londynie czy Wieża Eiffla w Paryżu – są najlepszymi i właściwymi celami, gdyż ich zniszczenie wywoła wielki rozgłos, przy ograniczonych stratach”<sup>11</sup>.

Sytuacja nie zmieniła się zasadniczo – uległa znacznemu pogorszeniu. Do Al-Kaidy, stanowiącej obecnie małe bezpośrednie zagrożenie dla Zachodu, dołączyło tak zwane Państwo Islamskie (ISIS lub Daesh), które nie tylko rozszerzyło terrorystyczne instrumentarium strachu, ale i – jak się wydaje – nadzwyczaj skutecznie powiązało strach wobec muzułmanów (jako

najgorszego „Obcego”) z uchodźcami, imigrantami i cudzoziemcami.

### Teatr terroru

Państwo Islamskie (IS) zamieściło 4 lipca 2015 roku nagranie wideo z egzekucji 25 syryjskich żołnierzy w starorzymkim teatrze w Palmirze. Żołnierzy zabijają strzałem w tył głowy młodzi chłopcy w mundurach polowych. Killkudziesięciu przymuszonych mieszkańców Palmiry, w tym kilkoro dzieci, siedzi na ławach amfiteatru i obserwuje egzekucję, której ze szczytu schodów pilnuje kilku dżihadystów uzbrojonych w kałasznikowy<sup>12</sup>.

Jakkolwiek straszliwe i wstrząsające jest to wideo, nie jest ono – na pierwszy rzut oka – zaskakujące. Podobne egzekucje IS wykonywało niejednokrotnie, publikując z nich nagrania i zdjęcia<sup>13</sup>. Jednak tym razem IS poszło krok dalej – przygotowało wręcz teatralną inscenizację tego zbiorowego morderstwa w autentycznym, choć antycznym, ale słynnym w świecie amfiteatrze.

Scenografia została dokładnie przygotowana: w tle wielka flaga IS – czarny prostokąt z białym kołem w środku z arabskimi literami. Białe napisy na czarnym tle oświadczają: *La 'ilaha 'illa-llah* – „Nie ma boga prócz Allaha”, a biały okrąg w środku głosi: „Mahomet jest wysłannikiem Boga”. Całość jest kopią Pieczęci Proroka, podobną do tej, której używał w oficjalnych listach do arabskich przywódców.

Na scenę z obu stron od kulis wkraczają dwa szeregi skazańców w mundurach żołnierzy. Od podscenia wchodzi dwa szeregi młodocianych egzekutorów; mijając się przed wejściem na podium, stają z tyłu za klęczącymi żołnierzami. Przed ich szereg występuje dowódca dżihadystów, wygłaszając płomienną przemowę. Kropkę stawiają jednoczesne strzały.

Ta egzekucja formalnie przypomina średniowieczne egzekucje na placach publicznych: z wprowadzeniem odpowiednio ubranego skazańca i kata, ogłaszaniem wszem i wobec wyroku, w otoczeniu strażników, przy zebranej (licznie) widowni, w tym i w obecności dzieci. A jeszcze bardziej przypomina

to pokazy w rzymskich amfiteatrach, gdzie chrześcijan rozszarpywały dzikie zwierzęta. Jednak i jedne, i drugie nie były – tak jak dzisiaj, dzięki technologii – filmowane i globalnie udostępniane.

Tym razem mamy do czynienia nie tylko z barbarzyńskim mordem (choć i tak „łagodniejszym” od rytualnego obcinania głowy), ale i dumnym ukazaniem egzekucji *urbi et orbi* – przy wykorzystaniu najnowszych technologii telekomunikacyjnych. Terroryzm współczesny posunął się tu krok dalej – już nie dziennikarze zbierają informacje o akcie terrorystycznym, to sami terroryści rejestrują i nagłaśniają swoje działania, przygotowując inscenizację tak, aby precyzyjnie wyraziła ich intencje.

Już w latach 70. XX wieku Brian Jenkins – znany badacz, dyrektor w Rand Corporation – podkreślał: „Ataki terrorystyczne są często starannie reżyserowane, aby przyciągnąć uwagę mediów (...). Porwanie i przetrzymywanie zakładników zwiększa dramatyzm akcji. Terroryzm jest skierowany do telewizorów, a nie właściwych ofiar. Terroryzm jest teatrem”<sup>14</sup>.

Ta metafora została rozwinięta przez słynnego autora powieści szpiegowskich, byłego agenta brytyjskiego wywiadu, Johna Le Carréa:

„Terror jest teatrem. My inspirujemy, my przerażamy, my oburzamy, my wzbudzamy gniew albo miłość. My edukujemy. Teatr także. Terrorysta jest wielkim światowym aktorem. »Terror jest teatrem« – łagodnie mówiący palestyński snajper, powiedział mi w Bejrucie w 1982 roku. Mówił o morderstwie izraelskich lekkoatletów na igrzyskach w Monachium, ale równie dobrze mógłby mówić o ataku na Dwie Wieże oraz Pentagon. Niegdyś Bakunin, misjonarz anarchizmu, lubił mówić o propagandzie poprzez czyn. Trudno sobie wyobrazić bardziej teatralne, mocniejsze czyny propagandy aniżeli wyżej wspomniane”<sup>15</sup>.

Francuski filozof Jean Baudrillard w 1983 roku nazwał terroryzm „teatrem okrucieństwa”, a jego przekaz scharakteryzował jako czystą formę komunikowania symbolicznego<sup>16</sup>.

Metaforę terroryzmu jako teatru szczegółowo analizowała Annamarie Oliviero, wskazując, że tak jak

**Zapleczem kultury strachu może być kultura masowa. W powieści *Suma wszystkich strachów*, którą w 1991 roku napisał Tom Clancy, supermocarstwo wyposażone w najnowocześniejsze wojskowe technologie zostaje sterroryzowane przez kilku fanatyków. Książka była w jakimś sensie prorocza: jednemu z terrorystów udaje się dokonać zamachu do złudzenia przypominającego atak na World Trade Center.**

spektakl ma on swoje dekoracje, rekwizyty, uczestników, widzów oraz scenariusz. Terroryzm nie jest tylko działaniem, aktem, ale jest definicją tego działania, aktu i akcji. W tym głębszym sensie jest konstruowaniem ludzkich przeżyć i społecznej świadomości<sup>17</sup>.

Rezultaty są jak na dłoni widoczne w Polsce, dokumentują je sondaże, a dokładniej badania socjologiczne. W sondażu brytyjskiego ośrodka Demos, przeprowadzonego w sześciu krajach europejskich, Polska – *de facto* kraj o znikomej obecności i atrakcyjności uchodźców z krajów muzułmańskich – wyróżnia się wśród krajów europejskich stopniem lęku przed imigrantami utożsamianymi z wrogią chrześcijaństwu kulturą oraz terroryzmem<sup>18</sup>. Które z podanej listy dziesięciu problemów stanowią trzy najważniejsze, w obliczu których stoi Polska? Tak kształtują się wyniki sondażu: islamski terroryzm – 53% badanych zwolenników PiS-u, 30% badanych zwolenników PO; imigracja – 37% (PiS), 24% (PO); agresja i ekspansjonizm Rosji – 40% (PiS), 25% (PO). Na pytanie: czy zgadzasz się ze stwierdzeniem „Zwolennicy migracji z krajów muzułmańskich chcą zniszczyć polskie i chrześcijańskie wartości”? – otrzymano odpowiedzi: zgadam się 58% (PiS), 28% (PO); nie zgadzam się 9% (PiS), 47% (PO).

Z terroryzmu korzystają media, które same nic nie tracą finansowo na zamachach, przy czym kontrolują przepływ informacji społecznej, zyskując społeczną wiarygodność jako sprawozdawcy oraz ogromną widownię, a zatem w ostatecznym rezultacie wielkie zyski<sup>19</sup>. Zwłaszcza tabloidy chętnie znajdują w nim temat na okładki – epatując obrazem i wielkimi nagłówkami.

### (Masowa) kultura strachu

Od wieków wiadomo, że nic tak nie przyciąga uwagi, jak strach – także fikcyjny, w formie literackiej. Obok seksu ten wątek zawsze może liczyć na masowego odbiorcę. W wielu bajkach (zwłaszcza braci Grimm) pojawiają się rozmaite „strachy”, i mimo że dzieci się ich boją, bowiem wywołują lęk i niepokój, to równocześnie chętnie ich słuchają. I dla dorosłych nie brakuje prawdziwych, półprawdziwych i całkiem fantastycznych opowiadań „mrozących krew w żyłach”, czyli horrorów. W XIX wieku rozwinął się nawet specjalny nurt literacki, gotycyzm, którego główną atrakcją był element strachu. Także ówczesna prasa chętnie korzystała z tego wabika, zarówno w kronice kryminalnej, jak i serwisach informacyjnych oraz zbeletryzowanych reportażach.

Od momentu narodzin sztuki filmowej było wiadomo, że w dziedzinie horrorów „jeden obraz jest wart tysiąca słów”. Już pionier kina Georges Méliès kręcił filmy o potworach, ale właściwy gatunek horroru filmowego stworzył po I wojnie światowej niemiecki ekspresjonizm. Do tego nurtu zaliczają się takie obrazy, jak *Gabinet doktora Caligari* oraz *Nosferatu – symfonia grozy*. W latach 20. i 30. XX wieku w studiach Hollywoodu nakręcono horrory z klasycznymi postaciami Draculi i Frankensteina.

Aktualnie horror – jako gatunek filmowy i powieściowy – obejmuje niezliczone dzieła, coraz bardziej „realistycznie” eksploatujące i eskalujące grozę. Od końca XX wieku horror stał się także popularnym elementem gier komputerowych. Inną, choć zbliżoną, kategorią jest dreszczowiec (ang. *thriller*) – film, serial telewizyjny lub powieść, mające wywołać dreszcz emocji. W dreszczowcu jednak nie ma – jak w horrorze – zjawisk nadprzyrodzonych, pokazywane zagrożenie jest realistyczne.

Częściej niż prawdziwi terroryści czy zakładnicy bohaterami mediów stają się wirtualni zbrodniarze – filmowi i telewizyjni. Niezliczona liczba produktów medialnych, w tym książek, filmów, seriali, w pewien sposób gloryfikuje postać terrorysty jako gwałtownika, który przeciwstawia się zorganizowanej sile równie bezlitosnego państwa, czyli organizacji legalnego terrorku. W pewnym sensie archetypem takiego postrzegania „zła” był słynny w swoim czasie film Gillo Pontecorvo *Bitwa o Algier*, obrazujący niezwykle zaciętą walkę o niepodległość ówczesnej kolonii francuskiej w latach 1954–1960. Wiele drastycznych scen odsłaniało okrucieństwo, z jakim obie strony konfliktu traktowały cywili – zarówno rodowitych Algierczyków, jak i kolonistów Francuzów. W filmie ukazano tortury, poniżanie, morderstwa, lincze, masowe egzekucje<sup>20</sup>.

Kultura masowa tworzy doskonałe zaplecze kultury strachu. Popularna książka Toma Clancy’ego *Suma wszystkich strachów* przepowiadała, że supermocarstwo wyposażone w najnowocześniejsze wojskowe technologie może zostać sterroryzowane przez kilku fanatyków<sup>21</sup>. Jednemu z nich udaje się dokonać zamachu podobnego do ataku na World Trade Center na Manhattanie. W kolejnej powieści, *Dekret*, Clancy rozwija wątek, w którym terrorysta – porywając samolot i dokonując samobójczego ataku na amerykański parlament, Kapitol w Waszyngtonie – unicestwia cały rząd USA<sup>22</sup>.

Jak terroru nie ma, należy go wywołać. W powieści *Sieć (Network)* Paddęgo Chayefsky’ego i Sama Hedri-

na, na której osnuto fabułę znanego filmu z 1976 roku pod tym samym tytułem, przedstawiono kontakty telewizji z grupą pseudoterrorystów, która dla ratowania oglądalności stacji zostaje wynajęta do transmitowania na żywo... morderstwa w studiu!

Już wiele lat przed atakiem 9/11 upodobanie amerykańskiej publiczności do oglądania zniszczeń we własnym kraju nie miało granic. W 1974 roku w Nowym Jorku przebojem kinowym stał się (również znany w Polsce) *Płonący wieżowiec*. Z kolei główną atrakcją filmu *Dzień niepodległości* z lat 90. XX wieku było dokładne przedstawienie zniszczenia Białego Domu. „Bonusem” luksusowego wydania filmu było zdjęcie siedziby prezydenta w płomieniach opatrzone autografem reżysera...

### Scenariusz zagłady

Mateusz Halawa wskazuje, że „zadziwiające są regularność i upór, z jakimi amerykańskie kino trenuje zagładę miasta. Oto Manhattan zatopiony: przez powódź (*Deluge*, 1933), tsunami wywołane przez kosmiczną katastrofę (*When Worlds Collide*, 1951; *Dzień zagłady*, 1998), wskutek globalnego ocieplenia (*A.I.: Sztuczna inteligencja*, 2001); zniszczony przez trzęsienie ziemi (*Po wstrząsie*, 1999), wulkan (*Disaster Zone: Volcano in New York*, 2006), bombę atomową (*Invasion USA*, 1952), meteoryt i planetoidę (odpowiednio: *Meteor*, 1979 i *Armageddon*, 1998), kosmitów (*Dzień Niepodległości*, 1996). Manhattan zamrożony przez niespodziewaną epokę lodowcową (*Pojutrze*, 2004), zaatakowany przez bestię z 20 000 sążni (1953), duchy (niegroźnie: *Pogromcy duchów*, 1984), prehistorycznego potwora (znacznie groźniej: *Godzilla* 1998 i 2004), *King Konga* (trzykrotnie: 1933, 1976, 2005), wreszcie – potwora z *Projekt: Monster* (2008)”<sup>23</sup>.

Zamachowcy z 9/11 okazali się pojętnymi widzami kinowymi. Doskonale przy tym wiedzieli, jak ważna jest sztuka wizualizacji. Słowa o ich wyczynie dotarłyby tylko do nielicznych. Obraz dotrze nawet do analfabety, który go sobie zinterpretuje i przyswoi na własny sposób.

W pierwszej reakcji na zniszczenie obu wież World Trade Center reżyser Woody Allen z gryzącą ironią pochwalił Hollywood za to, że dzięki „fabryce marzeń” ziścił się sen niszczenia na jawie, zupełnie w stylu filmów akcji. Reżyser sądził, że ośmieszy produkcję Hollywoodu. Nic bardziej mylnego. Po ataku 9/11 w USA tylko na krótko przeważała wstrzemięźliwość i rozwaga. Problemem pozostaje działanie medialnego biznesu po terrorystycznym spektaklu 11 września

w Nowym Jorku i Waszyngtonie. Czy nadal będzie zalewać rynek grammi z udziałem *szahidów* (samobójców), figurynkami kamikadze, samolotami-torpedami, zestawami „małego killera”? A może wreszcie zwycięży odpowiedzialny nurt, który wypromuje wzór bohaterskiego ratownika, strażaka, sanitariusza?

Ten aspekt kultury popularnej mógłby mieć znaczny wpływ na jej przyszłe oblicze<sup>24</sup>. W odruchu rozsądku wycofano ze sprzedaży w Stanach Zjednoczonych planowany na wrzesień 2001 album hip-hopowy z (profetycznym?) obrazem destrukcji World Trade Center. I to było wszystko. Potem szybko powrócono do hollywoodzkiej normy, i to znacznie intensywniej przepełnionej przemocą. Akty destrukcji są pewnym i atrakcyjnym tematem filmowym i dziennikarskim. Dlatego media tak chętnie wykorzystują terror. Straszliwe, okrutne wieści dobrze się sprzedają – wzrasta nakład i oglądalność. Powracają stare duchy, pojawiają się nowe strachy.

Sektor informacyjny mediów nie różni się wiele od sektora rozrywkowego, który żeruje na zbrodniarzach i bohaterach w poszukiwaniu sukcesu kasowego<sup>25</sup>. Kazimierz Krzysztofek zauważa: „Nowojorski pisarz Elliot Weinberger nazwał zagładę World Trade Center największym w dziejach »efektem specjalnym« w Amerykańskiej »Republice Rozrywki«, strasznym spektaklem w globalnym parku multitematycznym. Sekwencje aktów terroru są bez końca i bez umiaru pokazywane w niezliczonych odmianach w lokalnych i krajowych serwisach, w różnych mediach, co tworzy semiotyczny hipertekst”.

Jakkolwiek należy pamiętać, że ani terrorizm, ani reakcje władz, ani tym bardziej media nie są jednolite, a przeciwnie – zróżnicowane, zmienne w czasie i miejscu, zależne od wydarzenia. Jednak w najbardziej ogólny sposób można powiązać ich symbiotyczne – a może lepiej je nazwać – pasożytnicze relacje w formie zaklętego koła strachu:

- terroryści – czynem straszą władzę i społeczeństwo;
- media – straszą władzę i społeczeństwo nagłówkami, obrazami i reportażami;
- władze – straszą ludzi atakami terrorystycznymi;
- terroryści – czują się potężni wobec władzy – grożą;
- media – czują się pomocne władzy – ostrzegają;
- władze – umacniają swe imperium strachu.

### Nie lękajcie się!<sup>26</sup>

Papież Franciszek, w rozmowie z młodzieżą, zauważył: „Zastanawiam się, ile inwazji przeżyła Euro-

pa od swego początku. Europa powstała w rezultacie inwazji, migracji. Migracje nie są zagrożeniem, ale wyzwaniem, by się rozwijać (...). Każdy kraj powinien zdecydować, jaką liczbę imigrantów jest w stanie przyjąć. Nie można przyjmować, jeśli nie ma się takich możliwości. Chodzi nie tylko o to, by przyjąć imigrantów, ale też by umożliwić im integrację. Idealnym rozwiązaniem kryzysu migracyjnego i odpowiedzią na exodus ludzi byłoby zakończenie »i wojny, i głodu« oraz »pokój i inwestycje«<sup>227</sup>.

Rozsądni obywatele to fundament demokracji. Współczujący, ale nie lękliwi, nie histeryzujący i nie żerujący na sensacji. Pamiętający o ludzkim wymiarze ofiar, a więc nie nazywający zamachowców-samobójców męczennikami. Odwrotnie. Rozumiejący, że to ofiary są męczennikami politycznej indoktrynacji. Niewiele uwagi poświęca się wszakże problemowi, jak media – mimowolnie – mogą skrzywdzić ofiary ataków terrorystycznych.

„Jedyną bronią terroryzmu jest strach: skuteczna strategia bezpieczeństwa narodowego powinna strach osłabiać, zamiast go potęgować – strachem nie da się pokonać strachu”<sup>228</sup>. Niestety – żyjemy w wieku nieufności. Sąsiedzi nie ufają sąsiadom. Tak jak wszędzie na świecie, również w Polsce rosną mury wokół nowych osiedli mieszkaniowych. Psy warczą za coraz wyższymi ogrodzeniami. A nade wszystko nie ufa się władzy – taki stan zagraża demokracji. Dlatego socjolog Anthony Giddens, doradca premiera Tony’ego Blaira, pisze o konieczności „demokratyzacji”, co oznacza autentyczną kontrolę władzy przez obywateli (a nie tylko kontrolę zmediatyzowaną, która z polityki robi arenę), a w konsekwencji odbudowę więzi zaufania.

Socjolog Frank Fuerti w książce *Invitation to Terror* wskazuje, że naprawdę powinniśmy się martwić nie tym, co robią terroryści, ale naszą wobec nich reakcją<sup>29</sup>. W swej wcześniejszej książce, *Culture of Fear (Kultura strachu)*, zauważył, że strach przed terroryzmem współzawodniczy ze strachem przed przestępczością, chamstwem, globalnym ociepleniem i rozmaitymi mniejszymi zagrożeniami, które nas otaczają w codziennym życiu. Katastrofy, wojny i inne wielkie wydarzenia historyczne mają istotne konsekwencje

materialne, geopolityczne i ekonomiczne. Ponadto osłabiają zdolność społeczeństw do zrozumienia otaczającej je rzeczywistości i wiarę w obrany przez nie model życia. „W sensie materialnym 11 września był mało znaczącym incydentem. Po krótkim okresie zamętu sytuacja gospodarcza wróciła do normy. Zamachy ukazały jednak problem, jaki społeczeństwa zachodnie mają z nadaniem sensu swojemu modelowi życia. Już zakończenie zimnej wojny postawiło Zachód przed zadaniem sformułowania pozytywnej (a nie tylko opozycyjnej wobec komunistycznego wroga) wizji swojej cywilizacji, ale dopiero 11 września wymusił na zachodnich elitach przyznanie się, że przyszłość ich kultury jest dla nich »nieznaną nieznaną«. W rezultacie niczego nie wiadomo na pewno”<sup>30</sup>.

**Ostrożność jest cnotą,  
ale bojaźliwość – nie. Żyjemy  
wprawdzie w postheroicznych  
czasach, w których odwaga cywilna  
i obywatelska jest coraz rzadziej  
spotykana, niemniej redukcja  
strachu, aby nie przekształcał się  
w chroniczny lęk społeczny, jest  
zadaniem dla naukowców i dla  
wychowawców, a wyzwaniem  
dla polityków. Prawdziwie  
demokratycznych, odrzucających  
instrumentalizację polityczną  
strachu dla utrzymania  
i wzmacniania swej władzy.**

Zuval Noah Harari pisze o znaczeniu wyobrażonego porządku jako podstawy społeczeństwa – ład społeczny nie ma podstawy w tak zwanej obiektywnej rzeczywistości<sup>31</sup>. Analogicznie można mówić o wyobrażonym strachu, który nie ma podstawy w faktycznej skali zagrożenia<sup>32</sup> – jak wykazuje Steven Pinker w opasłej, doskonale udokumentowanej rozprawie: „Dlaczego widzimy głównie zło?

(...) Częściowo dzieje się tak z powodu rozpowszechnionej iluzji poznawczej – mamy skłonność, by prawdopodobieństwo jakiegoś zdarzenia oceniać na podstawie łatwości, z jaką przychodzi nam przywołanie podobnych przykładów. Obrazy jatek częściej goszczą na ekranach naszych telewizorów i skuteczniej zapadają nam w pamięć niż sceny z życia staruszków”<sup>33</sup>. W rzeczywistości jednak natężenie przemocy od wiełu stuleci maleje.

Strach wzniesany przez polityków i media przekształca się w intersubiektywny lęk, realny składnik świadomości społecznej.

Jak pisał Wolfgang Sofsky: „Najpewniejszym środkiem walki z terroryzmem jest ograniczenie zbiorowego lęku. Jeśli bowiem nie dochodzi do paniki, terror uderza w próżnię. Atakowane społeczeństwo

wcale nie jest skazane na bezsilność. Terror rodzi nie tylko przerażenie – może również budzić odwagę i wolę oporu. Ludzie przezwyciężają swój strach wtedy, gdy uświadamiają sobie, jakie jest realne niebezpieczeństwo, na co dzień zachowują się rozsądnie i – akceptują istniejące ryzyko<sup>34</sup>. I tu jest przysłowiowy pies pogrzebany. Jednak bez edukacji obywateli – odbiorców mediów – nie da się wiele zrobić. Na razie telewizyjni są przyzwyczajani do codziennej dawki mrożących krew w żyłach historii. Kiedy się zacznie reorientacja? Oby nie za późno.

### Każdy jest bohaterem

Doskonały przykład, że jest możliwa prewencja wobec poczucia strachu, dał pilot jednego z pierwszych startujących samolotów w USA po wydarzeniach, które wstrząsnęły światem 11 września.

Zaraz po starcie, w pierwszym komunikacie, kapitan pogratulował pasażerom odwagi, a zarazem zapewnił, że system bezpieczeństwa jest taki, że nie sposób przemycić na pokład broni czy bomby. Powiedział pasażerom: „Jeśli ktoś oświadczy, że ma bombę lub pistolet, nie wiercie mu. A gdyby oświadczył, że to porwanie, wstańcie i zaczynajcie rzucać w niego lub w nich czym popadnie. Pamiętajcie, że jest was prawie dwustu, więc możecie nakryć ich czapkami. A ja tymczasem wyląduję na lotnisku”. Następnie wezwał wszystkich pasażerów, aby się sobie przedstawili, wyjaśniając: „Na najbliższych kilka godzin stajecie się rodziną, która być może będzie musiała wspólnie przeciwstawić się zagrożeniu<sup>35</sup>. Pasażerowie poczuli się bohaterami.

Ostrożność jest cnotą, ale bojaźliwość – nie. Żyjemy wprawdzie w postheroicznych czasach, w których odwaga cywilna i obywatelska jest coraz rzadziej spotykana, niemniej redukcja strachu, aby nie przekształcał się w chroniczny lęk społeczny, jest zadaniem dla naukowców i dla wychowawców, a wyzwaniem dla polityków. Prawdziwie demokratycznych, odrzucających instrumentalizację polityczną strachu dla utrzymania i wzmocnienia, za wszelką cenę i wszelkimi dostępnymi środkami, swej władzy.

Jedyną bronią terroryzmu jest strach: skuteczna strategia bezpieczeństwa narodowego powinna strach osłabiać, zamiast go potęgować – strachem nie da się pokonać strachu.

### Przypisy

- <sup>1</sup> www.migrationobservatory.ox.ac.uk.
- <sup>2</sup> wiadomosci.dziennik.pl.
- <sup>3</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002.
- <sup>4</sup> Ibidem, s. 65.
- <sup>5</sup> Jednak jak wykazuje ostatni kryzys ekonomiczny, globalizacja powoduje, że nie ma już izolowanych państw, więc powstaje tzw. efekt domina. Krach w USA ujawnił te głębokie i głęboko ukryte powiązania światowej gospodarki.
- <sup>6</sup> U. Beck, *The Terrorist Threat. World Risk Society Revisited*, „Theory, Culture, and Society” 2002, tom. 19 (4), s. 39–55.
- <sup>7</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, s. 350.
- <sup>8</sup> F. Furedi, *Politics of Fear*, London 2005, s. 140.
- <sup>9</sup> B. Barber, *Imperium strachu*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2004, s. 54.
- <sup>10</sup> A. Giddens, „The International Herald Tribune” z dn. 4.03.2005 oraz na stronie www.parliament.uk.
- <sup>11</sup> www.freep.com (za B. Nacos, *Mass-Mediated Terrorism: The Central Role of the Media in Terrorism and Counterterrorism*, 2006, s. 19).
- <sup>12</sup> www.theguardian.com.
- <sup>13</sup> Syryjskie Obserwatorium Praw Człowieka poinformowało 27 maja 2016 roku o rozstrzelaniu około 20 żołnierzy w amfiteatrze.
- <sup>14</sup> B. Jenkins, *International Terrorism*, Los Angeles 1975, s. 4.
- <sup>15</sup> J. Le Carre, *A War We Cannot Win*, „The Nation” z dn. 19.11.2001.
- <sup>16</sup> J. Baudrillard, *Simulations*, „Semiotext(e)” 1983.
- <sup>17</sup> A. Oliviero, *The State of Terror*, Albany 1998, s. 22–23.
- <sup>18</sup> S. Gaston, P. Evans, *Nothing to Fear but Fear Itself*, www.demos.co.uk.
- <sup>19</sup> R. Kapuściński w wywiadzie dla „Rzeczpospolitej” z dn. 2–3.03.2002.
- <sup>20</sup> *Bitwa o Algier* weszła na ekrany (z wyjątkiem Francji, gdzie była przez pięć lat zakazana) w 1966 roku, to jest w okresie, gdy w Afryce dokonywała się dekolonizacja i toczono wiele wojen antykolonialnych. Film odczytano wówczas jako legitymizację terroryzmu i innych form przemocy na tle politycznym i narodowo-wyzwoleńczym.
- <sup>21</sup> T. Clancy, *Suma wszystkich strachów*, przeł. P. Siemion, Warszawa 2002.
- <sup>22</sup> T. Clancy, *Dekret*, przeł. K. Wawrzyniak, Warszawa 2002.
- <sup>23</sup> M. Halawa, *Eros i Thanatos na Manhattanie*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 31.03.2008.
- <sup>24</sup> K. Krzysztofek, *Zmiksowana kultura*, „Magazyn Sztuki” 2001, nr 28, www.magazynsztuki.home.pl.
- <sup>25</sup> B. Nacos, *Mass-Mediated Terrorism*, New York 2007, s.4.
- <sup>26</sup> Słynne słowa Jana Pawła II odnosiły się do innego niż strach przed migracjami i terroryzmem tematu, ale można ich znaczenie rozszerzyć i na tą kwestię.
- <sup>27</sup> www.tvn24.pl.
- <sup>28</sup> B. Barber, *Imperium strachu*, op. cit., s. 172–173.
- <sup>29</sup> F. Furedi, *Invitation to Terror: The Expanding Empire of the Unknown*, London 2007.
- <sup>30</sup> F. Furedi, *Culture of Fear*, London 2005.
- <sup>31</sup> Zuval Noah Harrari, *Od zwierząt do bogów*, przeł. J. Hunia, Warszawa 2017, s. 438.
- <sup>32</sup> Steven Pinker, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przeł. T. Bieroń, Warszawa 2015.
- <sup>33</sup> S. Pinker, *Żegnaj, przemocy*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 11.7.2007.
- <sup>34</sup> W. Sofsky, *Każdy jest śledzony*, „Forum” 2002, nr 32, s. 14.
- <sup>35</sup> „The Washington Times”, cyt. za „Gazeta Wyborcza” z dn. 24.09.2001.



# Wirtualizacja rzeczywistości

## Jak chronić dzieci i młodzież przed cyfrowymi niebezpieczeństwami?

Mieczysław Gałaś, doktor nauk pedagogicznych, emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Znakiem czasów początku XXI wieku są nieustanne zmiany technologiczne, głęboko przemodelowujące i nasze myślenie, i świat, w którym żyjemy. Zmiany te kreują nie tylko nowe możliwości, lecz także wyzwania – tak jest w wypadku rewolucji cyfrowej. Nowoczesne techniki teleinformatyczne, które kilkanaście lat temu były przedmiotem powieści *science fiction*, są obecnie powszechnie wykorzystywanymi rozwiązaniami w codziennym życiu. Co więcej, granice pomiędzy światem realnym i wirtualnym z coraz większą intensywnością zanikają.

Ogólnoswiatowa wymiana informacji, umożliwiając szybszy dostęp do wiedzy, wzbogaca słowo mówione i pisane: dynamicznym obrazem, animacją, symulacją oraz modelowaniem<sup>1</sup>. Korzystanie z e-bankowości czy niezwykle popularnych portali społecznościowych, rozrywkowych i edukacyjnych prowadzi do wirtualizacji rzeczywistości i „cyfryzacji” ludzkiego życia. Dynamiczny rozwój mediów cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, tworząc cyberprzestrzeń, zapewnia wirtualną podróż do prestiżowych bibliotek i muzeów całego świata, do których, w świecie rzeczywistym, mielibyśmy utrudniony lub niemożliwy dostęp ze względów finansowych<sup>2</sup>.

Józef Bednarek i Anna Andrzejewska zwracają uwagę na fakt, że takie media cyfrowe, jak komputer, internet czy telefon komórkowy, wkraczają w każdą sferę ludzkiego życia, oferując wiele nowych funkcji i zadań. Cyberprzestrzeń, atrakcyjna dla wszystkich, dominująca staje się zwłaszcza dla nastolatków, którzy rzeczywistość wirtualną traktują jako naturalne środowisko swojego życia<sup>3</sup>.

### Bezprzestrzeń umysłu

Pojęcie „cyberprzestrzeń” pojawiło się po raz pierwszy w 1982 roku w opowiadaniu *Burning Chrome*, autorstwa amerykańskiego pisarza Williama Gibsona, opublikowanym w magazynie „Omni”. Do upowszechnienia tego terminu w szerokim zakresie przyczyniła się, wydana dwa lata później, debiutancka powieść Gibsona – *Neuromancer*, która odniosła wielki sukces komercyjny oraz spopularyzowała nowy nurt literatury *science fiction* zwany *cyberpunkiem*. Gibson używał pojęcia „cyberprzestrzeń” do określenia wirtualnej rzeczywistości, w której umiejscowił swoich bohaterów, ukazując wizję przyszłości i wpływ zaawansowanych technologii – cybernetyki i komputeryzacji – na człowieka i jego cywilizację<sup>4</sup>.

Według Gibsona cyberprzestrzeń to: „konsensualna halucynacja doświadczana każdego dnia przez miliardy uprawnionych użytkowników we wszystkich krajach, przez dzieci nauczone pojęć matematycznych (...). Graficzne odwzorowanie danych pobieranych z banków wszystkich komputerów świata. Niewy-

obraźliwa złożoność... Światline linie przebiegają bezprzestrzeń umysłu, skupiska i konstelacje danych<sup>25</sup>.

Zdaniem Janusza Wasilewskiego, pochodzące z powieści beletrystycznej Gibsona określenie nie tylko dało początek wielkiej debacie nad istotą cyberprzestrzeni, lecz także wskazało podstawowe elementy tego osobliwego środowiska: rozległość (zasięg światowy), spajanie wszelkich zasobów w jedną, olbrzymią bazę danych, złożoność oraz „bezprzestrzenność” – rozumianą jako brak możliwości odniesienia cyberprzestrzeni do fizycznych (w tym geograficznych) wymiarów realnego świata<sup>6</sup>.

Od czasu opublikowania powieści znaczenie pojęcia „cyberprzestrzeń” ulegało zmianom. W *Słowniku języka polskiego* czytamy, że cyberprzestrzeń to „przestrzeń wirtualna, w której odbywa się komunikacja między komputerami połączonymi siecią internetową<sup>27</sup> lub innymi mediami cyfrowymi – na przykład telefonią komórkową. Tym samym jest to przestrzeń informatyczna, a nie cybernetyczna jak podawał Gibson. Cyberprzestrzeń jest także określana jako nowego typu przestrzeń społeczna, w której spotykają się internauci.

Pierra Delvy wyjaśnia, że cyberprzestrzeń to przestrzeń otwartego komunikowania się za pośrednictwem połączonych komputerów i pamięci informatycznych pracujących na całym świecie<sup>8</sup>. Według Martina Listera i jego współpracowników istotnymi cechami sieci komputerowych jest interaktywność, cyfrowość i łatwość modyfikacji materiału. Interaktywność mediów elektronicznych uaktywnia osoby korzystające z nich, dając im duże możliwości wyboru treści, do których chcą mieć dostęp. Dodatkowo mogą oni odnosić się krytycznie do tych treści i umieszczać własne materiały: na przykład komentarze dotyczące artykułu opublikowanego w sieci lub własne filmy w odpowiedzi na filmy zamieszczone w sieci przez innego użytkownika. Jak wskazuje Jan Grzenia, wyniki badań potwierdzają, że właśnie interaktywność jest najbardziej cenioną przez użytkowników właściwością cyberprzestrzeni<sup>9</sup>.

Kolejną istotną cechą cyberprzestrzeni jest cyfrowość mediów elektronicznych, która powoduje, że dane tracą swoją fizyczną postać (na przykład płyty,

filmy, książki), stając się ciągiem cyfr. Dzięki temu wiele danych może być łatwo i trwale przechowywanych w niewielkich fizycznych obiektach – są one łatwo dostępne oraz można je tanio produkować, modyfikować i kopiować.

Z kolei cyfrowość umożliwia łatwą modyfikację materiału, którego nośnikiem są elektroniczne media tworzące cyberprzestrzeń. Przeróbka cyfrowego tekstu, fotografii czy filmu znalezionej w sieci jest niezwykle prosta i może ją wykonać nawet niezbyt zaawansowany informatycznie użytkownik – tego typu możliwości techniczne pozwalają na stworzenie nieograniczonej liczby wersji danego materiału<sup>10</sup>.

### Cyfrowe półprawdy

Ludzie w realnym świecie zamieszkują pewne obszary, z którymi są terytorialnie związani, a wokół nich rozciąga się otaczająca ich przestrzeń. W przypadku cyberprzestrzeni takie ograniczenia nie występują. Nie ma znaczenia, gdzie ktoś się znajduje w danej chwili; każdy może mieć dostęp do tych samych zasobów i uczestniczyć w cybernetycznym życiu w tym samym zakresie. Cyberspołeczności są otwarte i anonimowe, może do nich dołączyć praktycznie każdy – niezależnie od rasy, płci, wieku czy pochodzenia.

Porozumiewanie się za pośrednictwem internetu różni się od kontaktów bezpośrednich wieloma czynnikami. Nie występują tu przekazy niewerbalne (śmiech, westchnienie) czy też pozawerbalne (mimika twarzy, postawa ciała). Ubóstwo emocjonalno-dramaturgiczne (osoby komunikujące się za pomocą internetu porozumiewają się wyłącznie w sposób tekstowy) próbuje się wzbogacić w komunikacji wirtualnej stosowaniem symboli językowych i graficznych (emotikonów) lub towarzyszącym wymianie informacji obrazem rozmówców. Natomiast pojawiają się inne możliwości w zapośredniczonym sposobie komunikowania. Istnieje forma komunikacji jednostronna – nadawca nie zwraca się bezpośrednio do danego odbiorcy i nie oczekuje natychmiastowej odpowiedzi oraz interaktywna – wymaga udziału co najmniej dwóch osób wchodzących ze sobą w interakcje. Z kolei formy interaktywne

**Pojęcie „cyberprzestrzeń” pojawiło się po raz pierwszy w 1982 roku w opowiadaniu *Burning Chrome* Williama Gibsona. Do upowszechnienia tego terminu przyczyniła się, wydana dwa lata później, debiutancka powieść Gibsona – *Neuromancer*, która odniosła sukces komercyjny oraz spopularyzowała nowy nurt literatury *science fiction* zwany *cyberpunkiem*.**

możemy podzielić na: synchroniczne, umożliwiające interlokutorom prowadzenie standardowej konwersacji lub dyskusji w czasie rzeczywistym, i asynchroniczne, w których reakcje odbiorcy są odroczone w czasie<sup>11</sup>.

Bassam Aouil zwraca uwagę, że komunikację za pośrednictwem sieci komputerowych od porozumiewania się w kontakcie osobistym odróżnia względna anonimowość społeczna i tożsamość osobista, którą zapewnia internet, dając większe poczucie bezpieczeństwa. To pozwala na większą otwartość w kontaktach interpersonalnych, ale również umożliwia ukrywanie pewnych aspektów, na przykład płci czy wieku, co może prowadzić do fałszowania własnej tożsamości i przekazywania informacji niezgodnych ze stanem faktycznym<sup>12</sup>.

### Niebezpieczna sieć

Wielu autorów analizujących zjawiska cyberprzestrzeni obok niewątpliwych zalet zwraca coraz częściej uwagę na zagrożenia i powstawanie różnorodnych patologii społecznych – dotyczących zwłaszcza dzieci i młodzieży. Kwestionują oni naiwną wiarę „technooptymistów” w spontaniczne i automatyczne realizowanie się „dobrotwórczego” potencjału technik informacyjno-komunikacyjnych. Takie stanowisko nie uwzględnia paradoksów rozwoju techniki, które dostrzega między innymi Jacques Ellul, wskazując na to, że wszelki postęp techniczny powoduje zarazem zyski i straty, a pozytywne aspekty technicznych innowacji są nierozłącznie związane z negatywnymi. Technika nie jest neutralna. W rzeczywistości dobre i złe konsekwencje są równoczesne i nieodłączne<sup>13</sup>.

Media cyfrowe i związane z nimi technologie informacyjne, ze względu na interakcyjność, budzą ogromne zainteresowanie wszystkich: od małych dzieci, poprzez młodzież, kończąc na osobach starszych. Największą i najaktywniejszą grupą korzystającą z możliwości najnowszych technologii informacyjnych są jednak dzieci i młodzież. Jacek Pyżalski podaje, że według badań diagnostycznych – przeprowadzonych w Polsce w 2009 roku – z internetu korzystało 96% chłopców i 97% dziewcząt w wieku od 11 do 19 lat. Zatem zbliżony odsetek obojga płci korzysta z internetu, ale w wirtualnej rzeczywistości chłopcy spędzają przeciętnie 20 godzin tygodniowo, zaś dziewczęta 13 godzin. Dla porównania badania w Wielkiej Brytanii – przeprowadzone w tym samym roku co w Polsce – wskazują, że młodzież brytyjska spędza średnio 27 godzin tygodniowo w sieci<sup>14</sup>. Warto podkreślić, że w badaniach tych nie uwzględniono

internetu mobilnego, który jest dostępny w telefonach komórkowych i laptopach. Ten typ dostępu jest aktualnie dynamicznie rozwijającym się sposobem korzystania z sieci.

Internet coraz częściej służy młodym ludziom do poszukiwania odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Jednak w cyfrowym świecie, oprócz odpowiedzi, młody człowiek napotyka także szereg pułapek i niebezpieczeństw, których niejednokrotnie nie jest świadomy<sup>15</sup>. Zagrożenia te mają przy tym wielowymiarowy charakter.

Cyberprzestrzeń bywa wykorzystywana do manipulacji oraz staje się źródłem różnych patologii społecznych. Należą do nich między innymi: uzależnienia, kontakty z niewłaściwymi treściami (na przykład pornografią), narażenie na wykorzystanie seksualne dzieci i nastolatków, informacje na temat środków psychoaktywnych, materiały zawierające wulgarne lub agresywne treści zamieszczane przez niektórych użytkowników sieci, agresja elektroniczna (*cyberbullying*), ograniczenie samodzielnego myślenia i pogłębionej refleksji<sup>16</sup>. Dzieci surfujące po internecie narażone są na kontakt z nielegalnymi i nieodpowiednimi treściami. Mogą one docierać do nich podczas korzystania z poczty elektronicznej, zwłaszcza poprzez korzystanie z komunikatorów internetowych, z aplikacji typu *Peer-to-p-er* (P2P), poruszania się po internecie, przez przypadkowe wejście na strony internetowe zawierające cyberseks, treści erotyczne, pornograficzne, pedofilskie, seksting i sponsoring, gry hazardowe<sup>17</sup>.

Zakres analiz dotyczących zależności i związków pomiędzy rozwojem i działaniem człowieka a cyberprzestrzenią jest bardzo szeroki i złożony. Problemy i refleksje teoretyczne, a szczególnie badawcze dotyczące tych zagadnień, w naszym kraju pojawiły się niedawno. Zatem wiedza z tego zakresu jest wciąż ograniczona i fragmentaryczna.

Badania przeprowadzane w różnych krajach wskazują na stały wzrost udziału dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Często zafascynowanie korzystaniem z internetu i telefonii komórkowej przysłania im świadomość faktu, że oprócz aspektów pozytywnych cyfrowe środki technologiczne niosą ze sobą poważne zagrożenia. Właśnie dzieci i młodzież – ze względu na otwartość, łatwowierność i naiwność oraz bezkrytyczną ufność – należą do kategorii społecznych narażonych na niebezpieczeństwa w sieci, wykorzystywanych przez osoby z nieczystymi zamiarami.

Kaveri Subrahmanyami, zajmujący się socjalizacyjnym wpływem cyfrowych mediów na młodzież,

zwraca uwagę, że są one bardziej związane z tą kategorią społeczną, niż z takimi elementami środowiska wychowawczego, jak rodzina czy szkoła. Nowe media wpływają na funkcjonowanie młodzieży w dwojaki sposób: z jednej strony młodzi ludzie są w znacznym zakresie twórcami tych mediów (głównie internetu), z drugiej zaś sami wybierają, z jakich treści korzystają i jakie treści w nich umieszczają<sup>18</sup>.

### **Destrukcyjny wpływ mediów?**

Powszechne wykorzystanie mediów cyfrowych i nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w cyberprzestrzeni przez dzieci i młodzież (także dorosłych) jest zróżnicowane. Najogólniej mówiąc, może być ono kreatywne lub dysfunkcyjne. Większość młodzieży wykazuje się znaczną kompetencją informatyczną i konstruktywnie korzysta z sieci internetowej i cyfrowych mediów. Poszukuje w nich ulubionej muzyki, wiedzy i informacji w celu lepszego poznania siebie i świata, nawiązuje nowe znajomości lub podtrzymuje dawne oraz upowszechnia za ich pomocą swoją twórczość, prowadzi swoją stronę internetową, pamiętnik lub blog. Niestety jest też wiele młodych osób, które traktują nowoczesne media jako formę ucieczki od realnego świata czy od samego siebie, a nadmierne zaangażowanie w ich użytkowanie prowadzi do osłabienia więzi rodzinnych i rówieśniczych w codziennym życiu, zamykania się w świecie wirtualnym i uzależnienia od internetu, co wpływa negatywnie na jakość funkcjonowania młodych ludzi w świecie realnym<sup>19</sup>.

Wśród zagrożeń cyberprzestrzeni można wymienić także łamanie zasad poprawnej polszczyzny w komunikatach internetowych, „charakteryzujących się brakiem elementarnej kultury wysławiania, prostactwem i prymitywizmem językowym, stanowiącym godny pożałowania produkt zbiorowego niechlujstwa”, zjawisko zaniedbywania obowiązków szkolnych, których źródłem bywają niekończące się rozmowy online. Świadomość tych zagrożeń pomaga chronić przed zagrożeniami, takimi jak manipulacja czy izolacja społeczna<sup>20</sup>.

Analizując zjawiska zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni wśród dzieci i młodzieży, warto pamiętać także o zaletach korzystania z technologii cyfrowych, bowiem do wielu rodziców i wychowawców docierają chętnie nagłaśniane przez media skrajne lub ekstremalne wiadomości o patologicznych przykładach wykorzystania nowych technologii cyberprzestrzeni przez nastolatki, z których można wywnioskować, że nie są to jakieś szczególne przypadki, lecz codzienne sytuacje wynikające z wpływu internetu i telefonów komórkowych na młode pokolenie. Sytuacja ta skłania do poszukiwania restrykcyjnych rozwiązań problemu, zmierzających do ograniczenia lub całkowitego zakazu korzystania przez młodych ludzi z nowoczesnej technologii komunikacyjnej. Nie rozwiązuje to problemu cyberzagrożeń wśród młodzieży, bowiem koncentruje się jedynie na skutkach – pomijając przyczyny problemu.

### **Przenikanie (dwóch) światów**

Wraz z rozwojem nowych technologii elektronicznych w coraz większym stopniu zaznacza się problematyka zagrożeń związanych ze społecznym funkcjonowaniem człowieka, nie tylko jak dotychczas

w świecie realnym, ale także w świecie wirtualnym – oba światy wzajemnie się przenikają. Zjawiska te docierają coraz powszechniej do świadomości wychowawców i rodziców, którzy dostrzegają, że destrukcyjne lub patologiczne korzystanie z cyfrowych technologii komunikacyjnych przez młodych ludzi może zagrażać poczuciu bezpieczeństwa, funkcjonowaniu społecznemu i rozwojowi emocjonalnemu ofiar i sprawców w cyberprzestrzeni i w świecie realnym.

Często nie są to już tylko uzależnienia, ale zagrożenia mające dotkliwie skutki i konsekwencje prawne. W takich sytuacjach zdarza się, że opinia publiczna domaga się natychmiastowych działań – zmierzających do ukarania sprawcy agresji elektronicznej, nękania czy zastraszania ofiary, którą może być kolega lub koleżanka z klasy, rówieśnik mieszkający na tym samym osiedlu lub osoba dorosła, której zamierzeniem jest wykorzystanie seksualne. Problem polega

**Pierwsze próby zdiagnozowania zagrożeń w cyberprzestrzeni podjęto w ostatniej dekadzie XX wieku w krajach wysoko rozwiniętych, głównie w Stanach Zjednoczonych, o czym zdecydował powszechny dostęp do mediów. Te prekursorskie badania miały charakter cząstkowy i diagnostyczny, a ich przedmiotem były wybrane aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży w rodzinie i społeczności szkolnej.**

jednak na tym, że nie diagnozując problemu – złożoności konkretnego przypadku oraz stopnia zagrożenia – podejmuje się błędne decyzje. Istnieje znaczne ryzyko, że brak rozpoznania – w przypadku pojawienia się problemów wynikających z destrukcyjnego korzystania z cyfrowych mediów wśród młodych ludzi – może prowadzić do znacznie poważniejszych konsekwencji.

Pierwsze próby zdiagnozowania zagrożeń w cyberprzestrzeni podjęto w ostatniej dekadzie XX wieku w krajach wysoko rozwiniętych, głównie w Stanach Zjednoczonych, gdzie powszechny dostęp do mediów cyfrowych ma większość społeczeństwa. Te prekursorskie badania miały jednak charakter cząstkowy i diagnostyczny, a ich przedmiotem były wybrane aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży w rodzinie i społeczności szkolnej. Wyniki tych badań zamieszczano w specjalistycznych czasopiśmie adresowanych do wąskiego środowiska badaczy. Nie obejmowały one swym zasięgiem adresatów, do których w pierwszej kolejności zalicza się dzieci i młodzież zagrożoną, a także ich najbliższe otoczenie, a więc: rodzinę, szkołę czy poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

W rozważaniach naukowych i publicystycznych – dotyczących różnych zagrożeń w cyberprzestrzeni, z którymi mamy do czynienia wśród dzieci i młodzieży – zwraca się uwagę na fakt, że usilne zabieganie opinii publicznej o stosowanie bardziej restrykcyjnych przepisów i reguł prawnych wobec sprawców agresji elektronicznej, nękania czy zastraszania rówieśników ma ograniczone zastosowanie i nie spełnia pokładanych w nich nadziei. W przypadku dzieci i młodzieży często mamy do czynienia z brakiem rozeznania, rozumienia i przewidywania konsekwencji własnego działania. W wielu sytuacjach zachowania, które potencjalnie – z prawnego punktu widzenia – zostaną potraktowane jako dysfunkcyjne i zagrażające rówieśnikom mogą być podejmowane przy zupełnym braku negatywnych intencji ze strony młodego człowieka, który jest sprawcą. Trudno mu zatem w takich sytuacjach przypisywać pełną winę.

### **Edukacja medialna**

Nie kwestionując niezbędności regulacji prawnych, amerykańscy uczeni Berin Shoka i Adam Thierer, zajmujący się nowoczesnymi technologiami elektronicznymi, na podstawie badań dowodzą, że w przypadku dzieci i młodzieży znacznie większą skuteczność w zapobieganiu cyberzagrożeniom osiągniemy,

wprowadzając odpowiednie rozwiązania edukacyjne. To właśnie edukacja i dyskusja dotycząca odpowiedzialnego i kompetentnego korzystania z cyfrowych mediów i bezpieczeństwa w świecie wirtualnym mają kluczowe znaczenie we wspieraniu dzieci i młodzieży w skutecznym radzeniu sobie z problemami cyberzagrożeń w środowisku szkolnym i pozaszkolnym<sup>21</sup>.

Jadwiga Izdebska, dokonując analizy wyników badań na temat udziału rodziców w kształtowaniu kompetencji medialnych dzieci i nastolatków, wyodrębnia trzy grupy. W pierwszej z nich znaczący udział mają rodzice, których zaangażowanie w proces przygotowania dzieci do korzystania z mediów elektronicznych jest w miarę systematyczny. Przejawiają oni troskę o racjonalny czas, częstotliwość, porę korzystania z przekazów medialnych, ich rodzaj i tematykę, a także charakter odbieranych treści. W drugiej grupie autorka umieszcza rodziców, którzy mają ograniczony udział w tym procesie, a w trzeciej grupie – rodziców o postawach biernych, nieinteresujących się korzystaniem przez dzieci z elektronicznych mediów<sup>22</sup>. Ponieważ rodzice są pierwszymi wychowawcami dzieci, istotne jest, aby zdobywali wiedzę i kompetencje medialne i pomagali im we właściwym korzystaniu z mediów.

Jak słusznie zauważa Barbara Krześcińska-Żach, znaczenie edukacji medialnej w rodzinie jest istotne, ponieważ odpowiedzialne korzystanie z mediów elektronicznych i urządzeń informacyjno-komunikacyjnych powinno zmierzać w wychowaniu do pełnego rozwoju osobowości młodego człowieka<sup>23</sup>. Leon Dyczewski wskazuje, że na edukację medialną składa się kształtowanie trzech rodzajów postaw: postawy krytycznej wobec mediów, postawy selektywnego korzystania z nich i postawy twórczej aktywności<sup>24</sup>.

### **Elektroniczna agresja**

Do zachowań chroniących dzieci przed zagrożeniami w sieci należą między innymi: ograniczenie kontaktów z nieznanymi, nieodpowiadanie na podejrzane zaczepki, zasada ograniczonego zaufania do osób poznanych w internecie, ostrożne traktowanie informacji przesyłanych przez inne osoby, nieudostępnianie informacji osobistych nieznanym – zwłaszcza tym, których tożsamość trudno zweryfikować<sup>25</sup>.

Dobrym sposobem na ograniczenie dostępu dzieci do niepożądanych stron jest zainstalowanie programu do kontroli rodzicielskiej. W serwisach internetowych zajmujących się tą problematyką można zapoznać się

z informacjami, które dokładnie i jasno opisują problematykę bezpieczeństwa w sieci oraz zasady i sposoby walki z czyhającymi na dzieci i młodzież zagrożeniami płynącymi z internetu<sup>26</sup>.

Kolejnym sposobem zapobiegania zagrożeniom dzieci i młodzieży wynikającym z destrukcyjnego sposobu korzystania z cyfrowych mediów jest uwzględnienie tej problematyki w programie edukacyjnym szkół i innych placówek oświatowych. Oznacza to, że problematyka konstruktywnego i destrukcyjnego korzystania z technik teleinformatycznych musi być znana większości nauczycieli i wychowawców w każdej szkole czy placówce oświatowej. Ważne są na przykład wiedza o tym, jak działają współczesne portale społecznościowe, oraz pewien poziom umiejętności praktycznych w zakresie komunikacji internetowej. Nauczyciele oraz rodzice dysponujący takimi kompetencjami wydają się młodzieży godni zaufania, służące pomocą ofiarom i sprawcom destrukcyjnego korzystania z nowych mediów w większym stopniu niż laicy<sup>27</sup>.

Istotnym aspektem pracy szkół i placówek oświatowych jest ustalenie w statutach jasnych przepisów i reguł korzystania z nowych technologii komunikacyjnych. Mogą one odnosić się do takich spraw, jak: ograniczenie lub zakaz używania telefonów komórkowych w czasie zajęć, wykonywanie filmów lub zdjęć telefonami komórkowymi czy nagrywanie rozmów na terenie placówki. Informacje te należy umieścić w widocznym miejscu i zapoznać z nimi uczestników zajęć. W przypadku niezgodnego z ustalonymi przepisami korzystania z technologii komunikacyjnych przez uczestników zajęć sporządzone zapisy, w przypadku pojawiających się problemów, stanowią podstawę podejmowania działań profilaktycznych lub interwencyjnych.

W sytuacji pojawienia się informacji o problemie agresji elektronicznej wśród uczniów w szkole, lub wśród uczestników zajęć w placówce oświatowej, ważna jest umiejętność komunikacji nauczyciela lub wychowawcy z młodą osobą, która była ofiarą takiej agresji, i z jej rodziną. Praca z młodymi ofiarami jest trudna, ponieważ bardzo często rezygnują one z informowania osób dorosłych (rodziców i nauczycieli)

oraz rówieśników o swoich przykrych doświadczeniach. Podane przez Jacka Pyżalskiego wyniki badań ankietowych – które zostały przeprowadzone wśród młodych ludzi przez Fundację Dzieci Niczyje w Polsce i potwierdzone przez badaczy w innych krajach – wskazują, że około 50% badanych, doświadczających różnych rodzajów agresji elektronicznej, deklaruje, iż nikomu nie opowiada o fakcie bycia ofiarą. Część młodzieży (24–40%) mówi o swoim problemie rówieśnikom. Jedynie mniej niż 10% zgłasza swój problem rodzicom, a pojedyncze osoby – nauczycielom<sup>28</sup>.

### Rozpoznanie problemu

Autorzy brytyjskiego poradnika dotyczącego przeciwdziałania mobbingowi elektronicznemu w wywiadach z uczniami zidentyfikowali wiele przyczyn często powstrzymujących młode ofiary przed ujawnianiem informacji o swoich doświadczeniach osobom dorosłym i rówieśnikom. Znajomość tych przyczyn jest istotna dla rodziców, nauczycieli oraz innych osób, które chcą pomagać ofiarom agresji elektronicznej. Znajomość ich obaw umożliwi lepsze komunikowanie, budowanie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa – to sprawia, że ofiara chętniej dzieli się swoim doświadczeniem i w ten sposób ułatwi organizowanie działań profilaktycznych lub interwencyjnych.

Nastoletnie ofiary *cyberbullyingu* ukrywają pojawiające się problemy między innymi z następujących przyczyn: obawiają się, że powiadomienie kogoś pogorszy ich sytuację lub sytuację innych osób; bronią się w ten sposób przed szantażem i agresją w świecie realnym; wstydzą się powiedzieć o swoich doświadczeniach rodzicom lub nauczycielom, gdyż agresja wiąże się z wulgarnym językiem i nieprzyzwoitymi treściami; ofiary uważają, że same przyczyniły się do agresji, a zatem zasługują na to, co je spotkało; sądzą, że nie będą w stanie wytłumaczyć rodzicom czy nauczycielom, co się stało, tak by zrozumieli sytuację; emocje przeżywane przez ofiary są zbyt silne, by podjęły próbę poszukiwania pomocy; czasem ofiary nie wiedzą do kogo się zwrócić, albo obawiają się, że dorośli im nie uwierzą lub że rodzice zablokują dostęp do internetu lub telefonu komórkowego – przez co

**Praca z młodymi ofiarami jest trudna, ponieważ bardzo często rezygnują one z informowania osób dorosłych oraz rówieśników o swoich doświadczeniach. Badania wskazują, że około 50% osób, doświadczających różnych rodzajów agresji elektronicznej, deklaruje, iż nikomu o tym fakcie nie opowiada.**

utrącą możliwości utrzymywania relacji z rówieśnikami za pomocą technologii komunikacyjnych<sup>29</sup>.

Jeśli w procesie diagnostycznym poznamy przyczyny powstrzymujące dzieci i młodzież przed przekazywaniem swoich doświadczeń związanych z agresją elektroniczną osobom dorosłym, to łatwiej nam będzie aranżować sytuacje zmniejszające obawy. W tym celu nauczyciele i rodzice powinni publicznie przekazać jasny komunikat, że traktują agresję elektroniczną w ten sam sposób, jak inne „tradycyjne” przejawy agresji i będą interweniować, jeśli agresja elektroniczna (i jakakolwiek inna) się pojawi.

### Profilaktyka cyberagresji

W praktyce należy dążyć do zachowania dowodów agresji elektronicznej – między innymi poprzez zapisywanie wiadomości tekstowych lub nagrań na poczcie głosowej oraz zachowanie kopii stron w społecznościowych serwisach internetowych i korespondencji e-mailowej. Mogą one być niezbędne do identyfikacji sprawcy, jak i do lepszego rozpoznania sytuacji czy ewentualnego rozpoczęcia działań, które przewiduje prawo. Formalne rozwiązania prawne są wskazane w poważniejszych przypadkach, kiedy akty agresji są groźbami pozbawienia życia lub zdrowia, zwłaszcza gdy sprawca ukrywa swoją tożsamość, gdy działanie ma charakter regularnego nękania przez dłuższy czas oraz gdy wytworzone materiały dotyczące ofiary mają charakter pornograficzny lub w innych aktach agresji o symptomach przestępczych<sup>30</sup>.

Najważniejszą sprawą, o którą powinna zadbać osoba dorosła (nauczyciel czy rodzic), jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa nastoletnim ofiarom doświadczającym cyberzagrożeń. Według Pyżalskiego kwestie te są ważne zwłaszcza w sytuacjach *cyberbullyingu* – zwiększają one siłę oddziaływania konkretnego aktu agresji elektronicznej. Warto w takich przypadkach doradzić młodym osobom, żeby zmieniły swoje adresy internetowe (na przykład numer komunikatora, adres e-mail). Można także poradzić ofierze cyberagresji, aby nie odpowiadała na ewentualne agresywne wiadomości, które otrzymuje od agresora. Gdy reakcja ofiary, podobnie jak sprawcy, jest agresywna, to często motywuje ona sprawcę do dalszego wrogiego działania. Wskazane jest, aby wszystkie działania interwencyjne, gdy to tylko możliwe, odbywały się z udziałem rodziców nieletnich sprawców, jak i osób pokrzywdzonych.

W pracy ze sprawcami istotne jest egzekwowanie konsekwencji z ich wrogiego działania, które powinny

być stosowne do zróżnicowanej potencjalnej szkodliwości poszczególnych aktów agresji. W przypadku działań interwencyjnych wobec sprawcy, z jednej strony, należy zniechęcić go do dalszego stosowania *cyberbullyingu* i pokazać innym osobom, że takie zachowania nie będą tolerowane. Jednak, z drugiej strony, powinny one wzbudzać autorefleksję młodego sprawcy, by zrozumiał on krzywdę wyrządzoną innej osobie<sup>31</sup>. W takim przypadku warto uwzględnić w analizie stosunku agresora do swojego czynu – z perspektywy czasu – czy przejawia on krytycyzm i refleksję wobec destrukcyjnego działania.

### Świadomi internauci

Przedstawione powyżej działania profilaktyczne nastawione są na interwencję redukującą niewłaściwe zachowania dzieci i nastolatków korzystających z technik teleinformatycznych. Ewa Wysocka, zajmująca się problemami diagnostycznymi, dowodzi, że potencjalnie najbardziej skuteczna jest profilaktyka określana jako uprzedzająca lub pozytywna – obejmuje ona oddziaływania „ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron, pozytywnych cech i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, czyli bardziej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń”<sup>32</sup>, w tym także zagrożeń w cyberświecie. W programach tej profilaktyki wyraźnie dominują działania określające to, co należy robić, niż to, czego należy unikać. Jednym ze sposobów zapobiegania destrukcyjnym zachowaniom jest poznawanie promowanej przez samych internautów netykiety – „zbioru zasad przyzwoitego zachowania w internecie”<sup>33</sup>.

W przypadku profilaktyki pozytywnej istotne są wszelkie działania o charakterze edukacyjnym wskazujące, że cyberprzestrzeń, podobnie jak przestrzeń fizyczna, jest miejscem spotkania różnych osób. W związku z tym konieczne jest utworzenie i przestrzeganie zasad, które mają zapobiegać niebezpieczeństwom i konfliktom interpersonalnym. Internet jest zróżnicowany – różne mniejsze grupy tworzą własne zasady różniące się od tych, których przestrzega się w innych grupach. Zróżnicowany jest też poziom restrykcji stosowanych w przypadku łamania norm.

Zasadnicze znaczenie we wszystkich programach edukacyjnych, nastawionych na przeciwdziałanie agresji elektronicznej, jest zwracanie uwagi na fakt, że internet nie jest jednorodny, lecz różni się w zależności od miejsca, które odwiedzamy. W niektórych przestrzeniach cyberswiata możemy łatwiej stać się

ofiarami przestępstwa czy agresji werbalnej.

Internauci są świadomi różnic w poziomie kultury słowa i jakości dyskusji – na podstawie tej wiedzy dokonują wyborów portali internetowych z jakich korzystają. To podkreślenie wyboru – według Pyżalskiego – jest istotne, bowiem ukazuje, „że młodzież nie jest (a przynajmniej nie powinna być) bierną ofiarą wpływu internetu”. Chodzi o to, by młodzi ludzie byli nie tylko świadomymi odbiorcami treści internetowych, ale także – a może przede wszystkim – świadomymi konstruktorami tych treści<sup>34</sup>.

W praktyce edukacyjnej istotne jest podejmowanie przez nauczycieli i wychowawców działań wobec wszystkich uczestników *cyberbullyingu*: ofiar, sprawców i „świadków” tego zjawiska, którzy albo zachowują się obojętnie wobec agresora, albo dołączają do niego i okazują aprobatę jego destrukcyjnemu zachowaniu lub pomagają mu w dręczeniu rówieśników przez pozytywne komentowanie działania sprawcy na forach społecznościowych.

Część młodych ludzi przyjmuje też rolę obrońców prześladowanych kolegów czy koleżanek, doradzając im, jak mają reagować, i starają się im pomóc, ujawniając problemy i angażując w ich rozwiązanie rówieśników lub dorosłych. Wypowiedzi doświadczonych dorosłych, które przybierają wyważony i pojednawczy ton, redukują nadmierne emocje i dają szansę na nawiązanie osobowej relacji z młodym człowiekiem, otwierającej możliwości realnego wpływu wychowawczego, polegającego na budowaniu w cyberprzestrzeni reakcji przeciw krzywdzeniu innych ludzi<sup>35</sup>.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenia realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa 2014, s. 9.
- <sup>2</sup> A. Wrona, *Ciemna strona sieci – zagrożenia internetowe oraz ich konsekwencje dla uczniów*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa 2014, s. 82–83; B. Konieczny-Rozenfeld, *Usługi bibliotek naukowych w dostarczaniu informacji elektronicznej w edukacji na odległość*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009, s. 86–99.
- <sup>3</sup> J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Wprowadzenie*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009, s. 12.
- <sup>4</sup> D. Marczuk, K. Kucala, *Wolność słowa w świecie wirtualnym – wartość nadużywana*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa 2014, s. 143; Irulana, *William Gibson – ojciec cyberpunku (biografia)*, www.kawerna.pl.

- <sup>5</sup> W. Gibson, *Neuromancer*, przekł. P.W. Cholewa, Katowice 2009, s. 59.
- <sup>6</sup> J. Wasilewski, *Zarys definicyjny cyberprzestrzeni*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2013, nr 5, s. 225–234.
- <sup>7</sup> M. Bańka (red.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- <sup>8</sup> R. Pisarski, *Cyberprzestrzeń- definicje*, www.techsty.art.pl, s. 2.
- <sup>9</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2009, s. 15–17.
- <sup>10</sup> *Ibidem*, s. 14–15.
- <sup>11</sup> *Ibidem*, s. 138–141; 148.
- <sup>12</sup> B. Aouil, *Psychologia pomocy Online, czyli internet w poradnictwie psychologicznym*, Bydgoszcz 2004, s. 49–52.
- <sup>13</sup> T. Goban-Klas, *Spoleczeństwo masowe, informacyjne sieciowe, czy medialne?*, „Ethos” 2005, nr 69–70, s. 113–114.
- <sup>14</sup> *Ibidem*, s. 22–23.
- <sup>15</sup> A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenia realnych i wirtualnych*, op. cit., s. 10–11.
- <sup>16</sup> Różne zagrożenia dzieci i młodzieży w świecie wirtualnym i cyberprzestrzeni analizowane są szczegółowo między innymi w pracach następujących autorów: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, op. cit.; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, op. cit.; A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenia realnych i wirtualnych*, op. cit.; S. Bębas, *Patologie społeczne w sieci*, Toruń 2013.
- <sup>17</sup> Najbardziej pogłębioną analizę różnorodnych zagrożeń dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni i w świecie realnym wraz z omówieniem działań profilaktycznych zawiera najnowsza praca Anny Andrzejewskiej, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenia realnych i wirtualnych*, Warszawa 2014.
- <sup>18</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa 2014 op. cit., s. 30.
- <sup>19</sup> *Ibidem*, s. 34–39.
- <sup>20</sup> M. Puchała, *Komunikatory internetowe zagrożeniem dla dzieci*, w: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, op. cit., s. 137.
- <sup>21</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 114, 118.
- <sup>22</sup> J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, w: W. Strykowski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004, s. 383.
- <sup>23</sup> B. Krzesińska-Zach, *Edukacja medialna dziecka w rodzinie – wybrane aspekty*, w: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1, Białystok 2005, s. 57.
- <sup>24</sup> L. Dyczewski, *Wychowanie do mediów w świadomości rodziców dzieci szkół podstawowych*, w: L. Dyczewski (red.), *Rodzina, dziecko, media*, Lublin 2005, s. 318.
- <sup>25</sup> S. Wilczewski, M. Wrzód, *Bezpieczny komputer w domu. Chroni swój domowy komputer*, Gliwice 2007, s. 100–101.
- <sup>26</sup> Są to między innymi następujące serwisy: www.kidprotect.pl; www.dyzurnet.pl; www.dzieckowsieci.pl; http://www.interpatrol.pl; http://www.republikadzieci.org.pl/.
- <sup>27</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 124.
- <sup>28</sup> *Ibidem*, s. 123.
- <sup>29</sup> *Ibidem*, s. 122–123.
- <sup>30</sup> *Ibidem*, s. 124–127.
- <sup>31</sup> *Ibidem*, s. 128.
- <sup>32</sup> E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Warszawa 2008, s. 76–77.
- <sup>33</sup> J. Pyżalski, op. cit., s. 136.
- <sup>34</sup> *Ibidem*, s. 138–140.
- <sup>35</sup> *Ibidem*, s. 141–147.



# Między polityką a nauczaniem

## Część I: Dzieci migrantów w systemach oświatowych

Magdalena Ślusarczyk, doktor, adiunkt w Zakładzie Badań Problemów Ludnościowych Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego

Pojawienie się w systemie szkolnym dzieci migrantów oznacza konieczność przebudowy samego systemu, a zatem – w konsekwencji – daleko idące zmiany polityki oświatowej. Przyczynom, warunkom i sposobom wprowadzania tych zmian, a także konsekwencjom wybranych rozwiązań, jest poświęcony niniejszy artykuł. Analizę prowadzę, odnosząc się do trzech kontekstów systemowych: niemieckiego, norweskiego i polskiego.

Rozpoczynając analizę funkcjonowania szkół, zawsze jesteśmy w sytuacji, w której raczej stawiamy pytania i wysuwamy hipotezy, niż dajemy gotowe odpowiedzi. Po części wynika to z nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społecznej – a zatem także szkolnej. Ponadto szkoła, a szerzej: system szkolnictwa, ma przypisane role do zrealizowania w społeczeństwie. W zależności zatem od przyjętego paradygmatu badań główny ich nacisk będzie położony na różne aspekty funkcjonowania szkoły w systemie społecznym.

Funkcjonalizm wywodzący się z socjologii Emila Durkheima pojmuje wychowanie jako bazę wytwarzania się więzi społecznej. Instytucje wychowujące, a więc także system szkolny, mają za zadanie regulować sposoby myślenia i działania jednostek tak, aby społeczeństwo mogło prawidłowo funkcjonować<sup>1</sup>. Jako podsystem systemu społecznego szkolnictwo spełnia więc określone funkcje: kształcącą, wychowującą, integrującą, utrzymania porządku społecznego oraz – z racji tego, że systemy szkolne były kształtowane w kontekście i dla celów państw narodowych – przede wszystkim ciągłego przekazywania narodowej kultury symbolicznej<sup>2</sup>.

### Perspektywa zmiany paradygmatu

Założenia podejścia funkcjonalnego napotykają mocną krytykę. Przeciwnicy podkreślają, że systemu oświaty nie można rozpatrywać w oderwaniu od aktualnych stosunków społecznych, gospodarki i polityki, bo system jest od nich w pełni zależny. Krytyczna perspektywa prowadzi więc do uznania politycznej natury edukacji – do podkreślania, że jest ona zawsze efektem krzyżujących się presji i interesów społecznych i politycznych. Michael Young<sup>3</sup> uznaje szkołę za instytucję konserwatywną, nastawioną na wspieranie grup dominujących w społeczeństwie. Wiedza przekazywana w szkole niekoniecznie jest wybrana na zasadzie przydatności całemu społeczeństwu, przeciwnie – jest zdeterminowana klasowo i chociaż w nowoczesnych społeczeństwach kontrolerem systemu szkolnego jest państwo, to czyni to w imieniu klas posiadających władzę<sup>4</sup>. Probierzem niezależności systemu edukacyjnego od wpływów politycznych i ekonomicznych są według Michaela Younga<sup>5</sup> granice wolności nauczyciela, im szczegółowiej określa się, co i jak ma on przekazywać uczniom, tym zakres wolności mniejszy.

Jednak niezależnie który z paradygmatów przyjmujemy, wspólna jest perspektywa zmiany, a właśnie ona nas interesuje. Co prawda w każdej z orientacji teoretycznych wynika ona z innych przesłanek: w przypadku funkcjonalizmu są to wymogi innych podsystemów społecznych, a w przypadku orientacji konfliktowej oddolny lub odgórny ferment społeczny, ale aby została zrealizowana niezbędna jest wola polityczna. Stąd systemy oświatowe są nierozzerwalnie związane z polityką i odnosi się to także do kontekstu migracyjnego.

### Niemcy: niepełna integracja

Niemcy należą do krajów tradycyjnie imigracyjnych. Jednak przez wiele lat unikano zarówno tego określenia, jak też podejmowania zagadnień, które się z nim wiążą.

Pierwsze dokumenty dotyczące kształcenia imigrantów (*Schulpflicht für Ausländer* z 1952 roku, na nowo zredagowany w 1962 roku) koncentrowały się na zachowaniu zdolności imigrantów do powrotu do krajów ojczystych. Co więcej – początkowo optowano za zdecydowaną separacją i kształceniem dzieci migrantów poza publicznym systemem oświaty, powołując się w tym przypadku, z jednej strony, na tradycję jeszcze z czasów Prus, a z drugiej – na zapisy ustawy zasadniczej (*Art. 7 des Grundgesetzes*) pozwalające „obcym grupom narodowościowym” (*fremde Volksgruppen*) na tworzenie osobnych instytucji edukacyjnych<sup>6</sup>.

Pomysłem tym sprzyjała początkowo mała liczba uczniów, których sprawa dotyczyła – 9300 osób w 1961 roku. Już jednak dwa lata później wzrosła ona do 23 tysięcy, a w kolejnych latach systematycznie rosła dalej – utrzymująca się tendencja wymusiła podjęcie działań na płaszczyźnie politycznej<sup>7</sup>.

W 1964 roku powstały zalecenia dotyczące nauczania dzieci cudzoziemców (*Empfehlung zum „Unterricht für Kinder von Ausländern“*) i ten dokument można traktować jako pierwszą reakcję polityki oświatowej na skutki akcji werbunkowej w Niemczech. Dokument ten określił podstawowe i po części do dziś obowiązujące założenia włączania dzieci imigrantów w system szkolny: objęcie ich obowiązkiem szkolnym i wspólną naukę z dziećmi o pochodzeniu niemieckim jako regułą. Ponadto, w razie potrzeby, sugerowano dodatkowe zajęcia z języka niemieckiego czy uczęszczanie do klas przygotowawczych. Rekomendowano też lekcje języka ojczystego jako wsparcie przyszłej reintegracji w sytuacji powrotu do krajów pochodzenia.

Dopiero jednak w 1971 roku całkowicie zrównano w prawach wszystkie dzieci, niezależnie od pochodzenia i miejsca zamieszkania (landu). Mimo pozornego otwarcia systemu interpretacje praktyczne poszły raczej w kierunku kierowania migrantów po szkole podstawowej do szkoły głównej (*Hauptschule*) oraz zawodowej (*Berufsschule*). Kolejne zalecenia KMK<sup>8</sup> kontynuowały kierunek segregacyjny, sugerując tworzenie osobnych klas, czy nawet szkół dla dzieci imigrantów<sup>9</sup>. W dyskursie oświatowym koncentrowano się raczej na działaniach kompensacyjnych, podkreślając słabsze osiągnięcia edukacyjne dzieci o pochodzeniu migracyjnym, ich obcość kulturową, nieadekwatne działania wychowawcze rodziców, ewentualnie analizowano przygotowanie nauczycieli, a unikano zagadnień dotyczących struktury całego systemu szkolnego.

Końcówka lat 70. XX wieku przyniosła zmiany w całym społeczeństwie – także w zakresie oświaty. Uznając, że pobyt migrantów w RFN ma coraz wyraźniejsze cechy trwałości, zaczęto nalegać na skonstruowanie polityki ich integracji w społeczeństwie. Jednak dopiero w 1996 roku KMK wydała zalecenie dotyczące *Interkulturowego kształcenia i wychowania w szkole*<sup>10</sup>, kładąc podwaliny pod edukację międzykulturową. Edukacja międzykulturowa zakłada, że jej „(...) celem jest rozwijanie u uczniów takich umiejętności, jak zrozumienie innych kultur i wrażliwość na inne kultury, szacunek, tolerancja, brak uprzedzeń i akceptacja odmiennych kultur i religii”<sup>11</sup>, a więc jest szczególnie przeznaczona do pracy w szkołach zróżnicowanych etnicznie czy narodowościowo. Ze względu na specyfikę niemieckiego systemu edukacji, a więc wyższość landów nad rządem federalnym, wszystkie inicjatywy pozostają w gestii polityk poszczególnych krajów związkowych – w skali całego kraju sytuacja jest zróżnicowana.

Gwałtowną zmianę – zarówno w dyskursie o edukacji imigrantów, jak i samej polityce oświatowej – wywołały wyniki pierwszej edycji badań PISA<sup>12</sup> (*Programme for International Student Assessment*) przeprowadzanych przez OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) w 2000 roku. Podstawowym problemem poddanym dyskusji był bardzo silny wpływ statusu socjoekonomicznego rodziców oraz pochodzenia etnicznego ucznia na osiągnięcia edukacyjne<sup>13</sup>. Na słabsze wyniki uczniów o pochodzeniu migracyjnym wskazywano od początku lat 80. XX wieku<sup>14</sup>. Dopiero jednak badania PISA oraz IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersu-*

*chung* – badania poziomu umiejętności czytania ze zrozumieniem wśród uczniów czwartych klas szkoły podstawowej) dostarczyły wyczerpujących danych uwzględniających pochodzenie migracyjne<sup>15</sup> i umieściły to zagadnienie w centrum debat oświatowych. Podkreślano, że w przypadku dzieci o pochodzeniu migracyjnym – w porównaniu z krajami o zbliżonej sytuacji migracyjnej, jak Holandia czy Szwecja, a więc nie dawnymi krajami kolonialnymi jak Francja, czy też krajami prowadzącymi odmienną, celową politykę migracyjną jak Kanada<sup>16</sup> – zbyt często dochodzi do kumulowania się nierówności. Co więcej – zaczynają się one na początku ścieżki edukacyjnej, a więc w przedszkolu, a niekorzystne zjawiska pojawiają się na wszystkich szczeblach, łącznie z szkolnictwem wyższym.

Podsumowując: w kolejnych latach po pierwszej edycji testów PISA prowadzono liczne badania dotyczące szkolnictwa niemieckiego, a więc także sytuacji uczniów o pochodzeniu migracyjnym. Mimo iż wyniki testów były w pewnym stopniu ambiwalentne, odnotowywano także pewną poprawę sytuacji, to większość z nich potwierdzała:

- nierówność szans edukacyjnych i ich powiązanie z pochodzeniem społecznym i etnicznym czy narodowym<sup>17</sup>,
- niższe osiągnięcia edukacyjne osób z pochodzeniem migracyjnym w porównaniu do osób z pochodzeniem niemieckim<sup>18</sup>,
- mniejszy odsetek osiągających maturę oraz zatrudnienie na stanowiskach nierobotniczych wśród osób z pochodzeniem migracyjnym<sup>19</sup>.

### Norwegia: system wsparcia

W Norwegii podstawowym założeniem systemu szkolnego jest jednolitość i egalitarność – szczególnie na pierwszych etapach kształcenia. Jednym z przejawów egalitaryzmu norweskiej szkoły jest brak segregowania uczniów według ich zdolności w ramach poszczególnych przedmiotów (na przykład nauczania języka), a także brak praktyki powtarzania klasy. OECD<sup>20</sup> uznaje go za inkluzywny także w odniesieniu do migrantów. Polityka integracyjna Norwegii nie jest co prawda wprost zdefiniowana jako wielokulturowa, ale realizowana jest tak zwana wielokulturowość *de facto*<sup>21</sup>, czyli działania państwa są bliskie takiemu modelowi. Do lat 70. ubiegłego wieku Norwegia była państwem dość homogenicznym, a polityka państwa zakładała zarówno opcje asymilacyjną, jak i integracyjną. W latach 80. odrzucono wariant asymilacji,

co więcej podkreślono, że działania państwa norweskiego powinny prowadzić nie tylko do jak najlepszego zintegrowania migrantów ze społeczeństwem norweskim, ale także do tworzenia warunków dla podtrzymywania ich kultur narodowych<sup>22</sup>. Wtedy też rozpoczęto działania na rzecz przygotowania szkół i nauczycieli do nauczania i wychowywania dzieci w warunkach społeczeństwa wielokulturowego<sup>23</sup> i konstruowanie systemu wsparcia dla uczniów pochodzenia migracyjnego, za elementy kluczowe uznając język i kontakt, by uczeń mógł jak najszybciej w pełni uczestniczyć w zajęciach, a szerzej – w lokalnej społeczności.

Pierwszym elementem tego wsparcia jest zapewnienie miejsca w przedszkolu. Dzieci o pochodzeniu migracyjnym mają nawet tak zwaną ścieżkę priorytetową w przyjęciu, rodzice są zachęceni do zapisywania ich do przedszkoli, a niektóre gminy oferują im bezpłatne godziny. Państwo norweskie zakłada, że każde dziecko powyżej 1 roku życia powinno mieć zapewnione miejsce w przedszkolu. Alternatywą są „otwarte przedszkola” dla dzieci w wielu 1–6 lat, gdzie dzieci przychodzą z rodzicami na zajęcia<sup>24</sup>. Na poziomie szkoły stosowane są obie strategie włączania uczniów cudzoziemskich. Część gmin organizuje szkoły lub klasy przygotowawcze, tzw. *innføringsgrupper*, oprócz samego języka wprowadzają też ucznia w kulturę norweską. Drugim etapem jest praca z nauczycielem wspomagającym. W innych gminach zdecydowano się na włączanie od razu do klas docelowych i wsparcie nauczyciela dwujęzycznego.

W szkole uczeń otrzymuje też książki, słowniki, ewentualnie laptopy, może uzyskać też pomoc w *Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste* – odpowiedniku poradni psychologiczno-pedagogicznej<sup>25</sup>. Z założenia pomoc asystenta może trwać trzy lata, ale w szczególnych przypadkach przedłuża się do pięciu.

### Polska: stopniowe zmiany

W Polsce liczba dzieci o pochodzeniu migracyjnym jest znacznie mniejsza niż w Europie Zachodniej. Najwięcej z nich pochodzi z Kaukazu (są to głównie Czecceni), Ukrainy, Wietnamu. Inne grupy odmienne kulturowo (a i czasem językowo) to dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej) i etnicznych (karaimska, tatarska, romska, łemkowska), dzieci repatriantów oraz dzieci, dla których uprawnienie do nauki wynika z umów międzynarodowych: dyplomatów, studentów, pracowników delegowanych, migrujących na

podstawie swobody przepływu w UE. Natomiast Małgorzata Górską słusznie podkreśla, że w opinii społecznej jako odmienne (i problematyczne) postrzegamy przede wszystkim dzieci migrantów przymusowych i ekonomicznych. Trzeba też zwrócić uwagę, że w skali kraju występują olbrzymie dysproporcje w liczbie uczniów. Znacząca część uczęszcza do szkół w województwie mazowieckim, stąd zarówno w tej kwestii, jak w odniesieniu do podejmowanych działań, mamy do czynienia ze znaczą różnicą między tym regionem a resztą Polski. Poza tym województwem problem dotyka jak dotąd przede wszystkim wielkie miasta, jak Kraków, Wrocław czy Poznań. Stopniowo jednak migranci pojawiają się także w mniejszych miejscowościach – stąd warto przygotowywać się na to wyzwanie.

Obecne regulacje prawne w Polsce wydają się być – przynajmniej w założeniach – sprzyjające integracji dzieci imigrantów: w odniesieniu do opanowania języka, jak i funkcjonowania w grupie szkolnej (także dlatego, że pomyślane są również jako wsparcie dla powracających z zagranicy Polaków z dziećmi).

Przed wszystkim Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ 1989), Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej<sup>26</sup> oraz Ustawa o systemie oświaty normują prawo do nauki zarówno dzieci obywateli polskich, jak i należących do mniejszości narodowych i etnicznych, a także dzieci osób niebędących obywatelami polskimi, a więc imigrantów<sup>27</sup>. Stopniowo wprowadzano uregulowania korzystne dla organizowania i kształtowania nauczania dzieci o pochodzeniu migracyjnym. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*<sup>28</sup> regulowało przyjęcie dzieci migrantów, ich naukę i ewentualne wsparcie. Wydanie nowych przepisów okazało się konieczne ze względu na nowelizację usta-

wy o systemie oświaty. Zgodnie z nią, do ukończenia osiemnastu lat, obcokrajowcy korzystają z nauki na takich samych warunkach jak polscy obywatele. Ponadto zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy uzyskali prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka polskiego, a także prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć wyrównawczych. Jako wsparcie – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – przewidziano asystentów nauczycieli, władających językiem uczących się cudzoziemców.

Wspomniany powyżej akt, jak i wcześniejsze, były prowadzone według strategii integracyjnej – natychmiastowego włączania do klas docelowych. We wrześniu 2016 roku<sup>29</sup> wprowadzono jednak istotną zmianę, dopuszczając tworzenie tak zwanych klas przygo-

towawczych, które miałyby pomóc w szybszym opanowaniu języka polskiego. Nauka w takiej klasie mogłaby trwać do dwóch lat. Ponadto zdecydowano się na wprowadzanie możliwości przyjmowania dzieci cudzoziemskich także do szkół pozaobwodowych. Dotychczasowy zapis, nakazujący przyjęcie wszystkich dzieci z tak zwanego rejonu do danej szkoły, powodował sprzeczności i konflikty w środowiskach lokalnych – szczególnie tam, gdzie umiejscowione były ośrodki dla uchodźców i siłą rzeczy liczba dzieci w szkole była znacząca. Fundacje

**W Polsce liczba dzieci o pochodzeniu migracyjnym jest znacznie mniejsza niż w Europie Zachodniej. Najwięcej z nich pochodzi z Kaukazu (są to głównie Czecheni), Ukrainy, Wietnamu. Inne grupy odmienne kulturowo (a i czasem językowo) to dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej) i etnicznych (karaimska, tatarska, romska, łemkowska), dzieci repatriantów oraz dzieci, dla których uprawnienie do nauki wynika z umów międzynarodowych.**

i organizacje współpracujące ze szkołami (np. Polskie Forum Migracyjne) zwracały uwagę, że prowadziło to też do uznania danej szkoły za słabszą, czasem wprost do stygmatyzacji, a w efekcie do „ucieczki” dzieci polskich, które były przez rodziców przenoszone do innych szkół<sup>30</sup>.

Polskie Forum Migracyjne, zaproszone do konsultacji, z ostrożnością wypowiada się o wprowadzeniu klas mieszanych<sup>31</sup>. Z jednej strony dają one szansę na lepszy start w docelowej szkole lub klasie. Z drugiej strony mogą – jak określają eksperci Forum – stać się „przechowalnią”. O ile bowiem braki językowe mogą zostać faktycznie nadrobione, to nie jest w tym czasie realizowana inna potrzeba – włączania dziecka do środowiska szkolnego i lokalnego. Szczególnie jeśli

klasy przygotowawcze będą lokowane zbiorczo, w jednej szkole, co planuje na przykład Kraków: planowo miało to być Gimnazjum nr 12, obecnie w związku z reformą przekształcone w Szkołę Podstawową nr 15, na rok szkolny 2017/18 na razie planowana jest jedna klasa przygotowawcza dla 10 uczniów niezających języka polskiego<sup>32</sup>. PFM pozytywnie ocenia ograniczenie liczebności takich klas do 15 osób w oddziale, ale krytycznie ocenia założenie zaledwie 3 godzin języka polskiego w tygodniu plus 2 godziny tygodniowo przewidziane w ustawie. Ekspertki oceniają, że jest to zdecydowanie za mało, szczególnie jeśli nie będzie regularnego kontaktu z dziećmi polskimi – tu sprawa pozostaje w gestii danej szkoły. Sugerują krótszy czas pobytu w klasie przygotowawczej (obecnie rok – z możliwością przedłużenia do dwóch), a zwiększenie liczby godzin języka.

PFM zwraca także uwagę, że w prawidłowym kształtowaniu atmosfery w szkole i realizowaniu edukacji międzykulturowej kluczowym elementem jest kadra. Z jednej strony jest to sprawa wyszkolenia, a z drugiej – osobistych przekonań i poglądów, które powinny być brane pod uwagę. Z dziećmi cudzoziemskimi, szczególnie dziećmi uchodźców, powinny pracować osoby przekonane do tej pracy, zmotywowane i zaangażowane. Niestety – jak zauważają organizacje monitorujące sytuację dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole, mimo ustawowej możliwości, wiele szkół nie decyduje się na zatrudnienie asystentów kulturowych.

### Przypisy

- <sup>1</sup> J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964.  
<sup>2</sup> M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków 1993; P.F. Druckner, *The Educational Revolution*, w: A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson, *Education, Economy and Society. A Reader in Sociology of Education*, Nowy Jork 1961, s. 15–21.  
<sup>3</sup> M. Young, *Innovation and Research in Education*, Londyn 1965.  
<sup>4</sup> M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, op. cit.  
<sup>5</sup> M. Young, *Innovation and Research in Education*, op. cit.  
<sup>6</sup> J. Puskeppelait, M. Krüger-Potratz, *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlichen 1950–1999*, Münster 1999.  
<sup>7</sup> Ibidem.  
<sup>8</sup> *Kultusministerkonferenz*, Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych Landów, ponadlokalna instytucja w niemieckim systemie edukacji.  
<sup>9</sup> Ibidem.  
<sup>10</sup> K. Steffens, *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland. Der Fluch der kulturalistischen Denkweise*, w: W. Keim, G. Steffens (red.), *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt nad Menem 2006, s. 389–410.

- <sup>11</sup> V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, op. cit., s. 11.  
<sup>12</sup> Program PISA jest efektem wzrostu roli edukacji w rozwoju społecznym i gospodarczym. Ma na celu identyfikowanie kompetencji niezbędnych do rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego, badanie kompetencji uczniów oraz uwarunkowań tych kompetencji i wymianę doświadczeń pomiędzy krajami uczestniczącymi w programie. Odbyły się trzy edycje badań: w 2000, 2003 i 2006 roku. Por. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).  
<sup>13</sup> H. Entorf, N. Minoiu, *What a Difference Immigration Law Makes? PISA results, migration background, socioeconomic status and social mobility in Europe and traditional countries of immigration*, w: „Arbeitspapiere des Instituts für Volkswirtschaftslehre TU Darmstadt” 2004, nr 128 (2), s. 355–376.  
<sup>14</sup> D. Backer, G. Lehnhardt, *Ausländerintegration, Schule und Staat*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie” 1988, nr 40, s. 40–61.  
<sup>15</sup> K. Klemm, *Migranten und Migrantinnen im Schulsystem Deutschlands*, 2010, [www.uni-due.de](http://www.uni-due.de), data dostępu: 30.05.2017.  
<sup>16</sup> Ibidem.  
<sup>17</sup> F. Kalter, N. Granato, *Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik. Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik*, w: K.J. Bade, M. Bommes (red.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, „IMIS-Beiträge” 2004, nr 23, s. 61–81.  
<sup>18</sup> Por. *Arbeitsgruppe Bildungsbericht 2006*.  
<sup>19</sup> S. von Below, *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten*, Wiesbaden 2003.  
<sup>20</sup> *Organization for Economic Cooperation and Development*.  
<sup>21</sup> T. Akkerman, A. Haugeland, «Woman and children first!» *Anti-immigration parties and gender in Norway and the Netherlands*, „Patterns of Prejudice” 2007, 41 (2), s. 197–214.  
<sup>22</sup> A. Hagelund, *Problematising Culture: Discourses on Integration in Norway*, „Journal of International Migration and Integration” / „Revue de l'integration et de la migration internationale” 2002, nr 3 (3–4), s. 401–415.  
<sup>23</sup> M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 2, s. 177–202.  
<sup>24</sup> K. Slany, M. Ślusarczyk, P. Pustulka, *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*, Komitet Badań nad Migracjami PAN 2016, [www.kbnm.pan.pl](http://www.kbnm.pan.pl), data dostępu: 10.07.2017.  
<sup>25</sup> M. Tomczyk-Maryon, *Polskie Dziecko w Norweskiej Szkole*, 2014, [www.nportal.no](http://www.nportal.no), data dostępu: 22.02.2017.  
<sup>26</sup> Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483.  
<sup>27</sup> T. Halik, A. Kosowicz, A. Marek, *Imigranci w polskim społeczeństwie*, Warszawa 2009.  
<sup>28</sup> Dz. U. 57 z dn. z dnia 9 kwietnia 2010 r., poz. 361.  
<sup>29</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 1453.  
<sup>30</sup> Opinia Fundacji Polskie Forum Migracyjne na temat rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, <https://legislacja.rcl.gov.pl>, data dostępu: 3.07.2017.  
<sup>31</sup> Ibidem.  
<sup>32</sup> A. Maj, *W szkołach powstaną klasy dla cudzoziemców*, „Dziennik Polski” z dn. 24.01.2017, [www.dziennikpolski24.pl](http://www.dziennikpolski24.pl), data dostępu: 10.07.2017.

# Strach za drzwiami

## Granice migracji i dialogów międzykulturowych. Przykład Włoch

Rosita Deluigi, adiunkt na Wydziale Edukacji, Dziedzictwa Kulturowego i Turystyki Uniwersytetu w Maceracie

Ruch migracyjny, którego dziś doświadczamy, stale przybierający na sile, związany jest bardziej niż kiedykolwiek z ucieczką od wojny, niedostatecznych warunków życia i katastrof ekologicznych. Miliony ludzi opuszczają swoje domy. Nie mają prawdziwej wolności wyboru. Wychodzą szukać schronienia, by znaleźć godne warunki życia dla siebie, a przede wszystkim dla kolejnych pokoleń. Kraje zachodnie, do których docierają migranci, często czują się zagrożone, zbyt szybko widząc w mobilności uciekinierów inwazję, co sprawia, że ginie ten aspekt człowieczeństwa, który uchodźcy i azylanci niosą ze sobą. Ci, którzy są za drzwiami, to nieproszeni goście. Generujący strach „obcy” – nieznajomi.

Zygmunt Bauman w książce *Obcy u naszych drzwi* proponuje uważną analizę lęków postmodernizmu – barier, które budujemy w obliczu odmowy dialogu. Pedagogika międzykulturowa musi uwzględniać inne aspekty migracji, zastanowić się nad tym tematem i stworzyć strategie edukacyjne zdolne do promowania woli, by asymilować współczesnych migrantów oraz wygenerować nowe horyzonty humanizmu. Jednym z miejsc działania jest, bez wątpienia, szkoła, zarówno jako miejsce nauki, jak i jako przestrzeń, w której spotykają się rodziny, nauczyciele i lokalne społeczności.

### W poszukiwaniu schronienia

Ruchy migracyjne tworzą historię świata. Nawet jeśli w ciągu ostatnich kilku dekad komunikaty *mass mediów* kładą nacisk na *exodus*, przesłaniający podstawowy instynkt, który od zawsze napędzał ludzkość: przemieszczanie się w poszukiwaniu lepszych warunków życia. Byłoby bardziej użyteczne, gdy-

byśmy martwili się o przyczyny napędzające masy ludzi do nielegalnego opuszczenia swoich krajów, w warunkach wysokiego ryzyka, na trudnych trasach i pokładania swoich nadziei w młodych pokoleniach, które wykazują obecnie rosnącą tendencję do samotnych migracji<sup>1</sup>.

Ponadto uchodźcy, uciekający od okropności wojny i totalitarnych reżimów politycznych, pukali do drzwi innych populacji od początku ery nowożytnej; podobnie ci uciekający z miejsc, które stały się wrogie i nie gwarantowały nawet minimum potrzebnego do przeżycia.

Za tymi drzwiami stoi Zachód, obserwując ze strachem i podejrzliwością, jak „horda” cudzoziemców puka od drugiej strony i prosi, by ją wpuścić. Jest to ciągły proces, który nie przywołuje dawniejszych doświadczeń z poprzedniej epoki historycznej<sup>2</sup> i wydaje się, że nie zostawił śladów.

Nasze bariery („drzwi”) stawiają nas przed dylematem: „zaufać” czy „trwać w konflikcie” i wymuszają

odpowiedź na pytanie: czy wygodniej i bezpieczniej jest „wyciągnąć rękę czy zamknąć drzwi?”. Problem ten ma na celu ukazanie dynamiki, którą możemy wychwycić między dwoma pojęciami: zapraszającym gestem do rozpoczęcia dialogu międzykulturowego („wyciągnięcie ręki”) oraz odcięciem i obojętnością („zamknięcie drzwi”)<sup>3</sup>.

Bauman zbliża się do „naszych” drzwi w celu pogłębionego badania sprzecznej dialektyki integracji i wypędzenia grup społecznych we współczesnych czasach, skupiając się na ataku „paniki moralnej”<sup>4</sup> – związanej z postrzeganiem zjawiska migracji w perspektywie napięcia na Bliskim Wschodzie i ataków terrorystycznych. Obawa, że jakaś forma zła będzie stanowić zagrożenie dla dobrobytu społeczeństwa, zostanie wytłumaczona obecnością cudzoziemców: „Gdy wyraźnie brakuje pewności egzystencjalnej, a poczucie braku bezpieczeństwa rozwija się w świecie skazanym na deregulację, imigranci są postrzegani jako posłańcy niosący złą wiadomość. (...) Imigranci irytująco przypominają o skrajnej niestabilności naszego dobrobytu, który wedle naszego przekonania zdobyliśmy ciężką pracą”<sup>5</sup>.

Obecność ludzi, postrzeganych przez nas jako odmiennych – z ich tradycjami, światami oddalonymi od naszych – których uważamy za zagrożenie dla „naszego” bezpieczeństwa, tworzy dystans, coraz bardziej pogłębiający przekonanie o słuszności prostych hasel o samoobronie. Te obawy mają swoje odzwierciedlenie w powierzchowności, z jaką „likwidujemy” kwestię przepływów migracyjnych, kiedy stajemy w obliczu zjawisk, których nie możemy kontrolować. Uogólnienie staje się skrótem, sposobem na znalezienie schronienia, na lepsze zdefiniowanie naszych granic i uwzględnienie sytuacji, w której czujemy się bezpiecznie. Dzieje się to na poziomie fizycznym – budujemy mury, uszczelniamy granice drutem kolczastym – a także z konceptualnego punktu widzenia – odmowy interakcji z „innymi”, wzrastających podejrzeń zamieniających się w strach.

Te mechanizmy obronne można pogłębiać z punktu widzenia pojęcia płynnego społeczeństwa, charak-

teryzującego się słabymi relacjami między sobą, licznymi społecznymi słabościami oraz nieprzerwaną niepewnością i rozdrobnioną rzeczywistością, rządzącą człowiekiem postmodernizmu<sup>6</sup>. Potrzeba pewności prowadzi nas do szukania źródeł strachu, które można łatwo określić, i wykorzystania ich przeciw konkretnemu, widzialnemu wrogowi. „Cudzoziemcy” doskonale ucieleśniają rolę, jaką odgrywa „wróg”, i pozwalają nam sprecyzować nasz strach, aby uczynić go namacalnym i łatwiejszym do kontrolowania, w obliczu szeregu rozproszonych, rozpowszechnionych niepewności i obaw o to, co można określić mianem „nieznanego pochodzenia”<sup>7</sup>.

Odmowa interakcji z tymi, którzy są od nas różni, cudzoziemcami, ujawnia to, co Lowenthal definiuje

**Teza Baumana jest cenna: dialog stanowi główny środek, za pomocą którego można osiągnąć porozumienie i dzięki niemu mieszkać ze sobą w pokoju i solidarności. Tylko wtedy, gdy relacje stają się rzeczywistością, powstaje wzajemne zrozumienie; w innym przypadku zawsze będziemy walczyć z jedną z dwóch stron: z tymi, którzy przekraczają granice, albo z tymi, którzy obserwują katastrofę migracyjną.**

jako: „krótkowzroczną rywalizację” pomiędzy różnymi kulturami i osobami: „Podkreślanie, że byliśmy pierwsi lub najlepsi, celebrowanie tego, co nasze, i wykluczanie tego, co inne – na tym polega dziedzictwo”<sup>8</sup>. Odniesienia kulturowe, wykorzystywane do tworzenia opozycji i określania wyższości, prowadzą do konfliktu i powodują, że ludzie oddalają się od swoich bliźnich – zwłaszcza gdy „wiedza” służy wykluczeniu, umniejszaniu lub krytyce tradycji innych.

Osobiste i kulturowe dziedzictwo może zaistnieć tylko w nowych formach komunikatywnych – w których obie strony interakcji traktują się jako „równe”, jeśli porzucą wizję etnocentryczną i otworzą się na ideę hybrydyzacji – dzięki kreatywności kulturowej, która może utorować drogę dla międzykulturowości.

Pogłębienie poziomu zrozumienia jest konieczne, kluczowe i ważne strategicznie. Niewątpliwie pociąga za sobą znaczny wysiłek w rozpoznawaniu różnic i niezatrzymywaniu się na powierzchni – także dlatego, że odmowa interakcji nie robi nic poza pogłębianiem różnic między „nami” a „nimi”<sup>9</sup>, wznowiając dystans między narodami.

Drogi wybierane przez migrujących będą się zmieniać w czasie, ale strumień migracji pozostanie niezmienny. Jeśli nie uda nam się uruchomić procesu dialogu międzykulturowego, zawsze będziemy mieli do czynienia z „kosmicznym strachem [który]

jest również horrorem związanym z nieznanym, strachem przed niepewnością<sup>10</sup>. Jest to koncept, który autor zapożycza z pracy Michała Bachtina (1968) i redefiniuje go w kontekście współczesności. Na poziomie politycznym wezwanie do obawy przed obcymi „działa jako odpowiedź na niepewność życiową, wypukła fakt, że niepewność szalejąca we współczesnym społeczeństwie jest raczej napędzana coraz bardziej nieustępliwym imperatywem wydajności i wykluczeniem społecznym<sup>11</sup>.

Jeśli w tych (nie)pewnych czasach skupimy się na strachu i poszukiwaniu „kozła ofiarnego”, zdecydowanie będziemy potrzebować makrokategorii, dzięki którym będziemy mogli umieścić zjawisko migracji w akceptowalnym miejscu – to pozwala nam wierzyć, że możemy zapobiec jej przepływowi; dążąc do złudzenia, że możemy zaspokoić naszą potrzebę bezpieczeństwa, tracimy z oczu dobro całej ludzkości, starającej się nie zniknąć z powierzchni ziemi. „Ludzie zmuszeni do ucieczki z nieakceptowalnych warunków, nie są uważani za »nosiciele praw«, nawet tych, które prawdopodobnie uważa się za niezbywalne dla ludzkości. Uzależniają swoje przetrwanie od ludzi, do których pukają; w jakiś sposób uchodźcy są wyrzuceni poza sferę »ludzkości«, jeśli chodzi o przyznanie praw, których im nie dano. I miliony takich ludzi zamieszkują naszą wspólną planetę<sup>12</sup>. W obliczu tych nierówności nie możemy pozostać bierni, a »jedynym wyjściem z obecnych dyskomfortów i przyszłych nieszczęść jest odrzucenie zdradzieckich pokus separacji<sup>13</sup>.

### Opowieści o migracji

Pierwszą rzeczą, którą musimy zrobić, jeśli chcemy stać się konstruktorami mostów, a nie budowniczymi dzielących murów, jest zwrócenie uwagi na ludzkość w czasie mobilności. Mężczyźni, kobiety i dzieci biorą udział w „Podróży” – z kompletem obaw, lęków i ostatnim promykiem nadziei, który utracili, i przejechali pustynie, morza i granice, za którymi znowu chcą widzieć gwiazdy. Więcej informacji na temat tych tras można znaleźć w literaturze dotyczącej migracji, zawierającej nowe historie dotyczące podróży migrantów, między okresami podróży i postoju. Głos tych, którzy zdecydowali się odejść, jest uzależniony od tych, którzy postanowili słuchać ich opowieści – zwłaszcza gdy w te procesy zaangażowane są również dzieci.

### Budowniczowie mostów

Stanowisko Baumana jest jasne: „Naszym obowiązkiem jest jednoczenie, a nie dzielenie. Niezależ-

nie od ceny, którą musimy zapłacić oraz liczby ofiar poniesionych po drodze – zgodnie z kierunkiem globalizacji, która wyznaje zasadę »dziel i rządź«. Pomimo ceny, którą musimy zapłacić za poświęcenia, którą trzeba będzie zapłacić w perspektywie krótkoterminowej, w dłuższej perspektywie solidarność pozostaje jedynym możliwym krokiem naprzód, jeśli naprawdę mamy nadzieję powstrzymać przyszłe klęski i uniknąć pogłębiania katastrof<sup>14</sup>. Ta wyraźnie międzykulturowa strategia zaprasza nas do zastanowienia się nad znaczeniem edukacji i promowania gościnności oraz dialogu z uchodźcami jako środków, które pomogą nam poznać migrantów, zrozumieć ich i mediuować z nimi, budować nowe sposoby pozwalające nam żyć obok nich. Jesteśmy głęboko przekonani, że takie podejście jest możliwe, ale musimy pamiętać, że wiele stanowisk politycznych przyjętych w kwestii migracji odzwierciedla się w budowie murów na granicach geograficznych. Decyzja o dialogu musi gonić praktykę, aby nie była samowystarczalną retoryką, lecz raczej kierowała się na kooperacyjne interakcje<sup>15</sup>.

Teza Baumana jest cenna: dialog stanowi główny środek, za pomocą którego można osiągnąć porozumienie i dzięki niemu mieszkać ze sobą w pokoju i solidarności<sup>16</sup>. Tylko wtedy, gdy relacje stają się rzeczywistością, powstaje wzajemne zrozumienie; w innym przypadku zawsze będziemy walczyć z jedną z dwóch stron: z tymi, którzy przekraczają granice, albo z tymi, którzy obserwują katastrofę migracyjną. Czy inaczej: z tymi, którzy podejmują pierwsze kroki w kierunku powitania swoich bliźnich, i tymi, którzy ciągle przepelnieni są obawą, że nie potrafią odzyskać marzeń, które porzucili na kadłubie „pływającego wraku” lub zgubili się wśród ziaren piasku na pustynnych wydmach. Różne umiejscowienia tych, którzy przekraczają, i tych, których granice są przekraczane, muszą pozwolić obu stronom na poznanie się nawzajem, nawiązanie kontaktu, otwarcie nowych kanałów komunikacji i planowania przyszłości – razem.

Aby „połączyć horyzonty<sup>17</sup>, różne pomniejsze perspektywy muszą najpierw być widoczne<sup>18</sup>. Wtedy należy zorientować się, jak szerokie i głębokie one są, poznać ich jasne i ciemne strony. Dialog może zaistnieć tylko wtedy, gdy rozpoznamy odniesienia kulturowe, które wchodzą w kontakt, gdy spotykają się różne tożsamości, pozostawiając miejsce na niepewność, która charakteryzuje te relacje. Jeśli uda nam się przezwyciężyć chęć wykluczenia możliwości dialogu, możemy rozpoznać i docenić współzależność charakteryzującą nasze życie, zrealizować doświadcze-



nie solidarności stwarzające możliwości uczenia się od siebie nawzajem właśnie dlatego, że jesteśmy inni. W naszych relacjach jesteśmy tymi, którzy definiują granice i decydują, czy budować mosty, by jednoczyć, czy ściany, które dzielą. Ciągłe szukamy równowagi – zarówno w nas, jak i w innych. Ograniczanie się do własnych perspektyw oznacza, że nie robimy miejsca na nowe możliwości życia obok siebie.

### Szkoła jako przestrzeń współzależności

Złożone, heterogeniczne społeczeństwo wymaga dialogu między podmiotami i obywatelami, między tożsamościami i różnicami, między przynależnością i współuczestnictwem<sup>19</sup>. Przestrzenią, w której procesy mające na celu budowanie dialogu międzykulturowego mogą nastąpić, jest bez wątpienia szkoła.

We włoskim systemie edukacji ogólny odsetek uczniów, którzy nie mają obywatelstwa włoskiego wynosi 9,2%<sup>20</sup>. Do tej grupy należą: dzieci obcokrajowców legalnie przebywające w kraju ze swoimi rodzinami lub takie, które migrowały do członków rodzin legalnie przebywających we Włoszech; dzieci, które przybyły do Włoch za pośrednictwem międzynarodowych praktyk adopcyjnych; dzieci nielegalnie migrujące z rodzinami do Włoch; dzieci obcokrajowców bez opieki; dzieci uchodźców lub osób ubiegających się o azyl, którzy przyjeżdżają do Włoch samodzielnie lub z rodzinami; dzieci imigrantów drugiej generacji (które nie migrują, ale są dziećmi rodziców cudzoziemców i nie uzyskały obywatelstwa włoskiego). W roku szkolnym 2015/2016 około 70% uczniów zagranicznych we Włoszech pochodziło z 10 krajów: Rumunii, Albanii, Maroka, Chin, Filipin, Indii, Mołdawii, Ukrainy, Pakistanu i Tunezji. Trzy najwyższe pozycje zajmują historyczne obszary emigracji w kierunku Włoch<sup>21</sup>.

Sposoby wychowawcze łączą się z wędrownkami migrantów, w tym z tymi, którzy faktycznie nie odbyli podróży, ale są na drodze przechodzenia z okresu dzieciństwa w dorosłość. Dlatego szkoła jest odpowiedzialna za zapewnienie równych szans wszystkim dzieciom w procesie budowania własnej tożsamości.

Wyzwaniem dla szkoły jest nie tylko stworzenie miejsca do integracji z rówieśnikami, ale także aktywne działanie i pomoc w interakcji na terytorium lokalnym oraz pozostanie w centrum uczestnictwa

i integracji rodzin. Konieczne jest zatem ustanowienie wytycznych pedagogicznych i dydaktycznych, które mogą wspierać zagranicznych studentów i promować postawy obywatelskie. W związku z tym musimy zacząć od swoich praw, pamiętając, że we Włoszech *Wytyczne dotyczące przyjmowania i integracji zagranicznych studentów* wskazują, iż: „dzieci zagraniczne, podobnie jak ich włoscy koledzy, są przede wszystkim ludźmi i posiadają prawa i obowiązki, których należy przestrzegać niezależnie od kraju pochodzenia”.

### Przypisy

- <sup>1</sup> J. Kanics, S. Hernández, K. Touzenis, *Migrating Alone: Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*. Paris 2010: UNESCO; M. Sedmak, B. Gornik, S. Hernández, B. Sauer, *Unaccompanied Children in European Migration and Asylum Practices: in Whose Best Interests?*, London 2017.
- <sup>2</sup> G.A. Stella, *Lorda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano 2003; R. Winder, *Bloody Foreigners: The Story of Immigration to Britain*, London 2013.
- <sup>3</sup> R. Deluigi, *Trust and conflict: reach out or close the door?*, w: F. Stara, R. Deluigi (red.), *Trust and conflict in intercultural processes Experience, practice, reflections*, Macerata 2016, s. 82.
- <sup>4</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, New York 2016.
- <sup>5</sup> Z. Bauman, „Siamo ostaggi del nostro benessere per questo i migranti ci fanno paura”, interview by W. Goldkorn, [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it), 2015, data dostępu: 14.07.2017.
- <sup>6</sup> Z. Bauman, *Liquid Love. On the Frailty of Human Bonds*, Cambridge-Oxford 2003; Z. Bauman, *Liquid fear*, Cambridge-Oxford 2006.
- <sup>7</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, New York 2016.
- <sup>8</sup> D. Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, London 1997, s. 239.
- <sup>9</sup> G. Burgio, *Come confezionarsi un fantastico "noi"*, w: M. Catarci, E. Macinai (red.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa 2015, s. 49–72.
- <sup>10</sup> Z. Bauman, *Liquid fear*, Cambridge-Oxford 2006, s. 46.
- <sup>11</sup> N. Schneider, *Book Review: Strangers at Our Door by Zygmunt Bauman*, <http://blogs.lse.ac.uk>, 2016, data dostępu: 14.07.2017.
- <sup>12</sup> B. Evans, Z. Bauman, *The Refugee Crisis Is Humanity's Crisis*, „The New York Times” May 2 2016, [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com), data dostępu: 14.07.2017.
- <sup>13</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, op. cit., s. 48.
- <sup>14</sup> Z. Bauman, „Siamo ostaggi del nostro benessere per questo i migranti ci fanno paura”, op. cit.
- <sup>15</sup> R. Deluigi, *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, w: M. Catarci, E. Macinai (red.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa 2015, s. 113–130.
- <sup>16</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, op. cit.
- <sup>17</sup> Ibidem.
- <sup>18</sup> Ibidem.
- <sup>19</sup> S. Benhabib, *The rights of the others: aliens, residents and citizens*, Cambridge 2004.
- <sup>20</sup> MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, Roma 2017.
- <sup>21</sup> Ibidem, s. 24.

Współpraca przy tłumaczeniu z języka angielskiego: Wiktor Klera.

RD

# Cyfrowy ocean

## Jak się obronić przed hakerami?

Cyprian Gutkowski, prawnik, Fundacja Bezpieczna Cyberprzestrzeń

Gwałtowny postęp cywilizacyjny, powstanie olbrzymich zasobów informacji oraz rozwój środków komunikowania – jako zjawiska charakterystyczne dla czasów późnej nowoczesności – niosą ze sobą szczególne zagrożenia. Dzisiaj cyberprzestrzeń stanowi nieodzowną część naszego życia, nie tylko zawodowego, ale i prywatnego – praktycznie wszystko, co nas otacza w realnym życiu, jest częścią cyberprzestrzeni, przed którą nie można uciec. Nawet osoby niekorzystające z internetu – czy tego chcą, czy nie – poruszają się w cyberprzestrzeni.

Cyberprzestrzeń i cyberbezpieczeństwo – to dwa jakże popularne w ostatnich latach słowa. Co tak naprawdę należy przez nie rozumieć? Czym są te kategorie? W jaki sposób nas dotyczą? Co robić, by nie stanowiły dla nas źródła zagrożenia w przełożeniu na realne życie?

### Cyberspołeczeństwo

Cyberprzestrzeń to między innymi: nasze komputery, telefony, elektroniczna bankowość, dziennik elektroniczny, sygnalizacja świetlna, sieć energetyczna, wodociągi, inteligentne domy wyposażone we wszystkie możliwe udogodnienia, takie jak: samoregulujący się piec CO, lodówka informująca o potrzebie zrobienia zakupów, *smart TV*, czy nawet inteligentna lokówka do włosów. Ze wszystkich wyżej wymienionych udogodnień korzystać możemy poprzez stosowne aplikacje. Skoro posługujemy się nimi my, to również może je wykorzystywać ktoś inny – jeśli tylko uzyska do nich dostęp. Najczęściej, niestety, nie ma on dobrych intencji – dlatego tak istotne w dzisiejszym świecie jest cyberbezpieczeństwo.

Cyberbezpieczeństwo nie ma ustawowej definicji. Rozumiane jest jako zbiór działań i zasobów, które umożliwiają obywatelom, przedsiębiorstwom i pań-

stwom osiągnięcie celów informatycznych w sposób bezpieczny i niezawodny – przy zachowaniu maksymalnej prywatności. Uświadamianie zagrożeń, jakie czekają na społeczeństwo w cyberprzestrzeni, jest jednym z najważniejszych zadań, które stawia przed sobą Fundacja Bezpieczna Cyberprzestrzeń.

Na atak narażony jest każdy. Polska znajduje się w pierwszej piętnastce krajów na świecie, gdzie popełniane są cyberprzestępstwa – to najbardziej dochodowe przestępstwa, zaraz po handlu narkotykami. Nie możemy więc wypierać cybernetycznego zagrożenia – trzeba świadomie stawić mu czoła.

### Złapani na wędkę

Najpopularniejszym atakiem wciąż jest *phishing* (neologizm utworzony od angielskiego słowa *fishing*, czyli „wędkowanie” – przyp. red.). To niezbyt skomplikowana metoda kradzieży danych – wykorzystuje się w niej najczęściej zwykłą pocztę e-mail, skierowaną do wielu przypadkowych odbiorców. Złodzieje danych podszywają się najczęściej pod banki (to zazwyczaj największy i najszybszy zysk), instytucje administracji publicznej, firmy kurierskie czy telekomunikacyjne. Wiadomości przygotowane są w taki sposób, by jak najbardziej przypominać instytucję, pod którą atakujący

starają się podszyć (szata graficzna, bardzo zbliżony adres e-mail). Użytkownik najczęściej proszony jest o podanie haseł, PESEL-u, danych adresowych, kodów PIN.

Popularnym rodzajem *phishingu* jest także rozsyłanie spamu ze złośliwym oprogramowaniem – atakujący stara się nakłonić użytkownika do otwarcia załącznika z plikiem, którym najczęściej jest faktura, list przewozowy, śmieszny film czy zdjęcia pornograficzne. Jeśli użytkownik kliknie na otrzymany plik, osoba atakująca może uzyskać pełny dostęp do jego komputera i znajdujących się na nim danych.

Często zdarzają się też próby kradzieży tożsamości – atakujący zbiera (przez dłuższy czas) szereg informacji o ofierze, której zamierza ukraść tożsamość. Tylko w ten sposób może ona stać się celem ataku. Często atakujący kradnie konto osoby na portalu społecznościowym lub skrzynkę e-mail, z której rozsyła wiadomości do znajomych – na przykład z prośbą o zagłosowanie na zdjęcie w konkursie SMS-owym. W rzeczywistości taki konkurs nie istnieje, a SMS kosztuje kilkaset złotych. Pieniądze trafiają na konto atakującego.

Kolejnym popularnym przykładem jest podrzucenie zainfekowanego nośnika danych ofierze. Jest to specyficzny rodzaj socjotechniki, ma on na celu zmuszenie osoby będącej celem, by użyła konkretnego nośnika danych, który wprowadzi do komputera użytkownika złośliwe oprogramowanie. Nośnik taki – może to być pendrive, płyta CD, dysk zewnętrzny – jest wyłącznie środkiem do przeniesienia złośliwego oprogramowania na komputer użytkownika.

### Jak to działa?

Przygotowanie klasycznego i najpopularniejszego ataku wygląda następująco. Najważniejsze, dla atakującego, jest rozpoznanie i określenie celu – jeśli e-mail z prośbą o zalogowanie się przez fałszywą stronę internetową do banku X dostanie klient banku Y, to plan się nie powiedzie.

Kolejnym krokiem atakującego będzie przygotowanie fałszywej strony internetowej. Taka strona jest „uzbrojona” w złośliwe oprogramowanie, które przesyła do atakującego wszystkie znaki wpisywane przez ofiarę w miejsca przeznaczone do wpisania danych uwierzytelniających (PIN-y, hasła).

Gdy atakujący posiada cel, a także ma przygotowaną i uzbrojoną witrynę, nie pozostaje nic innego jak wysłanie wiadomości e-mailowej do jak największej grupy docelowej i czekanie, ile osób da się „złowić” i poda swoje dane. Z badań wynika, że wiadomość taką otworzy około 10% adresatów. Swoje dane poda około 1% z nich.

### Jak się chronić?

Zapewnienie sobie minimum bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni jest jak najbardziej możliwe – należy jednak zastosować kilka podstawowych reguł.

Aktualizacja oprogramowania jest rzeczą podstawową – aktualizacje mają na celu „załatanie” błędów oprogramowania. To właśnie te błędy najczęściej wykorzystują hakerzy, kiedy próbują włamać się do naszego komputera.

Pamiętać należy, że profil użytkownika z uprawnieniami administratora nie jest profilem, na którym powinniśmy pracować na co dzień. Jeśli ktoś lub coś uzyska dostęp do profilu z uprawnieniami administratora na naszym komputerze, jesteśmy z góry na straconej pozycji – taki haker może zrobić wszystko.

Bardzo istotne jest posiadanie mocnego hasła. Mocnym hasłem jest takie, które zawiera w sobie zarówno duże, jak i małe litery oraz znaki specjalne. Hasło nie powinno jednak dać się zapamiętać na pierwszy rzut oka. Hasło „W@ldi88” spełnia wszystkie wymogi wspomniane wcześniej, ale jest hasłem, które można zapamiętać już po jednym spojrzeniu. Doskonałym przykładem hasła może być użycie akronimów z ulubionych cytatów z książek czy filmów. Klasyczne „Litwo! Ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie”, można łatwo przerobić na akronim w brzmieniu „L!Om!Tj-jz”, którego – bez poznania genezy – nie da się tak łatwo zapamiętać.

Ostrożnie należy się obchodzić z pocztą e-mail. Pod żadnym pozorem nie wolno otwierać podejrzanych załączników lub „klikać” w otrzymane linki, jeśli występują nawet najmniejsze wątpliwości co do ich nadawcy lub zawartości. Samo odwiedzenie zainfekowanej złośliwym oprogramowaniem strony internetowej może spowodować przykre konsekwencje.

Ostatnią, ale jakże istotną dla bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni poradą jest wykonywanie aktualnych kopii zapasowych i przechowywanie ich w bezpiecznym miejscu, aby zawsze, w razie konieczności, mieć możliwość odtworzenia utraconych danych.

Cyberbezpieczeństwo to nie tylko odpowiednie oprogramowanie czy doskonały i nowoczesny sprzęt. Każdy system jest bowiem bezpieczny tylko na tyle, na ile człowiek – działający w jego ramach – przestrzega reguł. Bezpieczeństwo zapewnia przede wszystkim użytkownik – świadomy zagrożeń i sposobów określonego zachowania, które ograniczają poziom ryzyka. Bądźmy zatem czujni – wtedy bezpiecznie będziemy mogli się poruszać po otaczającej nas cyberprzestrzeni.

# Odkrywanie tajemnic wirtualnej przestrzeni

## Programowanie w szkole podstawowej

Krzysztof Koroński, nauczyciel informatyki w Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie, nauczyciel konsultant ds. biblioteki cyfrowej i nauczania na odległość w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Przedmioty informatyczne w kształceniu ogólnym mają niedługą historię – pewnie dlatego, przy okazji zmiany ustroju szkolnego i podstawy programowej, wprowadzono w tym zakresie tak dużo zmian. Z ośmioletniej szkoły podstawowej znikają zajęcia komputerowe. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej – czyli w klasach I–III, kiedy nauka realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego – pojawi się edukacja informatyczna, a na II etapie – czyli w klasach IV–VIII – informatyka.

Cele ogólne kształcenia informatycznego są takie same na obu etapach, natomiast opis wymagań szczegółowych ma charakter „spiralny” (przrastający). Oznacza to, że na każdym etapie edukacyjnym wymaga się od uczniów umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach i rozszerza się je o umiejętności nowe. Jak zmieniły się zasady kształcenia z zakresu informatyki?

### Przestrzeganie zasad

Ogólne cele kształcenia nowej podstawy programowej z informatyki przedstawiają się następująco:

I. Rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów na bazie logicznego i abstrakcyjnego myślenia, myślenia algorytmicznego i sposobów reprezentowania informacji.

II. Programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych: układanie i programowanie algorytmów, organizowanie, wyszukiwanie i udostępnianie informacji, posługiwanie się aplikacjami komputerowymi.

III. Posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, w tym znajomość zasad działania urządzeń cyfrowych i sieci komputerowych oraz wykonywania obliczeń i pisanie programów.

IV. Rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami.

V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa. Respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i norm współżycia społecznego, ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych.

Te ogólne wymagania są dalej interpretowane i zapisane w postaci wymagań opisanych w sposób znacznie bardziej szczegółowy. Opis tych wymagań w ujęciu „spirальnym” podzielony jest na tak zwane osiągnięcia w klasach I–III oraz treści nauczania przeznaczone osobno dla klas IV–VI i VII–VIII.

### Porównanie umiejętności

W podstawie programowej nowością jest pojawienie się programowania – i to już od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Jest to wyzwanie wymagające od nauczycieli kierunkowego doskonalenia, głównie po to, by oddemonizować problem.

W edukacji wczesnoszkolnej naukę programowania można prowadzić bez komputera. Na tym etapie uczeń układa w logicznym porządku obrazki, teksty, polecenia, tworzy sekwencje poleceń dla określonego planu działania prowadzącego do osiągnięcia celu (rozwiązania problemu). Doskonałą pomocą na tym etapie mogą być maty edukacyjne, pozwalające na projektowanie zabaw w dwuwymiarowej przestrzeni. Zadania mogą polegać na szukaniu najkrótszej drogi czy omijaniu przeszkód i są bardzo elastyczne – dają możliwość dostosowania poziomu trudności do specyfiki grupy.

Dobrym przygotowaniem do programowania jest rozwiązywanie zadań, zagadek i łamigłówek prowadzących do odkrywania algorytmów. Pomocne w tym wypadku mogą być zadania z Międzynarodowego Konkursu Informatycznego Bóbr, które dają możliwość porównania umiejętności logicznego myślenia z umiejętnościami rówieśników w innych krajach (dostępne na stronie [www.bobr.edu.pl](http://www.bobr.edu.pl)).

### Trudniejsze zadania

Kolejnym wymaganym etapem w nauce programowania jest sterowanie obiektem za pomocą pojedynczych poleceń, a także ich sekwencji. Można zastosować w pracy z uczniami roboty edukacyjne, na przykład Bee Boot, lub użyć środowiska do programowania wizualnego ScratchJr. Uczeń, dzięki takim zajęciom, po ukończeniu klasy trzeciej powinien sprostać kolejnym wymaganiom na „spiralnej” drodze programowania.

Drugi etap edukacyjny ma wspólne cele kształcenia (wymagania ogólne), ale treści nauczania – wymagania szczegółowe – podzielono na klasy IV–VI i VII–VIII. Na początku kształcona jest umiejętność wyszukiwania elementów w zbiorach nieuporządkowanych oraz uporządkowanych, a sterowanie obiektami powinno zawierać polecenia sekwencyjne, wa-

runkowe, z wykorzystaniem zmiennych i zdarzeń. Na tym etapie polecam zastosowanie środowiska Scratch 2.0, które daje możliwość wizualnego programowania postaci na ekranie komputera, a także rozwiązywania bardziej skomplikowanych problemów.

Począwszy od klasy VII algorytmika przybiera konkretniejszy charakter – wymagana jest znajomość przedstawiania rozwiązań problemowych w języku naturalnym, w postaci schematu blokowego oraz listy kroków. Uczeń powinien zdobyć umiejętność przedstawiania działania algorytmu Euklidesa – i to w obu dostępnych wersjach (z odejmowaniem i resztą z dzielenia). Pojawiają się również umiejętności kluczowe w przetwarzaniu informacji, takie jak sortowanie i wyszukiwanie elementów w zbiorach. Sterowanie postaciami na ekranie powinno odbywać się z użyciem instrukcji wejścia/wyjścia, zmiennych oraz tablic. W podstawie nie zostało sprecyzowane środowisko programistyczne, z którego należałoby korzystać do rozwiązywania tego typu zadań.

### Więcej zmian?

Sugestią autorów nowej podstawy programowej jest odejście od języka wizualnego i wprowadzenie do języków tekstowych, na przykład C++ czy Python. Biorąc pod uwagę liczbę godzin lekcyjnych przeznaczonych na informatykę, przygotowanie nauczycieli oraz nastawienie uczniów w szkole ogólnokształcącej uważam, że jest to najtrudniejszy etap związany z tą reformą programową. Wprowadzenie elementów programowania w podstawie programowej kształcenia ogólnego i umiejętności nabyte podczas lekcji informatyki będą jednak zdecydowanie przydatne na zajęciach z wielu innych przedmiotów i w różnych zawodach.

To nie koniec zmian. Znamy nowe podręczniki do klasy I, IV i VII. Czekamy wciąż na najciekawszą klasę – VIII (programowanie w języku tekstowym) oraz na podstawę programową z informatyki dla czteroletnich liceów ogólnokształcących.

Zachęcam do pogłębienia swojej wiedzy o reformie programowej na stronie [www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa](http://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa), gdzie umieszczone są przydatne materiały z fachowymi komentarzami autorów zmian.

KK

# Efektywne działania

## Konstruowanie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki.

### Część II: Opracowywanie programu

Mirosław Krężel, nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

#### Od czego zacząć?

Wstępne etapy pracy nad programem wychowawczo-profilaktycznym opisałem w poprzednim numerze „Refleksji” (M. Krężel, *Ewolucja, nie rewolucja. Konstruowanie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki. Część I: Podstawy opracowywania programu*, „Refleksje” 2017, nr 4, s. 26–29). Krótko chciałbym je przypomnieć.

Po pierwsze należy zapoznać się z podstawami prawnymi tworzenia programu uzupełnić, pogłębić i „odświeżyć” posiadaną wiedzę dotyczącą teorii wychowania, w szczególności etapu rozwojowego, na którym znajdują się nasi uczniowie lub wychowankowie, ich potrzeb rozwojowych i specjalnych (dotyczy to zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnościami oraz różnego rodzaju zaburzeniami zachowania), obszarów rozwoju, nowoczesnych metod i technik oddziaływań wychowawczych.

Po drugie należy poszerzyć wiedzę z zakresu profilaktyki: jej rodzajów, strategii, czynników ryzyka i czynników chroniących, nowoczesnych sposobów oddziaływań (form, metod i technik), a także uzupełnić wiedzę dotyczącą diagnozy – bowiem zgodnie z ustawą: „diagnoza potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej” winna stanowić podstawę opracowywania programu wychowawczo-profilaktycznego.

Kolejny etap to zaplanowanie rozwoju uczniów/wychowanków w perspektywie kilku lat (na przykład w ramach jednego etapu edukacyjnego). W przywoływanym powyżej artykule proponowałem, aby uczynić to poprzez modyfikację funkcjonującej w szkole/placówce koncepcji pracy. W międzyczasie pojawił się jednak projekt rozporządzenia MEN-u z 13 czerwca 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, w świetle którego opracowywanie takiego dokumentu (koncepcji pracy) nie będzie już wymagane przepisami prawa oświatowego. Pewnie będzie tak, że w wielu szkołach i placówkach koncepcja pracy będzie funkcjonować nadal (zależać to będzie jednak od decyzji dyrektora). W innych – być może nastąpi powrót do opracowywania planu rozwoju szkoły/placówki lub też moduł planowania strategicznego (w perspektywie kilku lat) zarówno rozwoju uczniów/wychowanków, jak i szkoły/placówki stanie się elementem nowego programu wychowawczo-profilaktycznego. Podstawę tego rodzaju planowania perspektywicznego stanowi zarówno zapis z nowego projektu rozporządzenia w sprawie wymagań: „Planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów”, jak i przede wszystkim konieczność realizacji przepisów ogólnych zawartych w rozdziale pierwszym ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, gdzie

określony jest obowiązek wspierania dzieci w rozwoju „ku pełnej dojrzałości”. Możliwe jest to, rzecz jasna, wyłącznie w dłuższej, kilkuletniej perspektywie.

Posiadając tego rodzaju wizję rozwoju uczniów/ wychowanków (cele dalekie), która może być dodatkowo uszczegółowiona w modelu absolwenta, możemy przystąpić do jej konkretyzacji poprzez opracowanie programu wychowawczo-profilaktycznego na najbliższy rok szkolny (cele bliskie). Punktem wyjścia będzie dokonana wcześniej diagnoza potrzeb i problemów szkoły – ze szczególnym uwzględnieniem czynników ryzyka i czynników chroniących (pisałem o tym szerzej we wspomnianym artykule). Przy czym należy pamiętać, że zgodnie z zapisami zawartymi w cytowanej już ustawie Prawo oświatowe (oraz charakterystyką do wymagania 4.) kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne: „Szkoła lub placówka realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne – w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań – które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska” (projekt rozporządzenia MEN-u w sprawie wymagań). W prowadzonej diagnozie należy uwzględnić również tak zwane społeczne (środowiskowe) czynniki ryzyka.

### Cele programu

Po zgromadzeniu tego rodzaju danych możemy przystąpić do sformułowania celów programu. Powinny odnosić się one do wymienionych w ustawie Prawo oświatowe sfer: fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej. Podobny zapis – stwierdzający, że najważniejszym celem kształcenia jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia – znajdziemy również w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. W rozporządzeniu MEN-u z dnia 18 sierpnia 2015 roku w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii, w par. 2.1 również podkreślono, iż: „Działalność wychowawcza w szkole i placówce polega na prowadzeniu działań z zakresu promocji zdrowia oraz wspomaganiu ucznia i wychowanka w jego rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze: fizycznej, psychicznej, społecznej i aksjologicznej” (w rozporządzeniu sfery te zostały dodatkowo uszczegółowione).

Odpowiadając na często zadawane przez nauczycieli pytanie, ile powinno być takich celów, trudno

wskazać jakąś wzorcową liczbę. Będzie ona bowiem zależała od wielkości szkoły/placówki i poziomu uszczegółowienia programu, a zwłaszcza od tego, czy będzie on uzupełniony poprzez opracowanie planów pracy wychowawczo-profilaktycznej dla poszczególnych klas. Jedno jest pewne: nie może w nim zabraknąć realizacji celów odnoszących się do wszystkich, wymienionych wcześniej sfer rozwoju.

### Propozycje obszarów działań wychowawczo-profilaktycznych

Interesujące rozwiązanie zaproponowali pracownicy naukowcy Uniwersytetu w Białymstoku – Joanna Borowik i Marcin Kolemba. Przyjęli oni, iż sfera fizyczna to głównie zdrowie (edukacja zdrowotna), sfera psychiczna – bezpieczeństwo (profilaktyka zachowań ryzykownych), sfera społeczna – relacje (kształtowanie postaw społecznych), a sfera aksjologiczna to kultura (wartości, normy, wzory zachowań). Następnie określili obszary działań wychowawczo-profilaktycznych oraz przykładowe zadania do realizacji w poszczególnych klasach – od 4 do 8 (J. Borowik, M. Kolemba, *Treści i formy działań wychowawczo-profilaktycznych szkoły i placówki*, ORE 2017).

Przykład: obszar Zdrowie – edukacja zdrowotna, zadania do realizacji w poszczególnych klasach.

#### Klasa IV

Nabywanie podstawowej wiedzy na temat stresu. Inspirowanie młodzieży do myślenia o własnej motywacji do działania. Nabywanie umiejętności gromadzenia i porządkowania wiedzy o sobie. Kształtowanie postaw otwartych na poszukiwanie pomocy i porady, gdy wymaga tego sytuacja. Kształtowanie postaw prozdrowotnych poprzez promowanie aktywnego i zdrowego stylu życia.

#### Klasa V

Zachęcanie uczniów do pracy nad własną motywacją oraz analizą czynników, które ich demotywują. Kształtowanie umiejętności podejmowania i realizacji zachowań prozdrowotnych. Prezentowanie sposobów pokonywania własnych słabości oraz akceptowania ograniczeń i niedoskonałości.

#### Klasa VI

Kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnych cech osobowości. Kształtowanie konstruktywnego obrazu własnej osoby, na przykład świadomości mocnych i słabych stron. Rozwijanie właściwej postawy wobec zdrowia i życia jako najważniejszych wartości. Doskonalenie i wzmacnianie zdrowia fizycznego.

Cele	Zadania	Adresat*	Formy realizacji	Realizator/osoba odpowiedzialna	Termin	Monitorowanie

\*Możliwa jest też rezygnacja z tej kolumny i wskazanie adresata działań w kolumnie „formy realizacji”.

### Klasa VII

Kształtowanie postawy proaktywnej, umożliwiającej uczniowi przejmowanie inicjatywy, ale też uświadamianie odpowiedzialności za swoje działania i decyzje. Kształtowanie umiejętności świadomego wyznaczania sobie konkretnych celów.

Rozwijanie umiejętności hierarchizacji zadań. Podnoszenie poczucia własnej wartości poprzez określanie osobistego potencjału. Kształtowanie świadomości własnego ciała z uwzględnieniem zmian fizycznych i psychicznych w okresie dojrzewania.

### Klasa VIII

Kształtowanie postawy uczniów nastawionej na rozwiązywanie pojawiających się problemów – charakteryzującej się samoświadomością, wyobraźnią, kreatywnością. Kształtowanie umiejętności wyznaczania sobie celów krótko- i długoterminowych. Rozwijanie umiejętności ustalania priorytetów, z uwzględnieniem kryteriów ważności i pilności. Rozwijanie umiejętności oceny własnych możliwości. Kształtowanie świadomości dotyczącej wykorzystania ruchu w życiu człowieka jako skutecznego sposobu dbania o zdrowie psychiczne.

Szersze opracowanie tej problematyki można znaleźć w materiałach szkoleniowych dla nauczycieli i doradców metodycznych *Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły i placówki oświatowej*, opracowanych przez zespół w składzie: M. Konopczyński, J. Borowik, P. Chlebowski, M. Kolemba, K. Szorc, J. Szada-Borzyszkowska (ORE 2017). W publikacji zawarto „treści wychowawczo-profilaktyczne do realizacji na poszczególnych przedmiotach oraz godzinach do dyspozycji wychowawcy” (łącznie z pierwszym etapem edukacyjnym), „treści wychowawczo-profilaktyczne do realizacji podczas godzin do dyspozycji wychowawcy w liceum, technikum i szkołach branżowych”, a także „treści dotyczące obszarów wychowania i profilaktyki zawarte w podstawach programowych przedmiotów kształcenia ogólnego w wybranych typach szkół”.

Propozycje te można wykorzystać zarówno do konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki, jak i planów działań wychowawczo-profilaktycznych dla poszczegól-

nych klas, wprowadzając z obszarów cele działań i uzupełniając proponowane zadania o formy ich realizacji.

### Struktura programu

W tym momencie konstruowania programu należy rozstrzygnąć kolejną, bardzo istotną kwestię: jaką strukturę będzie miał nasz program. Przy podejmowaniu decyzji pomocna może być technika gwiazdy pytań. Polega ona na odpowiedzi na następujące pytania (w odpowiednich kolumnach programu):

- Po co zamierzamy podjąć określone działania wychowawczo-profilaktyczne? (cele)
- Co zamierzamy zrobić? (zadania)
- Kogo obejmujemy działaniami? Których uczniów? Ewentualnie nauczycieli, rodziców lub inne osoby? (adresaci)
- Jak i gdzie będziemy realizować planowane działania?(formy realizacji)
- Kto będzie prowadził działania? Czy będą to bezpośredni realizatorzy działań, czy osoby odpowiedzialne – ze szkoły/placówki – za ich prowadzenie w przypadku wykonawców zewnętrznych? (prowadzący)
- Kiedy działania będą realizowane? (termin)

Warto też zaplanować kolumnę, którą później wykorzystamy do monitorowania realizacji programu (zob. tabela).

### Zadania programu

Przed sformułowaniem celów, a zwłaszcza zadań projektowanego w szkole programu wychowawczo-profilaktycznego, konieczne jest zapoznanie się z krajowymi oraz gminnymi programami przeciwdziałania (zapobiegania) narkomanii, alkoholizmowi czy przemocy i uwzględnienie wskazanych tam form i działań (o czym mowa w par. 7.6 rozporządzenia z dnia 18 sierpnia 2015 roku). Program wychowawczo-profilaktyczny powinien stanowić swoiste uszczegółowienie tych programów. Być może niektóre z planowanych na poziomie szkoły inicjatyw uda się połączyć z działaniami prowadzonymi przez inne, placówki lub instytucje oraz sfinansować (lub dofinansować) ze środków, które posiada na ten cel gmina.



Formułując cele i zadania programu profilaktyki szkoły/placówki należy również pamiętać o tym, że najbardziej efektywne są te programy, w których dominują strategie edukacyjne (a nie informacyjne), wczesnej interwencji, działań alternatywnych i zmian środowiskowych. Należy unikać konstruowania programów „zamkniętych”, w których adresatami – i w przeważającej większości realizatorami – są przedstawiciele społeczności szkolnej.

### Zasięg oddziaływania

Działaniami wychowawczo-profilaktycznymi objęci powinni być zatem nie tylko uczniowie, rodzice i nauczyciele, lecz również inni pracownicy szkoły i przedstawiciele środowiska lokalnego. Przy czym w przypadku uczniów częściej adresatami tego rodzaju działań będą poszczególni uczniowie lub grupy uczniów (z różnych klas), rzadziej – całe klasy. Lepszych efektów można się także spodziewać wówczas, gdy planowaną zmianą objęte zostanie całe środowisko (dzielnica, osiedle, wieś) – dobrym przykładem jest tworzenie wiejskich lub osiedlowych klubów i świetlic, służących integracji społecznej i realizacji potrzeb wolnoczasowych. Niezbędne jest przy tym dostosowanie sposobów (form) realizacji zadań, a niejednokrotnie też ich wykonawców, do rodzajów profilaktyki wskazanych w cytowanym rozporządzeniu (par. 5.2). Inne bowiem winny być sposoby (formy) działań podejmowane wobec uczniów, u których występują czynniki ryzyka, inne – w przypadku przejawiania przez nich zachowań ryzykownych (na przykład: niekorzystne kontakty rówieśnicze, wielogodzinne surfowanie w internecie), a jeszcze inne – w sytuacji rozpoznania u nich wczesnych objawów zachowań dysfunkcyjnych (jak przemoc, kradzieże, stosowanie środków psychoaktywnych).

Można zatem, w ramach działalności wychowawczej i profilaktyki uniwersalnej, zaproponować uczniom atrakcyjne formy spędzania wolnego czasu, uczestnictwo w programach edukacji zdrowotnej – służących podniesieniu kompetencji indywidualnych (radzenie sobie z emocjami, rozwiązywanie problemów, rozładowywanie napięć) i społecznych (nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących kontaktów społecznych) – poradnictwo indywidualne i rodzinne, sieci wsparcia (w tym wsparcia rówieśniczego – par. 2.8 rozporządzenia). W przypadku przejawiania przez uczniów zachowań ryzykownych i dysfunkcyjnych (profilaktyka selektywna i wskazująca) warto wykorzystać na przykład techniki survivalowe w organizowanych rajdach (pieszych, ro-

werowych) czy biwakach. Nie mniej istotny jest udział w programach dla grup ryzyka (treningi umiejętności, działania edukacyjne, poradnictwo i terapia w zakresie określonego problemu).

Projektując konkretne sposoby realizacji zadań, służących osiągnięciu planowanych celów programu, warto zastanowić się też z jakimi osobami, instytucjami i organizacjami – wskazanymi w paragrafie 1.7.7 rozporządzenia – warto współpracować. Z kolei określając ich formę, należy uwzględnić wykorzystanie aktywnych metod pracy, jak warsztaty, treningi umiejętności, projekty, debaty, spektakle teatralne, happeningi, pikniki edukacyjne itp. (par. 7.4).

### Podsumowanie

Zbliżając się do końca rozważań dotyczących konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki, warto poczynić jeszcze jedną uwagę, dotyczącą zagadnień mających istotne znaczenie dla jego efektywności, a które niejednokrotnie są lekceważone. Chodzi mianowicie o precyzyjne wskazanie realizatora określonego działania i terminu jego wykonania. Często w funkcjonujących programach zamiast konkretnych znaleźć można ogólniki, typu: „nauczyciele, cały rok”. Tego rodzaju zapisy są błędne. Utrudniają, a czasem wręcz uniemożliwiają nie tylko efektywną realizację planowanego działania, lecz także jego monitorowanie i ewaluację. Powinno dążyć się do wskazania konkretnej osoby (lub zespołu) odpowiedzialnej za wykonanie określonego działania oraz możliwie precyzyjnie terminu jego realizacji (na przykład maj, 1–15 czerwca). Omówione powyżej kwestie przedstawiłem szerzej w artykule dotyczącym dostosowania funkcjonujących w szkołach i placówkach programów do wymagań rozporządzenia z dnia 18 sierpnia 2015 roku (M. Krężel, *Od nowa*, „Refleksje” 2016, nr 2, s. 46–49).

Kończąc drugą część cyklu artykułów poświęconych konstruowaniu programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki mam świadomość, że przedstawione w nim uwagi mogą okazać się niewystarczające do opracowania efektywnego dokumentu. Warto zatem skorzystać z materiałów zamieszczonych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji, w szczególności tych cytowanych w artykule, jak i opracowań i prezentacji: Z.B. Gaś, W. Poleszak, *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, ORE 2017; W. Poleszak, *Budowanie i modyfikowanie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki*, ORE 2017; Z.B. Gaś, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, ORE 2017.

# W stronę lepszej szkoły

## Sprawozdanie z kongresu „Wspólna Strategia Edukacyjna Szansą Rozwoju Regionalnego Rynku Pracy”

Urszula Berlińska, Kuratorium Oświaty w Szczecinie

Reforma edukacji to nie tylko zmiana ustroju szkolnego. To także propozycja nowych rozwiązań dla szkolnictwa zawodowego, które powinno być silnie powiązane z rynkiem pracy, oraz zmiany w organizacji i funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych. Celem jest tworzenie modelu branżowej szkoły zawodowej opartej na instytucjach zewnętrznych, odpowiadającej oczekiwaniom pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów oraz potrzebom zachodniopomorskiego rynku pracy.

Szereg podejmowanych w tym zakresie działań ukierunkowany jest przede wszystkim na:

- poprawę wizerunku i wzrost zainteresowania uczniów i ich rodziców kształceniem zawodowym,
- rozbudowę oferty edukacyjnej szkół zawodowych – dostosowanej do potrzeb lokalnego rynku pracy,
- zwiększenie autonomii szkół zawodowych w zakresie opracowywania planów i programów nauczania,
- wzrost zainteresowania współpracą ze szkołami zawodowymi ze strony instytucji rynku pracy oraz uczelni wyższych,
- zwiększenie udziału pracodawców oraz instytucji zrzeszających i reprezentujących przedsiębiorców w kształceniu zawodowym,
- umiejętne wykorzystanie funduszy UE na wsparcie i uatrakcyjnienie kształcenia zawodowego.

Podejmowane w ostatnim okresie przedsięwzięcia Kuratorium Oświaty w Szczecinie mają sprzyjać podnoszeniu rangi i jakości kształcenia zawodowego – to wyjście naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom

dowiska szkolnictwa branżowego, przedsiębiorców (przyszłych pracodawców absolwentów branżowych szkół zawodowych) oraz organów prowadzących branżowe szkoły zawodowe.

### Założenia kongresu

Jedną z takich inicjatyw był zorganizowany w dniach 6–8 czerwca 2017 roku we współpracy z Powiatem Polickim i Powiatem Vorpommern-Greifswald kongres edukacyjny „Wspólna Strategia Edukacyjna Szansą Rozwoju Regionalnego Rynku Pracy”. Przedsięwzięcie otrzymało dofinansowanie ze środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży – instytucji od ponad dwudziestu lat wspierającej większość programów współpracy szkół i wymiany uczniowskiej naszego województwa z partnerami niemieckimi.

Podczas kongresu zaprezentowane zostały najnowsze założenia polityki oświatowej naszego państwa, omówiono zasady funkcjonowania szkolnictwa dualnego w Polsce i w Niemczech (prezentacje ORE

oraz Federalnego Instytutu Szkolnictwa Zawodowego – BIBB w Bonn), przedstawiono dotychczasowe doświadczenia oraz ofertę współpracy kierowaną przez Specjalne Strefy Ekonomiczne (Legnicka, Pomorska, Wałbrzyska, Słubicko-Kostrzyńska, Słupska) do środowiska edukacyjnego oraz plany na przyszłość, dotyczące zarówno współpracy z Kłastami Edukacyjnymi i Branżowymi, jak i przedsiębiorcami lokalnymi. Zaprezentowano przykłady dobrych praktyk oraz efekty wymiany staży zawodowych we współpracy z partnerami zagranicznymi.

Do udziału w Kongresie zaproszeni zostali przedstawiciele jednostek samorządowych ośmiu powiatów niemieckich oraz pięciu powiatów polskich, pełniących rolę organów prowadzących szkół zawodowych, jak również przedstawiciele sektora przedsiębiorczego – głównie z takich branż, jak: gastronomia, hotelarstwo, mechanika pojazdowa, logistyka, elektronika, elektrotechnika, informatyka, budownictwo, branża morska i śródlądowa. Ponadto w obradach udział wzięli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstw ds. Szkolnictwa, Młodzieży i Kultury pięciu Krajów Związkowych Niemiec – wraz z dr Thomasem Drescherem, Sekretarzem Stanu w Ministerstwie do Spraw Szkolnictwa Kultury i Młodzieży Brandenburgii oraz kuratorzy z województw: dolnośląskiego, kujawsko-pomorskiego, lubelskiego, lubuskiego, łódzkiego, mazowieckiego i opolskiego.

W ramach Kongresu odbywały się obrady plenarne, obrady branżowe w grupach zawodowych szkół i placówek kształcenia zawodowego oraz giełda informacyjno-promocyjna regionów uczestniczących w Kongresie.

### Tematyka obrad

- „Samorząd jako współkreator szkolnictwa zawodowego dostosowanego do oczekiwań środowiska lokalnego” – analiza potrzeb i oczekiwań wynikających z przyjętych Strategii Rozwoju Lokalnego.
- „Praktyczny wymiar szkolnictwa zawodowego – oczekiwania środowiska gospodarczego, współpraca sektora gospodarczego z sektorem edukacyjnym” – zmiany polityki edukacyjnej, przykłady dobrych praktyk, kompetencje, strategie rozwoju.
- „Polsko-niemieckie partnerstwa szkolne, wymiany praktyk oraz staże zagraniczne” – mobilność kadry pedagogicznej, kompetencje językowe ucznia, treści programowe, oczekiwania i źródła finansowania, przykłady dobrych praktyk do samodzielnego wdrożenia.

- Reforma szkolnictwa zawodowego w Polsce – polityka oświatowa państwa.
- Szkolnictwo dualne w Niemczech i w Polsce.
- Gospodarka morska i śródlądowa.
- Partnerstwa szkół zawodowych RFN i Polski – doświadczenia i oferty współpracy.
- Specjalne Strefy Ekonomiczne i ich rola w systemie edukacji zawodowej.
- Możliwości wsparcia praktyk i staży uczniów polskich i niemieckich szkół zawodowych.

### Przebieg obrad

Na temat reformy szkolnictwa zawodowego w Polsce – polityki oświatowej państwa mówił w swoim wystąpieniu Piotr Bartosiak, wicedyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Nowe założenia edukacji morskiej i śródlądowej zaprezentował Janusz Karp, dyrektor Departamentu Edukacji Morskiej Ministerstwa Gospodarki Morskiej i Żeglugi Śródlądowej.

Zasady funkcjonowania szkolnictwa dualnego w Niemczech przedstawiła Kristina Hensen-Reifgens, przedstawicielka Federalnego Instytutu Szkolnictwa Zawodowego (BIBB) w Bonn.

Zmiany programowe w polskim systemie branżowej edukacji zawodowej omówiła Bożena Mayer-Gawron, wicedyrektorka ds. kształcenia zawodowego Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Gościem specjalnym drugiego dnia obrad Kongresu był dr Thomas Drescher, który zapoznał uczestników kongresu z założeniami polityki kadrowej szkolnictwa zawodowego Brandenburgii. Zadeklarował również gotowość do udziału w pracach Polsko-Niemieckiej Komisji do spraw szkolnictwa zawodowego oraz bezpośrednie zaangażowanie się w rozbudowę sieci powiązań partnerskich pomiędzy szkołami zawodowymi Pomorza Zachodniego i Brandenburgii.

Beata Chmielewska, Członkini Zarządu Powiatu Polickiego będącego partnerem strategicznym przedsięwzięcia zaprezentowała formy i doświadczenia 23-letniej współpracy samorządowej i edukacyjnej realizowanej w partnerstwie Powiatu Polickiego z obecnym Powiatem Vorpommern-Greifswald, podkreślając rolę i rangę bezpośredniego udziału i zaangażowania organu prowadzącego w działania proedukacyjne.

W Kongresie uczestniczyli przedstawiciele pięciu Specjalnych Stref Ekonomicznych. Dorota Giżewska, wiceprezes Legnickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej, przedstawiła zakres oraz możliwości wsparcia

szkół zawodowych w kreowaniu współpracy na poziomie wzajemnych relacji pomiędzy Specjalnymi Strefami Ekonomicznymi, przedsiębiorstwami a szkołami.

Tomasz Korytkowski, dyrektor Zespołu Szkół nr 1 w Stargardzie, podał znakomity przykład realizowanej od kilku lat współpracy pomiędzy samorządem Stargardu, Pomorską Specjalną Strefą Ekonomiczną a Zespołem Szkół nr 1 w Stargardzie.

Jarosław Brodowski, przedstawiciel Polsko-Niemieckiej Wymiany Młodzieży w Warszawie, odpowiedzialnej za programy współpracy szkolnej – w tym wymiany praktyk i staży zawodowych, przedstawił przykłady „dobrych praktyk” oraz omówił zasady i możliwości uzyskania z PNWM wsparcia finansowego na realizację zadań w tym zakresie.

Karsten Mielke z Nadrenii Północnej Westfalii oraz dr Jan Kamiński z Kuratorium Oświaty we Wrocławiu (przedstawiciele Grupy Roboczej nr 2 – Kształcenie Zawodowe Komitetu ds. Edukacji Polsko-Niemieckiej Komisji Międzyrządowej do spraw Współpracy Regionalnej i Przygranicznej) poinformowali o dotychczasowych rezultatach prac grupy roboczej, jak i o podjętych decyzjach dotyczących najbliższych planów współpracy w zakresie podnoszenia jakości realizowanych praktyk zawodowych uczniów i nauczycieli poza granicami kraju.

W drugim dniu Kongresu odbyły się robocze panele dyskusyjne w trzech sektorach: samorządowym, przedsiębiorczym i edukacyjnym. Ich tematyka była związana z podnoszeniem jakości i efektywności kształcenia zawodowego dostosowanego do potrzeb lokalnego rynku pracy oraz strategiczną rolę organów prowadzących w wyznaczaniu i wspieraniu (zgodnie z przyjętą do realizacji strategią lokalnego rozwoju) wybranych prorozwojowych kierunków edukacji zawodowej. Dyrektorzy szkół przedstawili swoje oczekiwania w stosunku do Specjalnych Stref Ekonomicznych, przedsiębiorców oraz władz samorządowych. Przedsiębiorcy oraz instytucje zrzeszające i reprezentujące przedsiębiorców dyskutowali o prawno-organizacyjnych zmianach w polityce edukacji branżowej, o możliwości systemowego i branżowego wsparcia praktycznej nauki zawodu, praktyk oraz staży uczniów polskich i niemieckich szkół zawodowych organizowanych przy wsparciu przedsiębiorców.

#### **Panel samorządowy**

Podczas panelu „Samorząd jako współkreator szkolnictwa zawodowego dostosowanego do oczeki-

wań i strategii rozwoju lokalnej przedsiębiorczości” Przeprowadzona została analiza potrzeb i oczekiwań wynikających z przyjętych w Strategii Rozwoju Lokalnego planów perspektywicznego rozwoju lokalnego rynku pracy. Zdiagnozowano wzajemne oczekiwania dotyczące lokalnej współpracy samorządów terytorialnych z placówkami szkolnictwa zawodowego.

#### Propozycje, postulaty, wnioski

1. Konieczna jest ściślejsza współpraca środowisk edukacyjnego z samorządowym w zakresie promocji szkolnictwa branżowego. Kampania na rzecz wzmocnienia prestiżu szkół zawodowych i oddziaływanie na zmianę ciągle jeszcze niekorzystnego postrzegania w świadomości zarówno samych uczniów, jak i ich rodziców szkolnictwa zawodowego oraz przeciwdziałanie syndromowi „gorszego wyboru”. Zgłoszono pilną potrzebę wdrożenia wspólnej, wspieranej przez samorządy oraz Centra Aktywizacji Zawodowej Powiatowych Urzędów Pracy stałej analizy stanu rozwoju szkolnictwa branżowego w zakresie zgodności profilu szkół z wyznaczonymi w strategiach lokalnych prorozwojowymi kierunkami i branżami edukacyjnymi.
2. Samorządy powinny umożliwiać dyrektorom szkół branżowych udział w negocjacjach inwestorskich, co pozwoli na wczesne zaplanowanie i wdrożenie oczekiwanych przez inwestorów kierunków kształcenia. Ułatwi to nawiązanie bezpośredniej współpracy szkoły z inwestorem, tworzenie klas pod patronatem firm, organizację i przeprowadzenie dodatkowych kursów uzupełniających, podnoszenie i przystosowanie kwalifikacji kadry pedagogicznej szkół branżowych oraz zdobywanie dodatkowych kompetencji i kwalifikacji pracowniczek zgodnych z indywidualnymi wymaganiami konkretnej branży.
3. Konieczne jest wsparcie samorządowych służb odpowiedzialnych za pozyskiwanie zewnętrznych źródeł dofinansowania szkolnictwa zawodowego, jak również ścisła współpraca obu środowisk na etapie opracowywania założeń projektowych zgodnych z polityką edukacyjną samorządu. Współpraca w tym zakresie umożliwi systemowe doposażenie placówek edukacyjnych w nowoczesny sprzęt, a co za tym idzie, przyczyni się do poprawy jakości i poziomu edukacji zawodowej – szczególnie w zakresie praktycznej nauki zawodu.
4. Przedstawiciele samorządów zwrócili uwagę na problem związany z brakiem jednolitych przepisów dotyczących finansowania staży i praktyk

zawodowych odbywanych w ramach projektów Regionalnych Programów Operacyjnych i wnioskowali o zgłoszenie tego problemu pod rozważenie instytucjom pośredniczącym i zarządzającym tym programem.

5. Samorząd winien wspierać i dofinansowywać działania Centrów Kształcenia Ustawicznego (CKU), ponieważ centra te oferują szeroką ofertę działań edukacyjnych, w tym tak zwane krótkie bądź modułowe ścieżki edukacyjne dla pracowników niewykwalifikowanych lub z niepełnymi kwalifikacjami zawodowymi, celem dostosowania ich kompetencji zawodowych do aktualnych potrzeb zmieniającego się lokalnego rynku pracy.
6. Do najpilniejszych potrzeb środowiska edukacyjnego należy zapewnienie, przy wsparciu samorządu lokalnego, możliwości odbywania przez nauczycieli staży zawodowych w celu podnoszenia ich kwalifikacji (tzw. staże produkcyjne dostęp do nowoczesnych technologii, aktualizacja wiedzy z zakresu materiałoznawstwa, dostęp do nowoczesnego parku maszynowego). Tam gdzie to możliwe należy nawiązać ścisłą współpracę w tym zakresie z politechnicznymi uczelniami wyższymi. Nauczyciele placówek kształcenia zawodowego muszą na bieżąco aktualizować wiedzę uwzględniającą rozwój technologiczny, jaki zachodzi w zakresie nauczanego przedmiotu zawodowego.
7. Samorządowcy zwrócili uwagę na problem z „przekazywaniem” szkół branżowych właściwym ministerstwom.
8. W ocenie jednostek samorządu terytorialnego Powiatowe Rady Rynku Pracy nie spełniają swojej funkcji, gdyż nie mają realnego wpływu na kreowanie rynku pracy. Proponuje się rozważenie kwestii przekazania części subwencji oświatowej do dyspozycji przedsiębiorstw z branż edukacyjnych, które wykorzystywałyby te środki na przykład na diagnozę potrzeb. Elementem motywującym przedsiębiorców do większego zaangażowania w proces edukacji zawodowej byłoby wsparcie w formie preferencji podatkowych dla tych firm, które aktywnie współpracują ze szkołami oraz uczestniczą w zabezpieczeniu potrzeb w zakresie organizacji praktycznej nauki zawodu u pracodawcy.
9. Należy nawiązać bliższą współpracę pomiędzy samorządami i izbami (rzemieślniczymi, przedsiębiorczymi, gospodarczymi).
10. Zgłoszono potrzebę powołania koordynatora odpowiedzialnego przede wszystkim za kształcenie zawodowe w województwie.

### Panel samorządu gospodarczego

W panelu „Praktyczny wymiar szkolnictwa zawodowego – oczekiwania środowiska gospodarczego, współpraca sektora gospodarczego z sektorem edukacyjnym” udział wzięli: Piotr Bartosiak, wicedyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, oraz przedsiębiorcy – w tym między innymi przedstawiciele Specjalnych Stref Ekonomicznych, klastrów edukacyjnych, branżowych, reprezentanci rzemiosła i lokalnego rynku pracy, dyrektorzy oraz nauczyciele szkół zawodowych.

#### Propozycje, postulaty, wnioski

1. Odnotowano niepokojące zjawisko braku w sektorze przedsiębiorczym specjalistów z kwalifikacjami pedagogicznymi uprawniającymi do praktycznego nauczania zawodu w przedsiębiorstwach – stanowi to zagrożenie dla planów rozbudowy dualnego systemu edukacji zawodowej.
2. Podkreślono pilną potrzebę zapewnienia wakacyjnych staży zawodowych w przedsiębiorstwach dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu (dostęp do nowoczesnych technologii).
3. Za konieczną uznano współpracę szkół z przedsiębiorcami w zakresie doradztwa zawodowego i odpowiednie, wczesne zdiagnozowanie predyspozycji zawodowych uczniów. Ukierunkowanie ucznia, zgodnie z jego predyspozycjami, nie może przebiegać w oderwaniu od lokalnych możliwości i planów rozwojowych lokalnej przedsiębiorczości. Doradcy zawodowi powinni być zobowiązani do ścisłej współpracy ze środowiskiem gospodarczym i zapoznani z lokalnymi strategiami rozwoju lokalnej przedsiębiorczości. Najlepszym regulatorem potrzeb w zakresie zabezpieczenia kadry pracowniczej jest rynek pracy, a szkolnictwo musi odpowiadać na jego potrzeby i aktualizować profil edukacyjny.
4. Przedsiębiorcy zwrócili uwagę na nierównomierne rozlokowanie szkół na terenie samorządu – niedosyt w jednej branży oraz występowanie kilku szkół jednej branży na tym samym terenie. Szkoły konkurują ze sobą, walcząc o ucznia. Konieczna wydaje się analiza rozlokowania sieci szkół oraz Centrów Kształcenia Praktycznego.
5. Podkreślone zostały bardzo efektywne rezultaty współpracy szkół ze Specjalnymi Strefami Ekonomicznymi, Parkami Technologicznymi i Uczelniami Wyższymi. Przykład – pozytywne doświadczenia z klasami patronackimi w Legnickiej SSE. Pod-

- kreślano, że uczniowie opuszczając szkołę funkcjonującą w kooperacji z firmami administrowanymi przez SSE, są odważniejsi, znają środowisko pracy, jej specyfikę i z chwilą zatrudnienia są w stanie pracować na wyznaczonych stanowiskach pracy z użyciem wysokospecjalistycznych urządzeń.
6. W praktycznej nauce zawodu liderem jest nauczyciel-mistrz, instruktor praktycznej nauki zawodu, człowiek z doświadczeniem zawodowym i charyzmą. Aby spełniać warunki formalne nowej ustawy (przygotowanie pedagogiczne), wystarczy odbyć odpowiedni kurs pedagogiczny dla mistrza w zawodzie. Środki na te działania firma może co prawda pozyskać z dostępnych funduszy europejskich, niemniej ważne jest jednak, by dla osób podejmujących się pracy z młodzieżą możliwe było podniesienie wynagrodzenia. W związku z brakiem kadry instruktorów zawodowych na rynku edukacyjnym o regulacje w tym zakresie Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno wnioskować do Ministerstwa Finansów.
  7. Kształcenie dualne z uwagi na konieczność spełnienia przez firmę wymogów edukacyjnych – polegających na utworzeniu w firmie odpowiedniej infrastruktury, oddelegowywaniu pracowników do pracy z uczniem oraz w większości przypadków pokryciu kosztów uzupełnienia ich kwalifikacji pedagogicznych, wymaganych do świadczenia usług w ramach praktycznej nauki zawodu w firmie – jest kosztowne i obciąża przedsiębiorców. Należy znaleźć mechanizmy wsparcia przede wszystkim małych i średnich przedsiębiorców w tym zakresie. W wyniku wdrażania programów proedukacyjnych firmy przedsiębiorca powinien mieć możliwość wyboru i zatrudnienia najlepszego absolwenta szkoły. Przedsiębiorcy zwracali uwagę na to, że małych i średnich przedsiębiorców nie stać na samodzielne wdrożenie takiego rozwiązania. Dobrym rozwiązaniem wydaje się być „połączenie sił”, tworzenie klas patronackich, kształcących w zakresie szerszych specjalizacji lub wielobranżowo pod potrzeby małych zrzeszeń przedsiębiorców, bądź na podstawie umów o współpracy kilku przedsiębiorców. W każdym z modeli kształcenia należy pamiętać o korzyściach w zakresie tzw. kompetencji miękkich przyszłego pracownika. Tworzenie w większych miastach centrów wielobranżowych warsztatów praktyki zawodowej jest alternatywną opcją tańszego kształcenia w wielu różnych specjalnościach.
  8. Porównując polski i niemiecki system edukacji zawodowej, podkreślano, że w niemieckim systemie dualnym uczeń, wybierając zawód, idzie nie do szkoły, tylko do firmy, w której chce pracować. Firma wskazuje mu szkołę, z którą współpracuje. W modelu niemieckim pełne koszty wynikające z kształcenia dualnego przyszłego pracownika spadają na pracodawcę i wynoszą około 20 tys. € za 3 lata edukacji. W tej kwocie zawarta jest pensja młodocianego (250–850 € miesięcznie), materiały do pracy, ubrania ochronne, ubezpieczenia oraz dodatki dla nauczyciela zawodu. Teoretycznie wiele zakładów usługowych w Niemczech odnotowuje wzrost obrotów w dniach, w których w zakładzie dodatkowo pracuje uczeń/praktykant. Istotną wartością tego systemu jest szybkość odnajdywania się ucznia w realnym życiu zawodowym, po opuszczeniu szkoły, oraz możliwość godziwych zarobków.

### Panel edukacyjny

Podczas debaty zatytułowanej „Wspólna strategia szansą rozwoju lokalnego rynku pracy” dyskutowano o mobilności kadry pedagogicznej, kompetencjach językowych nauczycieli i uczniów szkół zawodowych, o nauczaniu zawodowego języka obcego, o treściach programowych praktycznej nauki zawodu, o gwarancji i stałym podnoszeniu jakości praktycznej nauki oraz o alternatywnych drogach nabywania umiejętności zawodowych zarówno u przedsiębiorcy, jak i w Centrach Praktycznej Nauki Zawodu. Rozmawiano o wzajemnych oczekiwaniach pracodawców i dyrektorów szkół zawodowych. Zaprezentowano możliwości i źródła finansowania organizacji zagranicznych praktyk zawodowych oraz przykłady dobrych praktyk. Omówiono zasady realizacji programów w krótkich formach kursowych, umożliwiających skrócenie drogi do uzyskania certyfikowanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Wspomniano o wdrażaniu do systemu edukacji zawodowej tak zwanych zawodów pomocniczych dla osób z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, podkreślając jednocześnie pozytywny odbiór decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej, która prowadzi do włączenia osób z dysfunkcjami do systemu edukacyjnego, dopasowania treści programowych do ich poziomu oraz do ich przyszłego usamodzielnienia zawodowego.

Dyskusję w panelu edukacyjnym zdominowała wnikliwa analiza wprowadzanych do systemu edukacji zawodowej zmian programowych i organizacyjnych.

Bożena Mayer-Gawron, dyrektorka Ośrodka Rozwoju Edukacji, udzielała odpowiedzi na liczne pytania dyrektorów szkół zawodowych. Wyjaśniała główne kierunki założeń dokonywanych zmian w edukacji zawodowej i brała czynny udział w dyskusjach i debatach panelowych.

#### Propozycje, postulaty, wnioski

1. Kształceniu umiejętności i kwalifikacji zawodowych musi towarzyszyć nauczanie umiejętności miękkich, w tym przede wszystkim szacunku dla pracy, współpracy w grupie czy budowanie poprawnych relacji pracodawca – pracownik. Przyjęte standardy pracy muszą być ustalane równolegle zarówno dla zakładów pracy, jak i dla szkół.
2. Nauka zawodu w przedsiębiorstwie odbywa się w trakcie rzeczywistego realnego funkcjonowania tego zakładu. Uczniowie są włączeni w codzienną pracę firmy, co daje możliwość szybszego wdrożenia ucznia w cykl produkcyjny. Dla przedsiębiorcy jest to rozwiązaniem korzystniejsze również z finansowego punktu widzenia – szybsze generowanie przez ucznia dochodu firmy pozwala na zwrot zainwestowanych przez przedsiębiorcę kosztów organizacji praktycznej nauki zawodu.
3. Tworzenie nowych zawodów powinno odbywać się jako impuls i inicjatywa przedstawicieli gospodarki. Nie może to być, jak to się zdarza, kwestia nieopartej rzeczywistymi potrzebami mody. Przedsiębiorcy mają kompetencje do współtworzenia programów kształcenia powiązanych z ramowymi planami nauczania. W każdym przedsiębiorstwie powinien być wymagany „regulamin kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie oraz regulamin awansu pracowniczego”. Edukacja i inwestowanie w naukę musi się opłacać.
4. Nauczyciele zawodu w przedsiębiorstwach uczą fachu oraz niemniej ważnych umiejętności miękkich – jak punktualność czy sprzątanie miejsca pracy. Podkreślono funkcję wychowawczą nauczyciela zawodu. Instruktor zawodu – wychowawca przyszłego pracownika jasno ustala, czego uczeń w konkretnym zakładzie ma się nauczyć lub dokąd zostanie oddelegowany, jeśli w danym zakładzie nie ma możliwości nabycia umiejętności pożądanых na stanowisku pracy w macierzystej firmie. Uczeń ma w przedsiębiorstwie wyznaczonego opiekuna-nauczyciela zawodu. Nauczyciel zawodu musi mieć odpowiednie umiejętności i kwalifikacje pedagogiczne. Jego praca ma służyć rozwojowi ścieżki zawodowej w danym zakładzie lub otwo-

żyć ścieżkę zawodową do rozwoju w innym zawodzie. Przedsiębiorca w ten sposób zyskuje lojalność pracownika i szybkie generowanie dochodów przedsiębiorstwa.

5. Należy pilnie dopracować system dokonywania walidacji kompetencji zawodowych dorosłych pracowników niewykwalifikowanych, przyuczonych do wykonywania zawodu. Podkreślono pilną potrzebę większej popularyzacji programu „Uczenia się przez całe życie”, szczególnie z uwagi na bardzo szybkie tempo zmian dotyczących preferencji zawodowych na rynku pracy. Wypracować należy mechanizmy motywacyjne, wskazywać potencjał i uświadamiać potrzebę mobilności zawodowej, co sprawi, że pracownik będzie chciał podnosić kwalifikacje oraz rozwijać kompetencje i umiejętności zawodowe. Uznano, że Centra Kształcenia Praktycznego są najlepszymi usługodawcami w tym zakresie. Postulowano uelastyczenie systemu edukacyjnego poprzez dofinansowanie krótkich form kształcenia osób dorosłych w celu przekwalifikowania się i umożliwienia dostosowania do potrzeb i oferty lokalnego rynku pracy.

#### **Obrady grup branżowych**

W ramach obrad w grupach branżowych: gastronomia i hotelarstwo, mechanika pojazdowa i logistyka, elektronika, informatyka, budownictwo wymieniano się informacjami, doświadczeniami i oceną przeprowadzonych polsko-niemieckich wymian, praktyk i staży zawodowych. Przeanalizowano jakość i treści programowe praktyk zawodowych, zasady ich certyfikacji, stopień przygotowania kadry pedagogicznej praktycznej nauki zawodu do ich realizacji oraz dokonano oceny formy i warunków staży w Polsce i w Niemczech. Wnioski i postulaty tych trzech grup są zgodne z przedstawionymi wyżej wynikami obrad paneli tematycznych.

#### **Szkolnictwo Morskie i Śródlądowe**

Na szczególną uwagę zasługuje udział i dyskusja wszystkich polskich szkół morskich i śródlądowych kraju na temat rozwoju edukacji morskiej. W pracach tej grupy branżowej udział wzięli przedstawiciele Ministerstwa Gospodarki Morskiej i Śródlądowej z Dyrektorem Departamentu Edukacji Morskiej – Januszem Karpem. Rezultaty obrad, postulaty i wnioski grupy branżowej Szkolnictwo Morskie i Śródlądowe wymagają odrębnego przedstawienia (zostały wypunktowane poniżej).

1. Uznano, że jak na razie nie ma możliwości efektywnej współpracy pomiędzy stroną polską i niemiecką w zakresie kształcenia kadr morskich ze względu na różne formy szkolenia i brak zawodów – odpowiedników w branży morskiej.
  2. Stwierdzono konieczność rozważenia szerokiej współpracy z armatorami niemieckimi – podając przykład dobrej praktyki występującej w kształceniu techników żeglugi śródlądowej.
  3. Zgłoszono postulat „zwolnienia” placówek kształcących w zawodach objętych Konwencją STCW z obowiązku realizacji systemu kształcenia dualnego ze względu na brak armatorów, którzy obecnie mogliby w efektywny sposób szkolić praktycznie morskie kadry.
  4. Środowisko (rodzice i uczniowie) domaga się wprowadzenia do szkoły średniej kształcenia na tak zwanym poziomie operacyjnym. Obecnie jedynie szkoła w Świnoujściu posiada takie uprawnienia. Rozszerzenie tego zakresu wymaga znacznego zaangażowania finansowego, między innymi zakupu sprzętu, zatrudnienia wysoko wykwalifikowanej kadry oraz nadzorowanych praktyk zawodowych. Poziom operacyjny w związku z tym jest celem długofalowym, ale obecnie nierealnym ze względu na następujące trudności:
    - brak możliwości satysfakcjonującego wynagradzania kadry zawodowej do kształcenia kadr morskich (przy wysokich wymaganiach co do wykształcenia). Niskie zarobki powodują, że potencjalni kandydaci nie przyjmują propozycji ofert pracy;
    - konieczność doposażenia Morskich Jednostek Edukacyjnych w drogi sprzęt;
    - ograniczona liczba gotowych do współpracy polskich armatorów;
    - brak wystarczającej liczby morskich statków szkolnych i co za tym idzie trudności w realizacji przewidzianych programem szkolnych praktyk zawodowych;
- brak zainteresowania pracodawców kursami dla instruktorów praktycznej nauki zawodu – pracodawcy nie przygotowują pracowników do prowadzenia kształcenia praktycznego uczniów.  
Wypracowano następujące zalecenia:
    - pilna potrzeba zakupienia statku szkolnego spełniającego wymogi STCW;
    - rozważenie zmiany finansowania kształcenia morskiego z subwencji na dotacje;
    - zwiększenie subwencji na zawody kosztochłonne związane z branżą morską – np. technik budowy jednostek pływających;
    - konieczna jest szeroko zakrojona akcja promocyjna kształcenia zawodowego (na poziomie ogólnopolskim), szczególnie w szkole branżowej;
    - doradztwo zawodowe powinno się odbywać z udziałem szkół zawodowych (obowiązek odwiedzania nie tylko zakładów pracy, ale także szkół zawodowych).

#### Podsumowanie

Wspólną konkluzją obrad plenarnych, paneli tematycznych i spotkań grup branżowych był ogólnie zaaprobowany wniosek, iż realizacja wspólnych, polsko-niemieckich projektów i programów edukacyjnych, dotyczących zarówno kształcenia i szkolenia zawodowego, jak i współpracy gospodarczej, to ogromna korzyść dla szkół i uczniów – nie tylko doskonalą zawodowo, ale również działa wychowawczo, wzbudza ciekawość, uczy otwartości i tolerancji dla innych. Nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu obu stron uczą się od siebie i wzbogacają paletę rozwiązań stosowanych w swoich działaniach edukacyjnych.

Realizacja omawianych podczas kongresu zadań stanowi także wartość dodaną do wszystkich działań edukacyjnych jednostek samorządu terytorialnego, samorządów gospodarczych, władz oświatowych i całego środowiska zawodowego (branżowego) polskich szkół i placówek edukacyjnych.

UB



# Wyloguj się!

Dorota Wojnicz, nauczycielka edukacji przedszkolnej w Publicznym Przedszkolu nr 10 w Policach

Cyberprzestrzeń, którą czasami określa się mianem „drugiej rzeczywistości”, fascynuje ludzi na całym świecie. Internet daje nam dzisiaj wiele możliwości, z których warto korzystać: pomaga znaleźć pracę, nawiązywać nowe znajomości, zdobywać wiedzę. Wirtualny świat potrafi stworzyć warunki, które trudno znaleźć w rzeczywistości. Każdy nastolatek – i ten o zaniżonej samoocenie, i ten nieco samotny – może być tym, kim tylko zechce. Wystarczy wpisać odpowiedni login, hasło, ustawić awatar.

„Nie masz fejsa – nie żyjesz!” – mówią młodzi ludzie. Przestrzeń cyfrowa od niedawna zaczęła być odbierana jako przestrzeń społeczna. Jeśli nastolatek nie posiada konta na portalu społecznościowym, to może spotkać się z brakiem zrozumienia. Ktoś go „stroluje” lub „zhejtuje”. Osoba niezalogowana, *offline*, to w oczach społeczności sieciowej *freak* – czyli dziwak.

Konta na Facebooku zakładają już dzieci. Przede wszystkim po to, by nawiązywać nowe znajomości lub czatować swobodnie z koleżankami i kolegami z klasy. Nie zawsze są w pełni świadome niebezpieczeństw, które na nie czyhają. Jak w głośnym serialu *Trzyście powodów*, opowiadającym o konsekwencjach nieprzemyślanego zamieszczania postów i zdjęć na portalach społecznościowych. Jednak internet nie kończy się na Facebooku i innych mediach społecznościowych.

*GTA*, *Call of Duty*, *Diablo* – to tylko niektóre z gier obfitujących w przemoc i agresję. Zgodnie z PEGI (Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier) gry komputerowe tworzone są dla określonej grupy wiekowej. Klasyfikacja zawiera dwie części. Pierwsza – to określenie minimalnego wieku. Druga – to opis kategorii danej gry. Dostęp do danej gry jest zatem ograniczony wiekowo. Czy gry powinny być traktowane tak samo, jak alkohol czy wyroby tytoniowe? Czy uczniowie faktycznie mają do nich utrudniony dostęp? Warto ich zapytać, w co lubią grać. Może okazać się, że ich ulubiona strzelanka sieciowa to tytuł przeznaczony dla dorosłych graczy.

Ministerstwo Zdrowia oraz Fundacja Innowacyjnych Rozwiązań Społecznych i Terapeutycznych – FIRST, we współpracy z Krajowym Biurem ds. Przeciwdziałania Narkomanii, opracowali kampanię „Wyloguj się do życia, a robi się to tak!”, której zadaniem było uświadamianie młodym ludziom (i nie tylko) cyberzagrożeń. Badania potwierdziły, że prawie 40% gimnazjalistów lepiej czuło się w wirtualnej rzeczywistości niż podczas bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi. Czy da się to zmienić?

Odpowiednie dawkowanie treści cyfrowej rozrywki oraz uczenie rozsądnego korzystania z internetu powinno leżeć w gestii rodziców i nauczycieli – nie wszystkie gry są złe. Na przykład *Minecraft* może służyć do nauki logicznego myślenia. Istnieją nawet kursy uczące na podstawie tej gry programowania! Także Facebook może być wartościowym medium – na przykład jako sposób na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami z innych krajów. Całkowity zakaz korzystania z technologii cyfrowych mija się zatem z celem. Warto wybrać pozycje ciekawe, niosące wartości, a najlepiej – po prostu pograć z dzieckiem czy wspólnie założyć profil na Facebooku. Uczmy – siebie nawzajem i innych – pozytywnej komunikacji w internecie i mądrego korzystania z gier.

Nie możemy także zapominać o alternatywie dla cyberprzestrzeni – najbardziej realna grafika *Fify* nie zastąpi wspólnej gry w piłkę na podwórku. Czasem trzeba się wylogować do rzeczywistości.

# Zmyślona prawda

## Dlaczego *fake newsy* mogą być niebezpieczne?

Waldemar Howil, nauczyciel języka polskiego, informatyki, zajęć komputerowych i etyki w Zespole Szkół w Gryfinie

Niektórzy twierdzą, że kiedyś zdobycie wiedzy było znacznie łatwiejsze – z wielu powodów. Żeby zdobyć jakąś informację, zweryfikować ją, wystarczyło pójść do biblioteki, wypożyczyć kilka książek, przewertować je, zrobić notatki. Z drugiej strony, żeby odpowiedzieć na pytanie z pozoru nawet banalne, trzeba było jednak wykonać pewną pracę. Jednakże szybko można było się przekonać, która informacja jest prawdziwa, a która – zmyślona. Dzisiaj, jak miemam, jest zupełnie inaczej.

Zastanawiam się, ile osób sprawdza pozyskane informacje w innych źródłach niż internet? Pewnie niewiele. A ilu uczniów? Jeszcze mniej. Można oczywiście powiedzieć, że to znak czasów, w których odpowiedzi na wszystkie pytania konsultuje się z wyszukiwarką Google. To oczywiście błędne założenie, bo nawet najlepsza wyszukiwarka nie da odpowiedzi na pytanie, czy informacja, którą właśnie przeczytaliśmy, jest informacją prawdziwą. W dniu pisania tego artykułu pojawiła się w mediach wiadomość, że zmarł znany aktor. Wiadomość – jak się okazało – fałszywa, ale za to szybko rozprzestrzeniająca się po sieci. Co spowodowało, że ta nieprawdziwa informacja błyskawicznie rozniosła się po portalach społecznościowych? Przede wszystkim znane nazwisko. To wystarczyło, żeby „news” o rzekomej śmierci aktora dotarł do bardzo szerokiego grona odbiorców.

### Propaganda czy oszustwo?

Niestety, nieprawdziwych informacji mamy w internecie mnóstwo i każdego dnia tworzone są, w różnych celach, kolejne. Dla naszych uczniów, dla których internet, a przede wszystkim Facebook, jest

głównym źródłem pozyskiwania informacji o świecie, wiadomości z założenia fałszywe stanowią ogromne niebezpieczeństwo. Tak zwane *fake newsy* mają bowiem realny wpływ na młodych ludzi – na to, jaki jest ich odbiór i postrzeganie rzeczywistości.

Czym są *fake newsy*? Najprościej rzecz ujmując: są to wszelkie nieprawdziwe informacje, które pojawiają się w mediach. Mogą one dotyczyć w zasadzie każdej dziedziny życia. Taką fałszywą informacją, rozprzestrzeganą przez internet, może być wiadomość o tym, że witamina C powoduje nowotwory. *Fake newsem* może też być rozsyłana masowo informacja, że wakacje zostają przedłużone do końca września. Dla wielu osób tego typu wiadomości będą wiarygodne i wielu uzna je za prawdziwe tylko dlatego, że pojawiły się one w przestrzeni medialnej. Dwa powyższe przykłady nie są drastyczne, chociaż i one mogą mieć wpływ na społeczeństwo. Co jednak z takimi *fake newsami*, które „informują” o tym, że USA finansuje ISIS, albo że uchodźcy napadli na autokar z polskimi pielgrzymami we Włoszech? Oba powyższe *fake newsy* były rozpowszechniane w internecie i niewątpliwie miały wpływ na światło-

pogląd wielu odbiorców. Czyż nie o to właśnie chodziło ich twórcom?

Kiedy więc spojrzymy na to zjawisko szerszej, dostrzeżemy w nim bardzo silny i sprawny mechanizm propagandowy. Za sprawą masowo tworzonych i rozprzestrzenianych nieprawdziwych informacji można manipulować opinią publiczną, a w tym przecież także poglądami i zachowaniami młodych ludzi.

Odwołam się do podanej 2 grudnia 2016 roku na stronie internetowej Polskiej Agencji Prasowej informacji o badaniach, z których wynika, że młodzi ludzie nie potrafią weryfikować treści znajdujących się w internecie (naukawpolsce.pap.pl). Jak donoszą naukowcy z Uniwersytetu Stanforda, młodzi ludzie mają kłopoty z odróżnianiem treści nieprawdziwych od prawdziwych i to nawet wtedy, kiedy te nieprawdziwe są jako takie oznaczone. Przykładem są artykuły sponsorowane, których nieprawdziwość polega na tym, że podmiot sponsorujący celowo nie pisze, na przykład, o wadach danego produktu lub swojej usługi. Nawet wtedy, kiedy artykuł jest oznaczony jako sponsorowany, młodzi ludzie traktują go jako tekst obiektywnie przedstawiający rzeczywistość.

### Popularna nieprawda

Od kilku lat *fake newsy* wykorzystywane są w bieżącej polityce. Przekazy medialne zawierające nieprawdziwe informacje dotyczące uchodźców, zamachów terrorystycznych czy Islamu mają wpływ na kształtowanie się światopoglądu osób wchodzących w dorosłość – bezkrytycznie przyjmujących krótkie wiadomości łączące w sobie obraz i tekst z jednoznacznym przekazem. Wielokrotnie w swoich rozmowach z uczniami próbowałem dociekać, skąd pozyskują informacje, o których mi mówią. W zdecydowanej większości przypadków w odpowiedzi słyszałem dwa słowa: internet i Facebook. Pokazywali mi „informacje”, które były internetowymi memami lub filmami sprzed wielu lat – miały przedstawiać bieżące wydarzenia. I kiedy próbowałem udowodnić im, że to, co pokazują, to nie są fakty, tylko właśnie *fake newsy*, dowiadywałem się, że nie mam racji, bo przecież tę wiadomość „widzieli wszyscy”. Zjawisko popularności było dla nich podstawowym kryterium prawdziwości danej informacji.

Nie można lekceważyć niebezpieczeństw związanych z rozprzestrzenianiem się *fake newsów*. Trudno również nie dostrzegać ich wpływu na życie młodych ludzi, którzy z nieprawdziwych informacji – memów, filmików, vlogów – czerpią wiedzę o tym, że szcze-

ponki powodują zespół Downa, wszyscy muzułmanie to terroryści, lewoskrętna witamina C jest lepsza od prawoskrętnej, naprotechnologia to „technologia”, a teoria ewolucji – to tylko jedna z wielu teorii.

### Ewolucja zmyślenia

Z *fake newsami* warto i trzeba walczyć. Do tej walki włączył się też sam Facebook, który opublikował wskazówki, dzięki którym można odróżnić kłamliwą informację od tej prawdziwej. Serwis społecznościowy, w ogłoszeniach zamieszczonych między innymi w „Guardianie” i „Timesie”, radził swoim użytkownikom, żeby:

- zachowywać sceptyczne podejście do nagłówków,
- sprawdzać adresy URL stron internetowych,
- sprawdzać źródła informacji,
- zwracać uwagę na nietypowe formaty stron internetowych,
- uważnie przyglądać się publikowanym zdjęciom,
- sprawdzać daty publikacji materiałów,
- analizować dowody użyte na poparcie tez zawartych w publikacjach,
- konfrontować czytane artykuły z innymi publikacjami,
- upewniać się, czy dany materiał nie ma charakteru satyrycznego,
- sprawdzać, czy dany materiał nie jest żartem.

Sam dodałbym do katalogu, który opublikował Facebook, jeszcze jedno kryterium, a mianowicie „emocjonalność”. Jeżeli bowiem jakaś „informacja” próbuje oddziaływać na uczucia odbiorcy, z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że nie przedstawia ona faktów w sposób obiektywny.

Współcześnie młody człowiek potrzebuje wiedzy o tym, że codziennie jest bombardowany niezliczoną ilością fałszywych informacji. Od uświadomienia tego faktu uczniom należy zacząć edukację w zakresie niebezpieczeństw związanych z *fake newsami*. Dopiero później można uczyć ich sposobów weryfikowania informacji. Wydaje mi się, że nie będzie to łatwa lekcja – tak dla nich, jak i dla nauczycieli. Wszyscy bowiem korzystamy z internetu i do każdego z nas dochodzą liczne informacje, co do których możemy mieć podejrzenia, że są *fake newsami*.

Przypuszczam, że omawianemu zjawisku nieobcy jest proces ewolucji i z czasem nieprawdziwe informacje będą stawały się coraz doskonalsze i coraz trudniej rozpoznawalne. Rzecz w tym, żeby proces walki z nimi rozwijał się równie szybko.

# Cyberedukacja

## Bardzo krótki poradnik

Halina Cybulska, nauczycielka w Przedszkolu Publicznym nr 80 w Szczecinie

Żyjemy w czasach, gdy internet oraz inne nowoczesne technologie są czymś naturalnym i powszechnie wykorzystywanym w życiu codziennym. Współczesne dzieci nie wyobrażają sobie świata bez smartfonów, komputerów, Google'a i szybkiego dostępu do informacji. Daje to młodym ludziom szereg możliwości, jak lepsza komunikacja czy większa mobilność, ale generuje także nowe zagrożenia, których istnienia kilka dekad temu nikt nie przewidywał.

Coraz więcej dziedzin naszego życia przenosi się do przestrzeni sieci. Tak samo zatem jak uczymy uczniów bezpieczeństwa na drodze, i wpajamy im, by nie rozmawiali z obcymi, musimy przekazać wiedzę dotyczącą cyberbezpieczeństwa. Dzieci korzystają z zasobów sieci głównie w domu, toteż w proces cyberedukacji trzeba włączyć rodziców.

Dzieci w wieku 3–5 lat korzystają jedynie z tych aplikacji i gier, które udostępni im rodzic. Przedszkolakom warto ograniczyć swobodny dostęp do sklepu z aplikacjami i zablokować niepożądane treści stron internetowych. Służą temu systemy i rozwiązania kontroli rodzicielskiej, które są obecne na niemal wszystkich platformach mobilnych. Na komputerze warto stworzyć dziecku konto bez uprawnień administracyjnych i wgrać aplikację kontroli rodzicielskiej. Niestety komunikatorów i portali społecznościowych nie możemy i nie powinniśmy blokować, gdyż są one czymś na kształt dawnego podwórka, gdzie dzieci spędzają czas i utrzymują kontakty z rówieśnikami. Trzeba im więc przekazać niezbędną wiedzę, co na Facebooku czy Snapchacie jest dopuszczalne. Uczeń musi wiedzieć, że pewnych informacji nowo poznanemu w sieci rozmówcy przekazać nie może. Podobnie jak nie należy nikomu wysyłać filmów czy zdjęć – kompromitujących, obraźliwych, intymnych.

Uczniów w wieku 10 lat i starszych trzeba z kolei uczulić na kwestie bezpieczeństwa z czysto technologicznego punktu widzenia, a więc dostępu osób trzecich do treści wrażliwych. Muszą oni zabezpieczać swoje urządzenia i konta hasłami, dbać o bezpieczeństwo skrzynek e-mailowych, a także uważać na wirusy.

Kolejnym etapem edukacji w zakresie cyberbezpieczeństwa jest możliwość samodzielnego wydawania pieniędzy w sieci. Kiedy nastolatek otrzymuje własne fundusze, którymi może doładowywać konta w grach, korzystać z mikrotransakcji i wysyłać płatne SMS-y, musi być świadomy oszustw, jakie nagminnie zdarzają się w internecie lub są rozsyłane w formie reklamowych SMS-ów.

Dziecko w sieci jest też narażone na *phishing* (krazież danych), *grooming* (uwodzenie dzieci przez osoby dorosłe), *cyberbullying* (poniżanie, publikowanie oczerniających materiałów) oraz powstałe pod wpływem chwilowej mody „zjawiska internetowe”, takie jak ProAna (promocja anoreksji), witryny dla samobójców, a także akcje samookaleczenia, w tym ostatnio popularnego „Niebieskiego Wieloryba”.

Edukujmy zatem i rodziców, i dzieci. Internet – podobnie jak każde inne narzędzie – może być wykorzystany do najróżniejszych celów. Warto, by dziecko potrafiło odróżnić te złe od dobrych.

# Nie boję się ratować

Iwona Poślińska, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie

Umiejętność udzielania pierwszej pomocy może okazać się przydatna w każdej chwili, dlatego wszyscy – bez względu na wiek i funkcję społeczną – powinni nauczyć się podstawowych zasad ratowania życia. Warto sobie uświadomić, że w rzeczywistości są to proste czynności. Od ich prawidłowego wykonania może zależeć czyjeś zdrowie i życie. Ważne, aby działać sprawnie, zachowując spokój i opanowanie.

Aby zminimalizować skutki tragicznych zdarzeń – wypadków, pożarów, powodzi itp. – należy wyposażać uczniów w praktyczne umiejętności z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej i kształtować w nich gotowość do działania i niesienia pomocy innym. Dziecko w młodszym wieku szkolnym przestrzega świat całościowo – uczy się nie tyle przez przyswajanie, ile przez działanie. Dlatego tworząc program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej i ratownictwa „Już nie boję się ratować” brałam pod uwagę umiejętności.

Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej, w wymiarze 70 godzin zajęć pozalekcyjnych, przeznaczony był dla uczniów klas I–III Szkoły Podstawowej Nr 7 w Szczecinie. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu przez 45 minut. Pierwsze spotkania obejmowały zagadnienia dotyczące: umiejętności korzystania z telefonów alarmowych; podstawowego słownictwa (poszkodowany, ratownik); „łańcucha przeżycia”; postępowania w sytuacjach obrażeń ciała nie zagrażających życiu (opatrzywanie ran, przemywanie, unikanie sytuacji niebezpiecznych).

Następne spotkania dotyczyły umiejętności oceny sytuacji zagrożenia, a uczniowie – poprzez ćwiczenia praktyczne – uczyli się, w jaki sposób należy udzielać pierwszej pomocy.

Zajęcia prowadziłam wspólnie z koleżanką – ukończyłyśmy szkolenie w ramach programu WOŚP „Ratujemy i uczymy ratować” oraz szkolenie organizowane przez fundację „Eurescue” – „Bezpieczna szkoła”.

Realizując program opierałam się na własnych umiejętnościach, wspieranych literaturą, oraz materiałach szkoleniowych z zakresu udzielania pierwszej pomocy.

Po zakończeniu cyklu zajęć w ramach programu przeprowadzony został test (jednokrotnego wyboru) wiadomości teoretycznych. Uczniowie, którzy otrzymali największą liczbę punktów, przystąpili do drugiego etapu konkursu – praktycznych umiejętności udzielania pierwszej pomocy.

Komisja konkursowa zwracała szczególną uwagę na to, czy uczeń potrafił: zadbać o swoje bezpieczeństwo w czasie, gdy zaczynał kogoś ratować; wezwać pomoc; prawidłowo ocenić stan przytomności poszkodowanego; udrożnić drogi oddechowe; ocenić, czy zachowany był oddech; ułożyć poszkodowanego w pozycji bocznej ustalonej; wykonać prawidłowo oddechy ratownicze (na fantomie); wykonać uciski klatki piersiowej (na fantomie); opatrzyć ranę u poszkodowanego.

Laureaci otrzymali miniapteczki ratownika i dyplomy „Małego Ratownika”.

Wszystkich uczestników zajęć poddano też ankiecie ewaluacyjnej. Na jej podstawie stwierdzono, że uczniowie chętnie chodzili na zajęcia koła pierwszej pomocy. Aktywnie i z zainteresowaniem uczestniczyli w różnych formach zajęć. Z uwagą wykonywali ćwiczenia praktyczne na fantomie, układali swoich kolegów w pozycji bezpiecznej i ćwiczyli zakładanie opatrunków. Wielokrotnie sami też prowokowali temat zajęć poprzez własne doświadczenia.

# Bezpieczeństwo tkwi w szczegółach

Helena Czernikiewicz, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Wojsk Ochrony Pogranicza w Szczecinie

*Stojący w porcie statek jest bezpieczny, ale statków nie buduje się po to, aby stały w portach.*  
Grace Murray Hopper

Co zrobić, żeby szkoła była bezpieczna? Można wybudować piękny, nowoczesny budynek z zachowaniem wszelkich wymogów BHP, a więc właściwą wielkością sal, korytarzy, okien, odpowiednim oświetleniem, wyznaczonymi drogami ewakuacji, można wyposażyć go w najlepszy sprzęt posiadający wszelkie atesty. Można budynek ogrodzić, odpowiednio oznaczyć przejścia, zatrudnić osobę do przeprowadzania uczniów przez jezdnię. Niestety, to nie zawsze wystarczy.

Do szkoły uczęszczają uczniowie, a ich reakcji i zachowań nie da się przewidzieć. Dzieci lubią zabawę, ruch, aktywność. Nie można im zabronić rozmawiać, śpiewać, ruszać się, rozładowywać napięcie po ciężkim sprawdzianie, wchodzić w różne relacje z kolegami i koleżankami. Pozostaje wychowywanie, nauka właściwego postępowania w określonych sytuacjach, aby nie narażać siebie i innych na niebezpieczeństwo. Systematycznie muszą być podejmowane działania mające na celu kształtowanie odpowiednich postaw, wyznaczanie hierarchii wartości. Na tych zagadnieniach skupia się także szkolny program wychowawczo-profilaktyczny.

## Trudne zadanie

Program wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 48 rozpoczyna fragment wypowiedzi Jana Pawła II: „W wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał, aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej

być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugim, ale i dla drugich”. Te słowa najtrafniej oddają istotę rzeczy programu wychowawczego.

Nauczyciele powinni wyposażyć ucznia w taką wiedzę, żeby umiał on bezpiecznie korzystać ze wszystkich zdobyczy współczesnego świata i jednocześnie sam nie stwarzał zagrożenia. Młody człowiek powinien zostać przygotowany do życia w społeczeństwie; musi wiedzieć, skąd czerpać potrzebne informacje i jak wykorzystywać je w różnych sytuacjach. Ponadto powinien: znać i stosować obowiązujące w życiu codziennym zasady i normy społeczne, reagować adekwatnie do sytuacji, szanować godność własną i innych, znać zasady zdrowego stylu życia i potrafić aktywnie spędzać czas wolny, być twórczym, samodzielnym, koleżeńskim, pracowitym, serdecznym, wrażliwym na przyrodę.

Nie jest to proste zadanie, zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym dziecko musi borykać się z wieloma problemami.

Pierwszym z nich są zaburzenia emocjonalne dzieci związane z kłopotami w domu lub w szkole. Coraz częściej uczniowie żyją w rodzinach rozbitych, zrekonstruowanych, borykających się z uzależnieniami, rozłąką związaną z migracją zarobkową, brakiem czasu, nadmiarem obowiązków. Dzieci dostrzegają objawy frustracji rodziców – kłótnie, przemoc, agresję, uzależnienia. Przeżywają rozstania, które rzadko przebiegają w dobrej atmosferze. Nie potrafią poradzić sobie z towarzyszącymi im emocjom, często obwiniając się za rozbitcie rodziny. Popadają w depresję. W złym nastroju przychodzą do szkoły, gdzie często dochodzi do sytuacji stresowych – konfliktów z rówieśnikami, klasówek, otrzymania złej oceny. Niepożądane emocje gromadzą się i niekiedy dziecko nie może sobie z nimi poradzić; wówczas dochodzi do przejawów agresji.

### **Złe emocje**

Na takim tle pojawia się kolejne, często występujące we współczesnej szkole zjawisko – cyberprzemoc. Dziecko przeżywające stres bywa odrzucane, ośmieszane przez kolegów lub samo staje się agresorem, aby odwrócić uwagę od swoich problemów. Zjawiska braku tolerancji, odrzucenia, przemocy słownej istnieją od zawsze. W szkole również wcześniej stygmatyzowani byli uczniowie różniący się od rówieśników wyglądem lub charakterem. Odnoszę jednak wrażenie, że kiedyś nauczyciele mieli większą kontrolę nad niepożądanymi relacjami w klasie. Obecnie przejawy prześladowania są trudniejsze do zdiagnozowania, gdyż przenoszą się do sfery mediów i nie wygasają wraz z ostatnim dzwonkiem. Dzieci stały się aktywniejsze, a raczej okrutniejsze – właśnie dzięki cyberprzestrzeni. Sądzą, że są bezkarne, mogą wyrzucić z siebie wszystko, a nawet oczernić kogoś, gdyż nie poniosą żadnych konsekwencji z uwagi na anonimowość. Poza tym łatwiej zrobić komuś przykrość, gdy nie trzeba patrzeć mu w oczy, tłumaczyć się ze swojego postępowania.

Nagromadzenie złych emocji, przemoc, agresja, brak akceptacji – skłaniają młodych ludzi do sięgania po środki uzależniające lub ucieczkę do świata wirtualnego. Jest to następny istotny problem współczesnej szkoły – uzależnienia.

### **Zachowaj spokój!**

Aby przeciwdziałać negatywnym zjawiskom, należy dostatecznie wcześniej i skutecznie wdrożyć

program wychowawczo-profilaktyczny, uczyć dzieci, jak sobie radzić ze stresem, rozładowywać napięcie, eliminować złe emocje. Wpajać im zasadę Horacego: „I w nieszczęściu zachowaj spokój umysłu” oraz Stefana Wyszyńskiego: „Człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za uczucia, które ma dla innych, ale też i za te, które w innych budzi”.

Uczniowie i uczennice powinni się nauczyć odpowiedzialności za swoje zachowanie, tolerancji, szacunku, godności, sprawiedliwości i kultury. Warto, by zapamiętali słowa Winstona Churchilla: „ceną wielkości jest odpowiedzialność”. Dzieci powinny w domu i szkole nauczyć się reagować na przejawy agresji, przemocy, właściwie radzić sobie z agresorami i ich negatywnymi emocjami. Mieć na uwadze słowa Martina Luthera Kinga: „Ten, kto biernie akceptuje zło, jest za nie tak samo odpowiedzialny jak ten, co je popełnia”.

Mądry wychowawca widzi problemy swoich wychowanków, umie skonstruować program wychowawczy klasy, dobrać tematykę lekcji wychowawczych i spotkań z rodzicami, zaprosić odpowiednich gości – psychologów, lekarzy, policjantów, przedstawicieli straży miejskiej. Potrafi nawiązać dobre relacje ze swoimi uczniami. Jest baczny obserwatorem, który stwarza odpowiednią atmosferę w klasie. Swoją postawą wzbudza zaufanie, staje się wzorcem do naśladowania. Współpracuje z innymi nauczycielami, zwłaszcza polonistami, którzy mogą odpowiednio dobrać treści przy omawianiu tekstów literackich, pomóc w wyborze sztuki teatralnej czy filmu. Niezwykle ważną rzeczą jest wykorzystanie aktywizujących metod, które uczą: współpracy, koleżeństwa, szacunku, właściwych relacji.

Przede wszystkim wychowawca powinien uświadomić dziecku, że nigdy nie jest samo, że zawsze może liczyć na jego pomoc. Uczeń musi zrozumieć, że nie należy skrywać problemów, wstydzić się trudnej sytuacji rodzinnej, krępować się poprosić o wsparcie. Nauczyciel ma obowiązek nie tylko nauczać, ale przede wszystkim wychowywać, przygotowywać do życia w społeczeństwie – w atmosferze nieustającej współpracy, życzliwości i zaufania. Wypełniając zaś to zadanie, wychowawca powinien przede wszystkim pamiętać słowa, które padły z ust Janusza Korczaka: „W teorii wychowania zapominamy, że winniśmy uczyć dziecko nie tylko cenić prawdę, ale i rozpoznać kłamstwo”.

# Bezpieczni w świetlicy

Agnieszka Czachorowska, wychowawczyni świetlicy „Nasza Chata”  
w Szkole Podstawowej nr 54 im. Janusza Korczaka w Szczecinie

Wychowawcy świetlicy szkolnej, tak jak nauczyciele, są odpowiedzialni za bezpieczeństwo dzieci podczas zajęć. Z moich doświadczeń wynika, że narzucanie dzieciom zasad bezpieczeństwa i autorytarne ich egzekwowanie nie przynosi spodziewanych efektów. Warto się więc zastanowić, w jaki sposób włączyć podopiecznych w ich tworzenie. Co zrobić, aby dzieci zrozumiały konieczność ich stosowania? Mając na uwadze zasadę, że żadna teoria nie przemawia tak jak własne doświadczenie, postanowiliśmy uczyć dzieci bezpieczeństwa poprzez zabawę.

W świetlicy szkolnej „Nasza Chata” zaplanowaliśmy i przeprowadziliśmy diagnozę wychowanków zakwalifikowanych do zajęć świetlicowych. Do badania zostały wykorzystane rysunki – celowo przejawiskrawione, zwiernające akcent humorystyczny, aby złagodzić efekt „egzaminowania” z zakresu zasad bezpieczeństwa. Ponadto w badaniu mogły wziąć udział dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać i pisać. Dzięki temu byliśmy w stanie w krótkim czasie zebrać dane.

## Założenia

Celem diagnozy było uzyskanie informacji o stanie wiedzy wychowanków na temat zasad bezpieczeństwa podczas ich pobytu w świetlicy szkolnej oraz podczas spożywania posiłku w stołówce szkolnej.

W badaniu wzięło udział 85 wychowanków, co stanowiło 60% ogólnej liczby przyjętych do świetlicy. Z klas I – 31 dzieci, z klas II – 23, oraz z klas III i starszych 31 dzieci. Grupę tę stanowiły dzieci najczęściej (codziennie) i najdłużej (od 3 i więcej godzin) przebywające pod opieką wychowawców świetlicy szkolnej.

Diagnoza polegała na zaprezentowaniu dzieciom dwóch rysunków i skierowaniu do nich następującego polecenia: „Wskaż na ilustracjach zachowania niewłaściwe i niebezpieczne”. Jeden z rysunków przedstawiał sytuację w świetlicy szkolnej (rys. 1), zaś drugi sytuację w stołówce szkolnej (rys. 2). Zadaniem dzieci było zakreślenie (poprzez postawienie znaku X) przedmio-

tów lub zachowań potencjalnie niebezpiecznych bądź niewłaściwych (z punktu widzenia wychowawczego).

Zakładano, że na rysunku nr 1 uczestnicy dostrzegą następujące potencjalne zagrożenia i zachowania niewłaściwe: plecaki leżące poza półkami, nieład w sali, wychodzenie jednej z postaci bez zezwolenia wychowawcy, niedozwolona zabawa piłką w pomieszczeniu świetlicy, upadek jednej z postaci, hałas powodowany przez jedno z dzieci, agresję fizyczną jednego z dzieci.

W przypadku rysunku nr 2 zakładano, iż uczestnicy zwrócą uwagę na następujące potencjalne zagrożenia i zachowania: niewłaściwe zachowanie się przy spożywaniu zupy, niewłaściwe używanie sztućców, bieg jednej z postaci z naczyniami i sztućcami, przewrócony kosz na śmieci.

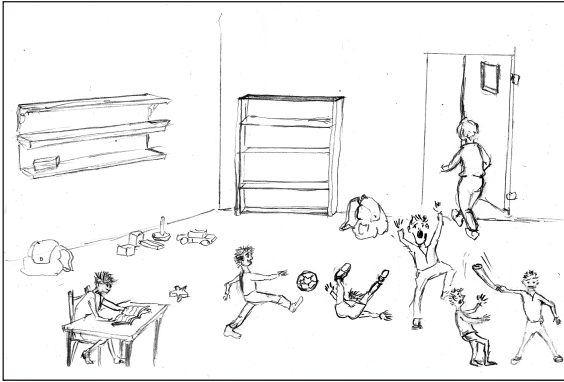
## Analiza wyników – badanie pierwsze

Wszystkie grupy wychowanków (liczba respondentów: 85)

Wyniki badań wskazały, że podopieczni świetlicy zauważają przejawy niewłaściwego zachowania podczas posiłku (rysunek nr 2) – wszystkie zachowania potencjalnie niebezpieczne i niewłaściwe zostały wymienione przez wszystkich respondentów. W grupie najstarszej trójka dzieci nie zwróciła uwagi na leżący kosz na śmieci – w rozmowie po wykonaniu testu przyznały, że stanowi on zagrożenie: „Ktoś może się o niego potknąć i przewrócić” – dodawały.



Rysunki: Aleksandra Lupa.



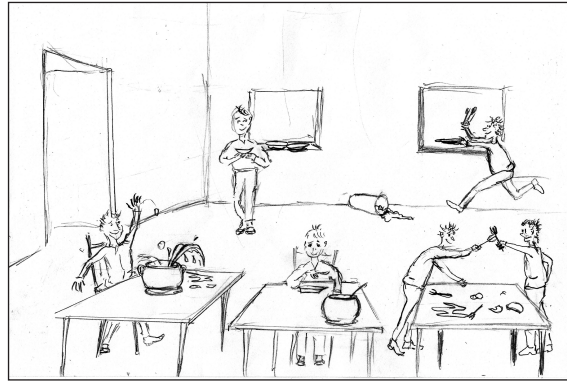
Rys. 1

100% respondentów w ogólnej grupie wychowanków zaznaczyło ewidentne przejawy zachowań niebezpiecznych i niewłaściwych na rysunku nr 1. Były to: niedozwolona zabawa piłką w pomieszczeniach świetlicy oraz przemoc jednej z postaci wobec innego dziecka. W rozmowach prowadzonych po teście dzieci wskazywały skutki takich zachowań: „można stłuc szybę”, „można kogoś uszkodzić”, „zrobić piłką krzywdę”, „można przewrócić piłką inne znajdujące się w sali przedmioty”; sytuacja druga: „można zrobić komuś krzywdę”, „sprawić komuś ból”, „to drugie dziecko będzie się bało” itp.

Najmniejszą uwagę podopiecznych świetlicy zwróciły plecaki leżące poza półkami (w ogólnej grupie wychowanków – 63,5% wskazań). Ta sama liczba respondentów wskazała jako potencjalnie niebezpieczny i niewłaściwy ogólny nieład w sali. Z rozmów z dziećmi wynika, że czują się one mało odpowiedzialne za ten aspekt działalności świetlicy. Nie widzą nic niewłaściwego i niebezpiecznego w tym, że nie wykazują dbałości o własne i wspólne mienie.

Wychodzenie jednej z postaci rysunku bez zezwolenia wychowawcy zaznaczyło 59 wychowanków, co stanowi 69,4% badanych. Po zakończeniu testu przeprowadzono rozmowy z tymi wychowankami, którzy nie ocenili tej sytuacji jako potencjalnie niebezpiecznej. Dzieci po prostu nie zwróciły na to uwagi – poza tym kilkoro z nich uważało, że w sali nie ma wychowawcy, więc nie ma kogo się zapytać i postać z rysunku nie postąpiła niewłaściwie.

Upadek jednej z postaci oraz hałas powodowany przez jedno z dzieci na ilustracji, jako potencjalnie niebezpieczny, dostrzegła taka sama liczba badanych – 78,8%. Z rozmów z dziećmi, które nie zaznaczyły tych sytuacji, wynika, że nie dostrzegły w tych zachowaniach nic niewłaściwego czy niebezpiecznego – upadek potraktowały jako wypadek w zabawie, po-



Rys. 2

dobnie jak otwartą buzię krzyczącego. „To taka zabawa” – komentowały.

### Wnioski po pierwszym badaniu

Można stwierdzić, że taki sposób przeprowadzenia badania przypadł dzieciom do gustu. Niektóre z nich chciały ponownie wziąć udział w teście – oprócz zaznaczania niewłaściwych zachowań chciały pokolorować rysunki. Niektórzy wychowankowie zwracali uwagę na – ich zdaniem – inne niebezpieczne sytuacje, na przykład puste półki na rysunku nr 1, które w ich mniemaniu mogły przewrócić się na dzieci.

Na podstawie przeprowadzonych badań można również stwierdzić, jak zróżnicowaną grupą są wychowankowie świetlicy i jak wielka odpowiedzialność spoczywa na wychowawcach, którzy muszą stworzyć dzieciom właściwe warunki do pracy, odpoczynku i zabawy podczas ich pobytu w świetlicy. Dużym wyzwaniem jest utrzymanie wysokiego poziomu dyscypliny i porządku w sytuacji, gdy wszystkie dzieci jednocześnie kończą zajęcia szkolne i wówczas w każdym z pomieszczeń świetlicy przebywa wiele osób.

Po analizie wyników testu zespół wychowawczy opracował następujące wnioski do realizacji w II półroczu:

1. Podnieść poziom utrzymania czystości w salach i porządku na półkach z plecakami – w miarę możliwości stosować dyżury rówieśnicze, system nagradzania za utrzymywanie porządku, konkurs czystości, techniki projekcyjne (listy zabawek, listy plecaków).
2. Zwiększać świadomość dzieci na temat wychodzenia z pomieszczeń świetlicy bez zgody wychowawcy – rozmowy indywidualne, pogadanki w grupach itp.
3. Przeprowadzać zajęcia podnoszące świadomość w zakresie skutków hałasu i niewłaściwych zabaw – pogadanki, prezentacje, organizacja „Dnia bez

Sytuacje na rysunku 1	Badanie pierwsze		Badanie drugie	
	Liczba wskazań	Udział %	Liczba wskazań	Udział %
plecaki leżące poza półkami	54	63,5	56	100
ogólny nieład w sali	54	63,5	53	94,6
wychodzenie bez zezwolenia	59	69,4	56	100
niedozwolona zabawa piłką	85	100	56	100
upadek	67	78,8	40	71,4
hałas	67	78,8	56	100
agresja fizyczna	85	100	56	100

Sytuacje na rysunku 2	Badanie pierwsze		Badanie drugie	
	Liczba wskazań	Udział %	Liczba wskazań	Udział %
niewłaściwe zachowanie się przy spożywaniu zupy	85	100	56	100
niewłaściwe używanie sztućców	85	100	56	100
bieganie z naczyniami i sztućcami	85	100	56	100
przewrócony kosz na śmieci	82	96,5	56	100

hałasu”, „Dnia bezpiecznej zabawy”, konkursu plastycznego na plakat promujący życie bez hałasu.

4. Powtórzenie testu na zakończenie roku szkolnego.

### Badanie drugie

W czerwcu powtórzono badanie w grupie 56 uczestników zajęć świetlicowych; z klas I w badaniu wzięło udział 21 wychowanków, z klas II – 29, z klas III i starszych – 6 uczniów. Powodem niskiego uczestnictwa w badaniu był fakt usamodzielniania się wychowanków z klas III i starszych. Na początku czerwca wiele dzieci złożyło pisemne zgody rodziców (opiekunów) na samodzielny powrót do domu od razu po zakończonych zajęciach lekcyjnych.

Celem powtórnego badania było stwierdzenie, czy zaplanowane i zrealizowane przez wychowawców działania przyniosły zamierzony skutek. W II półroczu zespół wychowawców systematycznie pracował nad poprawą poziomu utrzymania czystości w salach poprzez:

- zaproponowane przez dzieci „przypominajki” przy półkach z plecakami (hasła: „Każdy plecak półkę ma, jeśli się o niego dba”),
- wyznaczanie w miarę potrzeb dyżurów rówieśniczych przy plecakach i zabawkach,
- pochwały na forum grupy wychowanków dla dzieci przestrzegających zasad.

Przeprowadzano również działania, mające na celu zmniejszenie poziomu hałasu:

- bal uprzejmego rycerza, podczas którego dzieci utrwały jedną z zasad kodeksu wychowanka

świetlicy: „Mów po cichu – pomysł nowy, wtedy będziesz mniej nerwowy”,

- w codziennych sytuacjach wychowawczych stosowano więcej zabaw na wyciszenie, koncentrację i relaks;
- podczas pobytu w świetlicy dużej liczby dzieci czytano opowiadania, baśnie, wiersze, słuchano audycji radiowych i muzyki klasycznej.

Przeprowadzano również wiele rozmów indywidualnych i na forum grupy wychowawczej odnoszących się do samowolnych wyjść z pomieszczeń świetlicy bez zgody wychowawców.

### Analiza wyników – badanie drugie

Wszystkie grupy wychowanków (liczba respondentów: 56)

Porównując wyniki obu testów, można stwierdzić poprawę – wychowankowie częściej dostrzegają niewłaściwe zachowania podczas pobytu w świetlicy. 100% respondentów zaznaczyło jako niewłaściwe: porozrzucane plecaki, wychodzenie jednej z postaci bez zezwolenia oraz hałas powodowany przez jedno z dzieci. 94,6% dzieci jako niewłaściwe zaznaczyło nieład w sali. Z rozmów z wychowankami wynikało, że upadek interpretowano nadal jako efekt zabawy.

Na podstawie wyników i rozmowy z dziećmi można stwierdzić, że znają one zasady bezpieczeństwa obowiązujące w świetlicy i stołówce. Natomiast tylko wyteżona, systematyczna i konsekwentna praca wychowawcza pozwoli je uwewnętrznić i stosować w codziennym życiu szkolnym.

# E-learning szansą dla niepełnosprawnych?

Magdalena Malik, doktor nauk humanistycznych, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Karolina Karbownik, doktorantka na Wydziale Zarządzania Politechniki Częstochowskiej

Osoby niepełnosprawne, choć często ograniczone przez swoje schorzenia, powinny mieć dostęp do nowości technicznych – przede wszystkim ze względu na rozwój metod kształcenia na wszystkich etapach edukacji. W praktyce bywa różnie, choć nie wolno zapominać, że kształcenie ma istotne znaczenie dla rozwoju jednostki. Nierzadko zdobycie wykształcenia jest warunkiem uzyskania wymarzonego zatrudnienia. Mimo to sporo osób niepełnosprawnych nie ma możliwości bezpośredniego uczęszczania na zajęcia dydaktyczne. Dlatego e-learning jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom osób niepełnosprawnych. Dzięki formie zdalnej można kształcić się w dogodnym dla siebie miejscu oraz czasie.

## Słów kilka o e-learningu

E-learning to nauczanie na odległość przy wykorzystaniu internetu oraz komputerów połączonych w sieć i stanowi uzupełnienie tradycyjnego procesu nauczania<sup>1</sup>. Wkroczenie na rynek edukacyjny nowoczesnych technologii umożliwia ukończenie „na odległość” krótkich form kształcenia (jak kursy i szkolenia) oraz podjęcie lub kontynuowanie nauki w szkole, a nawet na studiach.

Termin e-learning – podobnie jak techniki uczenia się oraz technologie kształcenia – związany jest z wykorzystaniem w nauczaniu technologii elektronicznej w znacznie szerszym stopniu niż w ramach tradycyjnych szkoleń komputerowych lub nauczania wspomaganego komputerowo. E-learning posiada również nieco szersze znaczenie od edukacji online, która polega na nauczaniu jedynie przez sieć internetową. Wówczas stosuje się technologie mobilne, co oddaje pojęcie m-learningu (ang. *mobile learning* – „nauczanie mobilne”).

Dostęp do zautomatyzowanych narzędzi, czy też materiałów dydaktycznych, umożliwia typowe środowisko e-learningowe: Virtual Learning Environment (VLE). Wyposażone jest w menu nawigacyjne i ikony<sup>2</sup>. Należy zaznaczyć, że głównie w szkolnictwie wyższym wzrasta potrzeba tworzenia środowisk VLE, które w połączeniu z systemami kontroli informacji (Managed Information System – MIS), tworzą system kontroli środowiska e-learningowego (Managed Learning Environment). W takich środowiskach wszystkie treści przekazywane są dzięki interfejsowi użytkownika.

W ostatnich latach szkoły wyższe poszerzają swoją ofertę o elementy e-learningu. Coraz więcej placówek posiada dostęp do programów dyplomowych – na wielu poziomach i w różnych dziedzinach. Co więcej – uczelnie oferują studentom odpowiednie wsparcie online. Przybiera to postać informacji i rejestracji w sieci, e-doradztwa, sprzedaży podręczników przez internet, stron samorządów czy gazet studenckich

online<sup>3</sup>. Przeglądając strony internetowe placówek oświatowych, w tym szkół wyższych, dostrzeżemy, że sporo kwestii formalnych można załatwić drogą elektroniczną. Odnosi się to również do oferty kształcenia, co pomaga nie tylko osobom niepełnosprawnym, ale także dorosłym czy starszym. Aktualnie wciąż rozwija się oferta masowych otwartych kursów online (ang. MOOC – *massive open online courses*), które umożliwiają zdalne, jak i bezpłatne uczestniczenie w wybranym akademickim kursie.

### Osoby niepełnosprawne i edukacja

Prawie w każdym środowisku szkolnym można odnaleźć osoby niepełnosprawne. Osoba niepełnosprawna to jednostka, która z uwagi na uszkodzenia oraz gorszy stan sprawności organizmu ma utrudnione, ograniczone lub uniemożliwione wykonywanie wielu zadań życiowych oraz zawodowych – do tych zadań zalicza się pełnienie ról społecznych – biorąc pod uwagę jej wiek, płeć, stan, czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe<sup>4</sup>. Z kolei Karta Praw Osób Niepełnosprawnych podaje, że niepełnosprawnymi są te osoby, które z powodu swojej sprawności – fizycznej, psychicznej lub umysłowej – mają trwale lub okresowo utrudnione, ograniczone lub całkowicie uniemożliwione życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych – zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi. Obecna polityka państwa nakłada na samorządy obowiązek wspierania takich osób, aby mogły funkcjonować jak pozostali obywatele, w tym posiadać dostęp do budynków użyteczności publicznej, edukacji, dóbr kultury czy nauki.

Należy zaznaczyć, że niepełnosprawność danego organizmu może przybierać różne formy. Zależy to od czynników, ale nie tylko wewnętrznych (są to czynniki: indywidualne i środowiskowe). Kluczowe są również bariery architektoniczne i urbanistyczne – brak dostępu do systemu edukacji, rehabilitacji, pomocy socjalnej oraz niewłaściwe postawy wobec osób niepełnosprawnych. Bycie osobą niepełnosprawną wiąże się bezpośrednio z uczestnictwem w życiu codziennym, zawodowym i społecznym.

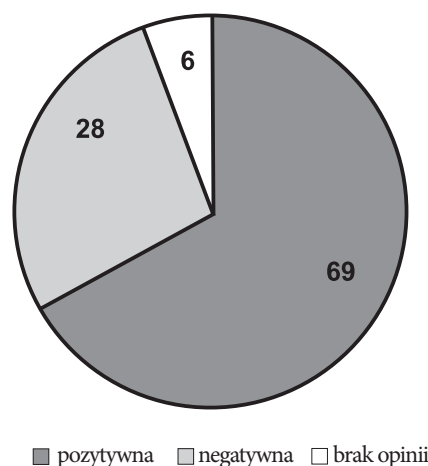
Status osoby niepełnosprawnej określa Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku (z późniejszymi zmianami), w której zapisano: „niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności wykonywanie pracy zawodowej”<sup>5</sup>.

Dzisiaj wiele uczelni wyższych w swojej ofercie kształcenia wymienia udogodnienia dla osób niepełnosprawnych. W tym celu dostosowuje się budynki, montuje windy, wprowadza stanowisko Rzecznika Studenta Niepełnosprawnego. Uczelnie układają swoje treści kształcenia w taki sposób, aby jak najwięcej wiedzy przekazywać zdalnie. Wydaje się, że taka forma stanowi niezwykle udogodnienie dla osób z niepełnosprawnościami, które nierzadko studiowanie oraz życie osobiste muszą godzić z rehabilitacją czy pobytami w szpitalach. Wówczas proces kształcenia może być realizowany w każdym miejscu. Sami niepełnosprawni odnieśli się w badaniach, które przeprowadziliśmy na wybranej grupie osób niepełnosprawnych, do e-learningu – respondenci ocenili znaczenie nauczania na odległość w ich życiu i rozwoju.

### Wyniki badania ankietowego

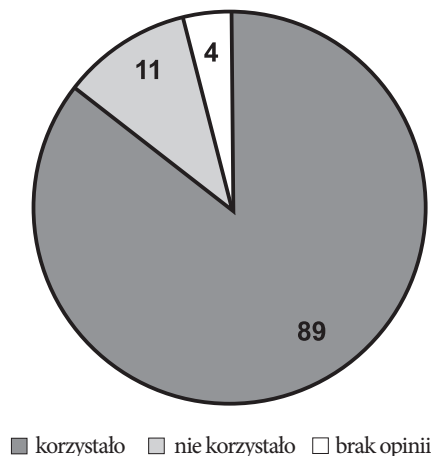
Wykres 1 obrazuje, że 69% badanych pozytywnie ocenia możliwości kształcenia zdalnego. Choć na uwagę zasługuje grupa respondentów, która miała złe doświadczenia. Z kolei patrząc na wykres 2 można odnieść wrażenie, że zagadnienie e-learningu nie jest tematem nieznanym wśród osób niepełnosprawnych – 89% osób chętnie korzystało z tej formy kształcenia. Można przypuszczać, że zależało to stopnia choroby, możliwości korzystania z komputera i internetu czy potrzeb danej osoby.

Wykres 1. Ocena e-learningu w opinii osób niepełnosprawnych.



Na uwagę zasługują odpowiedzi osoby niepełnosprawne, które wypowiadały się na temat e-learningu z punktu widzenia jego przydatności w kształceniu. W pierwszej kolejności liczy się szansa na zdobycie potrzebnych treści do nauki oraz kontakt z wykła-

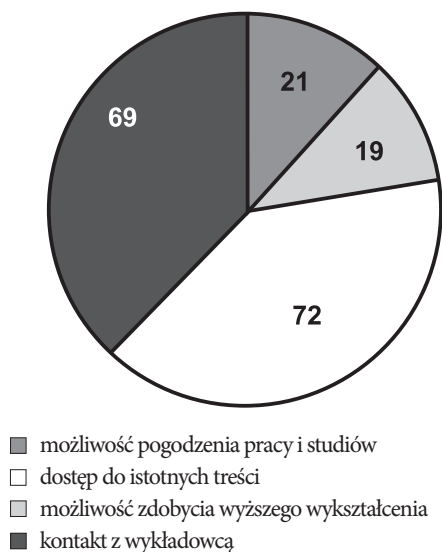
Wykres 2. Liczba osób korzystających z e-learningu.



dowcą, co w przypadku osób niepełnosprawnych jest bardzo ważne. Kształcenie na odległość pozwala im na łączenie życia zawodowego z edukacją – to istotne również ze względu na możliwości finansowe. Co ciekawe: 19% respondentów uznało, że e-learning niekoniecznie daje upragniony dyplom.

Taki stan rzeczy może wynikać przede wszystkim z tego, iż nie ma w Polsce uczelni, która oferowałaby kształcenie tylko w formie zdalnej. Ponadto taka opinia może też być warunkowana tym, że same uczelnie traktują e-learning jako uzupełnienie swojej oferty.

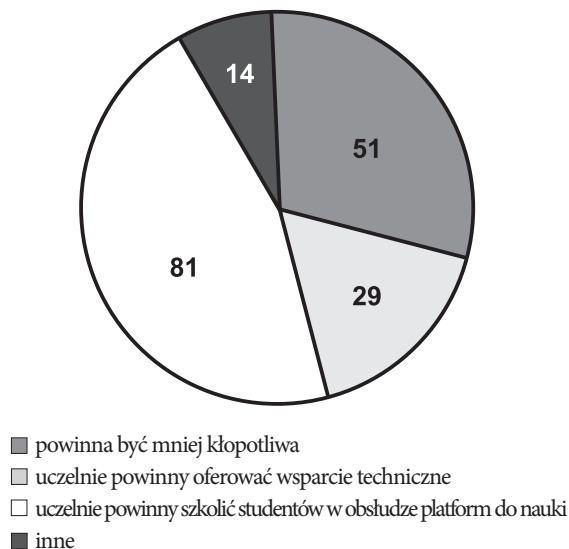
Wykres 3. Co ułatwia e-learning?



O ile zastosowanie nowych technologii w kształceniu spowodowało wiele dobrych zmian – zarówno dla prowadzących zajęcia, jak i studentów w pełni sprawnych – to jednak w przypadku osób niepełnosprawnych jeszcze sporo zostało w tej dziedzinie do zrobienia. Wykres nr 4 ilustruje opinie respondentów,

którzy zwracali uwagę na te aspekty e-learningu, które należy poprawić. Studenci chcieliby przede wszystkim otrzymać wsparcie w początkowym okresie użytkowania platform zdalnego nauczania. Wśród innych odpowiedzi pojawiły się postulaty, by intensywniej wykorzystywać e-learning w procesie nauczania.

Wykres 4. Konieczne zmiany w e-learningu.



### Podsumowanie

E-learning stanowi nową formę nauczania – pozwala na dostęp do kształcenia w dogodnym momencie. Dzięki temu osoby niepełnosprawne, chociaż ograniczone przez dysfunkcje, mogą zdobywać wykształcenie wyższe. Oczywiście tylko pośrednio, ponieważ uczelnie wprawdzie wykorzystują platformy e-learningowe do nauczania zdalnego, ale przede wszystkim traktują je jako formę uzupełnienia „stacjonarnych” programów nauczania. Ponadto, jak dowiodły wyniki badania przedstawione powyżej, e-learning nie jest w pełni doceniany. Osoby z niepełnosprawnościami postrzegają to jako znaczną niedogodność, ponieważ dzięki tej formie miałyby większe możliwości kształcenia się i zdobywania samodzielności zawodowej.

Opracowanie wykresów: Karolina Karbownik.

### Przypisy

- <sup>1</sup> A. Clarke, *E-Learning. Nauka na odległość*, przeł. M. Klebanowski, Warszawa 2007, s. 11–12.
- <sup>2</sup> E. Smyrnova-Trybulska (red.), *E-learning & Lifelong Learning*, Katowice – Cieszyn 2013, s. 74–77.
- <sup>3</sup> Z. Zieliński, *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Wrocław 2012, s. 75–77.
- <sup>4</sup> T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie*, Warszawa 1995.
- <sup>5</sup> I. Poliwczyk, *Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych na rynku pracy*, Warszawa 2007, s. 138–141.

# Niesamowity świat literatury

Małgorzata Narożna, Klubksięgarnia „FiKa”, Muzeum Narodowe w Szczecinie

Klubksięgarnia „FiKa” i wydawnictwo Zakamarki serdecznie zapraszają na spotkanie warsztatowe z Åsą Lind, jedną z najpopularniejszych autorek współczesnej literatury dla młodych czytelników, które odbędzie się 7 października 2017 roku. Urodzona w północnej Szwecji Lind jest autorką czytanych w Polsce od ponad dekady lat książek o Piaskowym Wilku, które uwielbiane są zarówno przez dzieci, jak i dorosłych.

Nakładem Wydawnictwa Zakamarki, w świetnym tłumaczeniu Agnieszki Stróżyk i z ilustracjami Kristiny Digman, w Polsce ukazały się następujące tytuły: *Piaskowy Wilk*, *Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia*, *Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły* oraz zbiór tych trzech tomów zatytułowany: *Raz, dwa, trzy, Piaskowy Wilk*. Polscy czytelnicy znają również jej książkę obrazkową *Chusta babci*, zilustrowaną przez Joannę Hellgren.

## Uzupełnienie kanonu lektur

Piaskowy Wilk ma błyszczące futerko w kolorze piasku. Opowiada rzeczy zapierające dech w piersiach i pomaga Karusi zrozumieć zagadki otaczającego ją świata. Bo na przykład jak to jest, że wszechświat nie ma końca? Po co są siniaki? Czy można zatrzymać lub cofnąć czas? Czy najsilniejszy musi być największy? Ile razy można zmienić zdanie? I co się dzieje nocą z kolorami? Karusia i Piaskowy Wilk uwielbiają zastanawiać się nad całym mnóstwem różnych rzeczy!

*Chusta babci* to poetycka opowieść o przyjaźni, o pożegnaniu i o szukaniu miejsca, w którym wszystko można sobie spokojnie przemyśleć. Kiedy babcia wraca ze szpitala, w domu zbiera się cała rodzina. Panuje napięta atmosfera, dorośli krzątają się nerwowo, ktoś na kogoś krzyczy, ktoś płacze, szczekają psy. W całym tym chaosie dwoje dzieci stara się znaleźć miejsce, w którym będą mogły spokojnie pomyśleć. Nie jest to łatwe – na balkonie jest za zimno, z łazienki zostają przegonione – w końcu znajdują kryjówkę w namiocie zrobionym z chusty babci. Nareszcie mogą w spokoju, razem, pomyśleć. O łodziach i zonglerach, o babci i donicach, o życiu i śmierci, o wszystkim, co ważne, a o czym nie chcą czy

nie potrafią rozmawiać z nimi dorośli. Kiedy parę dni później babcia odchodzi, dokładnie wiedzą, co mają zrobić...

Obie książki mogą stanowić uzupełnienie kanonu lektur w nauczaniu wczesnoszkolnym. Åsa Lind pokazuje świat na pograniczu rzeczywistości i dziecięcej fantazji. Autorka jest bardzo świadoma języka, smakuje go i bawi się nim – podobnie jak robią to dzieci. Każda z książek o parze przyjaciół Karusi i Piaskowym Wilku składa się z kilkunastu autonomicznych rozdziałów, które świetnie nadają się do głośnego czytania w klasie. Opowiadania to niezwykła czytelnicza przygoda – zarówno dla dzieci, jak i dla pedagogów. Stanowią inspirację do rozmowy i spojrzenia na świat innymi oczami.

## Warto czytać z „FiKą”

Księgarnie niezależne to bardzo często instytucje kultury – miejsca i przestrzenie tworzone przez ludzi z pasją. Właściciele i pracownicy takich księgarni to świadomi odbiorcy kultury i czytelnicy. W „Fice” w najbliższym czasie zrealizujemy dwa projekty, które otrzymały wsparcie finansowe Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego: „FiKa. Księgarnia przyszłości” i „Książka się stroi”. Obie inicjatywy są skierowane do rodzin i młodych czytelników. Mają na celu promocję czytelnictwa poprzez działania z książką: wspólne czytanie, warsztaty plastyczne, spotkania z twórcami i animatorami. Tej jesieni „Fikę” odwiedzą: Justyna Bednarek (9 września), Małgorzata Swędrowska (25 września), Åsa Lind (7 października), Anna Czerwińska-Rydel (październik), Dorota Wojciechowska (5 listopada).

Zapraszam serdecznie do Klubksięgarni „FiKa”!

# Pedagogika średniowieczna

## Szkic (niezupełnie) historyczny

Maciej Paluch, doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Jana Pawła II w Jaworznie

Istnieje powszechne mniemanie, że wieki średnie położyły cień zarówno na rozwoju ludzkości we wszystkich sferach – choć niektórzy utrzymują, że sprzyjały duchowości – a jeszcze głośniejsze wybrzmiewa przekonanie, iż stanowiły znaczący regres w dziejach nauki i cywilizacji. Upadek Rzymu – zarówno jako cesarstwa, ale również jako nośnika ideału wychowania opartego w znacznej mierze na wartościach greckich zasymilowanych przez Rzymian w toku rozwijania własnego systemu kształcenia – wiązał się z potrzebą wypełnienia pustki teleologicznej i aksjologicznej nie tylko w zakresie wychowania, ale też kształtowania systemu pedagogicznego.

W okresie średniowiecza konieczne było zatem ustanowienie od nowa pojęcia „nowego wychowania”, a także opartych na nim: architektury edukacji, zakresu działań wychowawczych oraz podstaw pedagogiki. Być może najbardziej interesujące jest w nowo kształtującej się pedagogice wieków średnich pojmowanie dziecka jako odbiorcy zaleceń średniowiecznej doktryny wychowawczej. Gdy sięgniemy do początków starożytności pedagogów – często bezimiennych – których poczynania miały na celu zaprzęgnięcie dziecięcego umysłu do wysiłku intelektualnego, a duszy do rozwoju moralnego, to okaże się, że ciemna mgła otaczająca wieki średnie zaczyna się przersedzać i zdaje się być pozornym cieniem – ukształtowanym przez nie do końca podparte wiedzą powszechne poglądy.

### Koniec pewnej cywilizacji

System wychowania rzymskiego – oparty na greckim pojmowaniu człowieka jako indywiduum, które dąży do własnego rozwoju, ugruntowania swojej obywatelskiej roli zarówno w państwie, jak i w lokalnym środowisku – kłócił się z chrześcijańską wizją człowieka: pokornego, oddanego całkowicie Bogu

i Jezusowi Chrystusowi w swym chwilowym byciu na ziemi. Nie podobało się Ojcom Kościoła – który już w V wieku naszej ery posiadał zwartą, w miarę jednolitą strukturę oraz wyraźną przewagę nad „pogaństwem” – nauczanie gramatyki, retoryki, muzyki, dialektyki, astronomii czy geografii.

Rozpad Cesarstwa Rzymskiego – z rozmaitych przyczyn, których w tym miejscu nie sposób rozwinąć – spowodował stopniowe i nieubłagane obniżanie się poziomu intelektualnego ludności. Duchowość chrześcijańska nie aprobowała sposobu widzenia świata przez pogan – ich dzieł oraz poezji. Nie do przyjęcia były utwory Homera, Horacego, Cyncerona czy też Wergilego.

Jednakże Kościół, jako instytucja sprawująca władzę nie tylko w kwestii administracyjnej oraz moralnej, musiał w końcu odpowiedzieć na coraz liczniejsze pytania ze strony klas wyższych o kształcenie oraz sposób wychowania dzieci<sup>1</sup>. Model wychowania hellenistycznego był nie do zaakceptowania dla stanu duchownego – mającego decydujący głos w kwestii sposobu życia i kształtowania się nowego modelu wychowania. Należy pamiętać, że na początku no-

wej epoki szkoły oraz cały program wychowania oraz edukacji skierowany był do osób chcących służyć Kościołowi. Osoby świeckie, nawet te z najwyższych sfer społecznych, nie widziały potrzeby kształcenia się<sup>2</sup>. Nie można było również całkowicie odrzucić wiekowych dokonań pedagogów i filozofów greckich oraz rzymskich, choć – jak przyznaje Adam Schaff – nawet filozofia została poddana obróbce dogmatycznej, aby „nie psuła” młodego pokolenia<sup>3</sup>.

### Bliżej Boga

Zdano sobie sprawę, iż jedyną możliwością jest próba pogodzenia tych dwóch odmiennych aksjologicznie i moralnie światów. Głosy te były podnoszone nie tylko przez znamienitych pisarzy chrześcijańskich, na przykład Tertuliana, ale także przez wybitne postaci, jak św. Hieronim, św. Bazyl, św. Grzegorz z Nazjanzu czy najzacniejszy umysł zachodniego średniowiecza – św. Augustyn.

W licznych pismach oraz rozprawach starano się dowieść etiologii ludzkiej myśli i związanych z nią wytworów, dzieł, koncepcji i wizji świata. Na przykład św. Hieronim w *Listach do Lety* dowodził, że człowiek nie wynalazł nauk tego świata, takich jak: matematyka, medycyna, nauki techniczne czy też nauki przyrodnicze. Człowiek jedynie odkrył je dzięki Bogu, który – zdaniem św. Hieronima – w swej łasce i mądrości wyposażył ludzką istotę w umysł. Człowiek odkrył wieloznaczność tego ziemskiego i fizycznego świata, ponieważ taka była wola Stwórcy. Zatem człowiek nie korzysta z nich po to, aby o wiele wnikliwiej zrozumieć świat i prawa natury, lecz po to, aby poznać Boga i stać się lepszym chrześcijaninem. Jakże bardzo kłóci się to z hellenistyczną kosmogonią!

Według Kościoła, i nauk średniowiecznych chrześcijańskich teologów, świat nie powstał w wyniku działania praw przyrody (na przykład fizyki) lecz został stworzony przez Boga. W związku z tym wszystkim musiały się także zmienić poszczególne sfery życia człowieka – w tym ta, która dotyczy wychowania, nauki i rozwoju młodego człowieka.

### Bić na zapas

W tym momencie można podjąć próbę rozwiania tej „czarnej mgły”, która pozornie spowija wieki średnie w sprawach wychowania oraz edukacji.

Prawdą jest, że kara cielesna w średniowieczu była jednym z głównych sposobów na „motywowanie” dziecka do wysiłku intelektualnego. Również oczywiście wydaje się, że przy systemie uczenia się pamięcio-

wego, czyli powtarzania za nauczycielem jego słów aż do zapamiętania, kary cielesne – jak bicie kijem czy też różgą – były nader często nadużywane. Bardzo często bicie dziecka było wykonywane „bez przyczyny”. Należy to objaśnić: przyczyna istniała jedynie w wyobrażeniach ówczesnych pedagogów, nauczycieli, jednak nie była dostrzegana przez dziecka. Twierdzono, iż bicie „na zapas” przyczyniało się do rozwoju właściwej postawy moralnej dziecka i uprzedzało jego nieczne i złe uczynki, które (zapewne!) w przyszłości dziecko popełni. Jeden z autorytetów w dziedzinie wychowania, Wincenty z Beauvais, w jednym ze swych traktatów wskazywał dziewięć przyczyn, dla których należało przyjmować karę cielesną – dobrowolnie, a nawet z ochotą<sup>4</sup>.

W kwestii funkcjonowania młodzieży, oraz prób systemowego wychowywania, najwięcej można powiedzieć posiłkując się wiedzą o działaniu uniwersytetów oraz aktywności dydaktycznej profesorów oraz studentów. Ci ostatni najczęściej byli zrzeszeni w stowarzyszeniach – ich powstawanie można datować, za Stanisławem Kotem, na wiek XII, choć stwierdza się wcześniejsze zrzeszanie się młodych ludzi, szczególnie w kwestii obrony swoich praw oraz przywilejów<sup>5</sup>.

Wychowanie, a szczególnie aspekt moralny postępowania młodego człowieka, był obiektem istotnego zainteresowania władz uniwersyteckich, które zakazami oraz nakazami próbowały regulować aktywność studentów. Jednak jak podaje wielu autorów dyscyplina oraz zakaz zawodziły wobec rozzuchwalonej i buńczucznej młodzieży, która chciała wedle swojego mniemania oddawać się nie tylko nauce ale całemu kolorytowi życia w bursie czy na uniwersytecie. Po akcie immatrykulacji, czyli wpisania w album rektorski, młody człowiek stawał się częścią wielkiej społeczności – odizolowanej od „prostego ludu”. Jeszcze bardziej od „zwykłych ludzi” oddalał studenta rytuał depozycji (otrząsin), znany już w szkołach starożytnych.

### Wychowanie nie dla wszystkich

Jak twierdzą badacze owych czasów strój żaka bardzo przypominał w swym stylu ówczesne nakrycie wierzchnie zakonników lub kleryków. Ta część społeczeństwa, która widziała potrzebę kształcenia i własnego rozwoju była, w sposób widoczny oddzielona od pozostałych warstw społecznych, które przez brak umiejętności czytania, pisanie oraz znajomości ważkich dzieł – zarówno autorów kościelnych, jak i starożytnych, ale przystosowanych do nauk Kościoła – nie czuła się wcale gorsza od stanu duchownego.



Nie odczuwano przy tym potrzeby kształcenia się w tych dziedzinach, które dla powszedniego życia oraz rzemiosła były zbędne. Na nic czeladnikowi zajmującemu się wyrobem naczyń znajomość pism ojców kościoła lub też zagadnień astronomicznych. Nie znaczy to, że nie istniała żadna struktura pedagogiczna, edukacyjna, której celem było kształcenie rzemieślników, kupców czy rękodzielników produkujących na potrzeby współczesnej społeczności. Cechy rzemieślnicze, które kształciły chłopców w danym rzemiośle, zazdrośnie strzegły tajemnic zawodowych, dzięki którym uzyskiwały status samodzielnych oraz mogły stanowić o monopolu na daną usługę. Trójpodział zakresu uzyskiwanych stopni rzemieślniczych, a mianowicie: chłopiec, czeladnik, majster, stanowił załączek systemu kształcenia oraz wychowania. Można się zastanawiać nad istnieniem bardziej zwartego systemu wychowania i kształcenia państwowego prócz tego, który proponował ówczesny Kościół – w formie różnorodnych szkół i szkółek przyparafialnych, przykościelnych itp. – jednak ani, takowy system ani jego próba powstawania nie istniała.

Oczywiście były i głosy w sprawie objęcia systemem szkolnym powszechniejszym niż kościelny – tak jak w przypadku dekretu Karola Wielkiego czy głosów innych, bardziej postępowych osobistości okresu średniowiecza. Nie spotykały się one z aprobatą państwa, a także z potrzebą wyjścia z marazmu intelektualnego szerszego kręgu społecznego niż tylko duchowny. Jednak nie można powiedzieć, że nie istniał żaden system wychowawczy – wręcz przeciwnie.

### Mistrzowie i uczniowie

Średniowiecze, jako okres rozwijania się wciąż młodych państw europejskich, był bardzo bogaty w różnorodne formy wychowawcze, klarujące się w trakcie trwania epoki oraz dynamicznie zmieniające się pod wpływem nowych, napływających zewsząd kierunków intelektualnych.

Stany mieszczańskie, rzemieślnicze, rycerskie, królowie oraz ich świta, dwór, trubadurzy, poeci, medycy – to przecież ogrom klas i sfer, a także systemów bardziej lub mniej spójnych, bardziej lub mniej sformalizowanych, ale jednak ubogających wychowawczą kulturę średniowiecza. Każdy stan i sfera, odgrywający znaczącą rolę w systemie społecznym, miał określone role do wypełnienia – trudno byłoby to zobowiązanie wypełnić gdyby nie określone formy i zadania wychowawcze nakreślone przez ówczesnych wychowawców. Dla giermków byli to rycerze, dla czeladników – ich

mistrzowie, dla synów kupców – ojcowie, dla książąt – nadworni nauczyciele. Ten system wychowawczy oczywiście realizował potrzeby danej sfery społecznej niż był wymysłem państwa – jako scalonego organizmu pluralistycznie funkcjonujących współistniejących grup społecznych. Dawał mimo to załączek późniejszym systemom wychowania państwowego, gdy stany obok siebie istniejące, nie mogące się przenikać ze swym programem wychowawczym, przestały mieć racje bytu. To właśnie państwo na swe barki świadomie wzięło obowiązek redagowania zarządzeń pedagogicznych – brały one pod uwagę nie tylko parcjalne potrzeby oraz korzyści danych grup społecznych, ale przede wszystkim potrzeby państwa.

### „Wieki ciemne”?

Prawdą jednak jest, że nie istniał jeszcze „dialog pedagogiczny”, który przyczyniałby się do rozwijania teorii pedagogicznej, nowych konstruktów pedagogicznych.

Wiele osób twierdzi, że okres średniowiecza to okres pedagogicznie martwy, który zaprzepścił wiele dokonań uczonego okresu poprzedzającego. Wielu też uważa, że nie bez przyczyny średniowiecze nazywa się „wiekami ciemnymi” – nie tylko pod względem szeroko pojętej kultury czy też rozwoju, ale przede wszystkim z punktu widzenia pedagogiki jako nauki o dynamicznie rozwijającym się człowieku, która w tym okresie zamarła w obawie przed zbyt docieklwym spojrzeniem scholastyki<sup>6</sup>. Nie sposób nie przyznać racji. Jednak również należy oddać rację głosom wskazującym na rozwój uniwersytetów, zwiększanie liczby zróżnicowanych poziomami kształcenia szkół – dla wielu warstw społecznych. Równie ważne było zwrócenie się w kierunku duchowości, transcendencji, poszukiwaniu Boga. Niezaprzeczalnie ważnym aspektem była postępująca pluralizacja społeczeństwa, różnicowanie się danych grup, co musiało doprowadzić do ujęcia ich bardziej stabilnym i holistycznym systemem edukacji – a co za tym idzie i wychowania – w następnych epokach rozwoju ludzkości.

### Przypisy

<sup>1</sup> S. Kot, *Historia wychowania, Tom I, Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996, s. 119.

<sup>2</sup> S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania oraz myśli pedagogicznej. Tom I. Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Warszawa 1965, s. 161.

<sup>3</sup> A. Schaff, *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa 1962, s. 12.

<sup>4</sup> S. Kot, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 158.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 176

<sup>6</sup> S. Kot, *Historia wychowania...*, op. cit., Warszawa 1996, s. 148.

# Krucze jak porcelana

Krystyna Milewska, starszy kustosz Muzeum Narodowego w Szczecinie

Ojczyzną porcelany są Chiny, gdzie produkowano ją co najmniej od VII wieku. Z Chin, a od połowy XVII stulecia również z Japonii, sprowadzano porcelanę do Europy, gdzie ceramicy wszelkimi sposobami, lecz bez spodziewanego rezultatu, usiłowali rozwikłać tajemnicę jej wytwarzania. Dokonał tego dopiero Johann Friedrich Böttger, nadworny alchemik saskiego elektora i polskiego króla – Augusta II Mocnego, uzyskując w 1708 roku rodzaj kamionki, a w roku następnym, dzięki odkryciu złóż kaolinu w miejscowości Kolditz, pierwszą porcelanę na terenie Europy.

Już w 1710 roku w Miśni uruchomiono pierwszą europejską wytwórnię pod nazwą Królewska Manufaktura Porcelany, którą śmiało można nazwać manufakturą wszech czasów. Ze względu na szlachetność (biała gładka powierzchnia doskonale nadawała się do dekoracji barwnych i złocień) i drogocенność porcelany nazywana była „białym złotem”. Porcelanę ceniono ze względu na jej piękno, ale i przypisywane jej niezwykle właściwości – ponoć, jeśli w napoju podanym w porcelanowym naczyniu znajdowała się trucizna, filiżanka rozpadała się na kawałki<sup>1</sup>.

## Najpiękniejszy serwis

Z porcelany produkowano głównie naczynia, ale delikatna biała materia zaczęła opanowywać również świat przedmiotów codziennego użytku. Z porcelany wyrabiano tabakierki, ręczki do lasek, oprawy luster, pojemniki na pachnidła, puszek na herbatę, szachy, obrazy, zegary, trzonki sztuców i rozmaite figurki. Wyroby porcelanowe potrafiły zainteresować klientelę swoimi wdzięcznymi, kruchymi figurynkami i ozdobnymi serwisami.

Trzeba tu wspomnieć, że jeszcze na początku XIX stulecia nie było reguł określających, jakie naczynia i w jakiej liczbie wchodziły w skład serwisu. Było to wyłącznie uzależnione od gustu i potrzeb zamawiającego, od mody dyktującej sposoby zastawiania stołu oraz od tego, co jadano w danym kraju. Przy czym

zdarzało się, że do połowy XVIII wieku, a nawet i później, stół zastawiony był naczyniami pochodzącymi z różnych kompletów. Natomiast regułą było uzupełnienie ich srebrami. Niezwykle okazały był środek stołu na całej jego długości. Przybierał często bardzo wymyślne formy ozdobnych koszy lub czar, wypełnianych najczęściej słodyczami i owocami, niekiedy wzbogaconych o świeczniki lub lustrzane tafle odbijające światło<sup>2</sup>. Dopiero później jednolita zastawa zaczęła stanowić o elegancji stołu.

Na kartach *Pana Tadeusza* w XII księdze odnajdziemy doskonały poetycki opis najpiękniejszego w świecie serwisu, zapewne w rodzaju *surtout de table*. Przedstawia on historię polskiego sejmiku, rozgrywaną się na tle czterech pór roku. Przyrodę i zachodzące w niej zjawiska zilustrowano za pomocą... pianki cukrowej, konfitur, czekolady, lasek cynamonu i gałązek wawrzynu, a na krawędziach naczynia ustawione były figurki polskich szlachciców w różnych pozach i sytuacjach. O ile ów przepyszny serwis stworzyła wyobraźnia poety, o tyle manufaktura w Miśni około 1750 roku faktycznie produkowała figurki szlachty polskiej, których twórcą był sam wielki Johann Joachim Kaendler, największy w dziejach modelarz porcelany<sup>3</sup>.

Nie tylko wyroby wytwórni w Miśni, Wiedniu, Sèvres i Paryżu zastawiały europejskie stoły, zdobiły także wnętrza, kominki, konsolki i serwantki odpo-

wiadające upodobaniom ich mieszkańców. Z dobrej jakości porcelany słynęły manufaktury w Berlinie, Höchst, Dreźnie, Volkstedt, Moskwie, Petersburgu, Wierbiłkach, Slavkowie, Březovej i także polskiego Korca. Źródła z epoki wspominają o modzie na tzw. *credenze*, czyli wielkie komplety rozmaitych naczyń, bardzo wyszukanych w dekoracji, które podczas uczt jedynie prezentowano w specjalnie ku temu skonstruowanych szafach. Zwiedzając wystawy stałe rzemiosła artystycznego w Muzeum Narodowym w Szczecinie, a także wystawy czasowe poświęcone ceramice, można poznać historię tych do dziś popularnych dzieł, pochodzących z wielu europejskich wytwórni. Oglądając wyroby pochodzące z różnych epok, prześledzić można, jak zmienił się sposób ich wytwarzania, formowania i funkcji. Nawet wielkie europejskie wytwórnie wzajemnie „pożyczały” lub swobodnie naśladowały swoje modele i wzory dekoracyjne, jako że nie znano wówczas stosowanej obecnie patentowej ochrony<sup>4</sup>.

#### **Egoista do kawy**

Pod koniec XVII, a szczególnie w XVIII wieku weszły w modę nieznanne przedtem napoje ciepłe, takie jak: kawa, czekolada i herbata. Szybko napoje te stały się jednym z synonimów europejskiej kultury, a spotykanie się przy kawie i herbacie stało się zwyczajem towarzyskim.

Popularność kawy, herbaty czy czekolady sprawiła, że w domu nieodzowne stały się filiżanki porcelanowe, a właściwie całe serwisy, złożone zazwyczaj z sześciu lub z dwunastu takich naczyń ze spodkiem, czajnika do kawy i herbaty, cukierniczki (cukier, jako luksus, zaczęto podawać na stół ze względu na popularność kawy) i mlecznika. Niekiedy w skład takiego serwisu wchodziła miska do płukania filiżanki oraz puszka na herbatę, zwana inaczej herbatnicą lub flakonem na pruszc herbaciany. Czasem były dwie: jedną przeznaczono na herbatę czarną, drugą zaś na zieloną. Herbatnice, podobnie jak reszta serwisu, bywały tak dekoracyjne, że ustawiano je na stole wraz z innymi naczyniami. Nim zaczęto używać spodeczków, łyżeczek, którymi mieszano płyny, były odkładane na specjalnie do tego celu przeznaczoną tackę.

Dzbanki do kawy przybierały najczęściej kształt gruszkowaty, zwany inaczej tralkowym. W klasycyzmie przybierały kształt cylindryczny z kątowo załamanym uchem. Dowcipni Francuzi dodatkowo wymyślili dwa typy dzbanków, z których pierwszy nosił miano egoisty, jego pojemność bowiem ograniczyła się do jednej, maksymalnie dwóch małych filiżanek, drugi nazywano marabutem, ze względu na podobieństwo do buluarów, czyli czajników z podgrzewaczami wschodniej proveniencji, noszących właśnie tę nazwę.

Pod koniec XVIII i na początku XIX wieku pojedyncze filiżanki ze spodkami, zdobione bukietami kwiatów, scenkami rodzajowymi, sentymentalnymi pejzażami, zawsze mile widziane, ustawiane były najczęściej w charakterze bibelotów w witrynach i serwantkach<sup>5</sup>.

#### **Na chłodne dni**

W XIX i XX wieku zaczęto stosować różne udoskonalenia w produkcji porcelany, co wpłynęło niekorzystnie na poziom artystyczny wyrobów. Porcelana przestała być elitarnym przedmiotem, trafiła do przeciętnych domów, do użytku codziennego.

Kamionkę, fajans, majolikę i porcelanę łączy ten sam sposób wytwarzania: przygotowanie surowca, nadanie kształtu, wypalenie oraz malarska dekoracja. Różnią się składem użytego surowca, rodzajem farb oraz temperaturą wypalania. Stojący w pokoju piec z ceramicznych kafli, dawniej nieodłączny element wystroju domu, nie budzi zaskoczenia, jakkolwiek coraz rzadziej jest częścią wyposażenia odwiedzanych przez nas mieszkań. Ceramika znakomicie przewodzi ciepło i długo je utrzymuje. Nieprzypadkowo więc z gliny wytwarzano kafle, które były podstawową częścią pieców ogrzewających pomieszczenia. Kaflarstwo rozwinęło się głównie w krajach Europy Środkowej i Północnej, gdzie klimat zmuszał ludzi do ogrzewania domów. Stawiano w nich piec lub kominek. Obecnie bardziej przywykliśmy do widoku kaloryferów, ogrzewanych podłóg, a w razie potrzeby korzystamy z przenośnych urządzeń elektrycznych lub olejowych. W XVIII wieku, chcąc uzyskać w pomieszczeniu dodatkowe źródło

**Różnorodne były zastawy ze szkła, które znano od czasów starożytnych. W zamożnych domach zastawy szklane przekraczały nawet tysiąc sztuk. Szkło „lubiły” zwłaszcza alkohole. Było wiele szklanych naczyń do trunków szlacheckich: kieliszki do wina, kufle, szklanice do piwa, karafki i modne na przełomie XIX i XX wieku naczynia do podawania ponczu. Bez ponczu nie mógł obejść się żaden sylwester.**

ciepła, stosowano niewielkich rozmiarów piecyk fajansowy, łatwo przemieszczalny dzięki uchwytem. Metalowy pojemnik, wsunięty w jego wnętrze, wypełniano żarzącymi się węglami, które podnosiły nieco temperaturę w pobliżu piecyka. Niekiedy sypano na nie aromatyczne zioła, wierząc, że ich woń uprzyjemni chłodny czas spędzony w zacisznym wnętrzu lub pomoże pozbyć się dolegliwości zdrowotnych. Taki właśnie ceramiczny, malowany piecyk przenośny wytworzony w Niemczech w połowie XVIII stulecia można podziwiać na ekspozycji ceramiki prezentowanej w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Tradycji Regionalnej<sup>6</sup>.

### Magia z piasku

Bardzo liczne i różnorodne były zastawy z najbardziej delikatnego i kruchego tworzywa, jakim jest szkło, znane od starożytności. W zamożnych domach zastawy szklane przekraczały nawet tysiąc sztuk. Szkło „lubiły” zwłaszcza alkohole. Było wiele szklanych naczyń do tych szlachetnych trunków: kieliszki do wina, które podawano w dzbanach lub w oryginalnych butelkach umieszczonych w koszykach albo na podstawach, kufle, szklanice do piwa, które dopiero w XX wieku stało się napojem mało eleganckim, karafki, bardzo modne na przełomie XIX i XX wieku naczynia do podawania ponczu. Bez ponczu nie mógł obejść się żaden XIX-wieczny sylwester. Małe kieliszki, z których pijano na wstępie biesiady, nazywane były „dzwonekami” lub „ampułkami”, większe „bernardynami” i „apostołami”, potem dopiero przychodziła kolej na ogromne puchary. Największym poważaniem wśród pucharów cieszyły się kielichy toastowe zwane wiwatowymi lub kolejnymi, przechodzące z rąk do rąk w czasie wznoszenia toastów. Ceniono również smukłe wysokie i eleganckie kielichy nazywane fletami, mierzące nawet pół metra wysokości.

Zaczęto też używać szklanych salaterek, podstawek i kloszy do serów, pater na ciasta i owoce, kompotierek w formie płytkich miseczek ustawionych oddzielnie lub na wspólnej podstawie po dwie, trzy lub cztery.

W powszechne użycie weszły serwiski do przypraw, najczęściej składające się z pary karafek na ocet i oliwę oraz solniczki i naczynia na musztardę, stojących na wspólnym postumencie. Do podawania wody służyła jeszcze inna grupa naczyń – karafki i dzbanki<sup>7</sup>. Różnorodność motywów zdobiących naczynia szklane, w połączeniu z doskonałą umiejętnością ich komponowania, świadczy o twórczej inwencji i wyrobionym smaku rysowników, projektujących wzory przeznaczone do szlifowania i grawerowania. Kiedy patrzy się na te niemal nierzeczywiste, piękne okazy, wydaje się, że bez działania magii niemożliwe byłoby stworzenie ich z piasku i popiołu<sup>8</sup>. Ich przechowywanie – w tak wyspecjalizowanej instytucji jak Muzeum Narodowe w Szczecinie – daje gwarancję nie tylko zachowania dotychczasowej kolekcji, w części prezentowanej na ekspozycjach muzealnych, lecz również jej systematycznego powiększania.

A jak to wygląda dzisiaj? Które z mnóstwa otaczających nas rzeczy uznajemy za oczywiste, niezbędne, mimo że w niedalekiej przeszłości nie znano jeszcze żadnej z nich. Które z codziennych sprzętów pierwsze przestaną być przydatne, wyjdą z użycia i trafią do lamusa, by ulec zapomnieniu? Co te przedmioty będą potrafiły opowiedzieć o nas przyszłym pokoleniom?

### Przypisy

- <sup>1</sup> T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 148–149.
- <sup>2</sup> J. Aniszewska, *Czar (nie)zwykłych przedmiotów. Katalog wystawy*, Stargard 2010, s. 9.
- <sup>3</sup> T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 133.
- <sup>4</sup> T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 183–207, zob. też J. Kochanowska, *Dawna porcelana, fajans i szkło ze zbiorów własnych*, Katalog, Szczecin 1979–1980, s. 6–21.
- <sup>5</sup> T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 240, zob. także K. Bockenheim, *Przy polskim stole*, Wrocław 2003, s. 123–142, zob. też J. Aniszewska, *Czar (nie)zwykłych przedmiotów. Katalog wystawy*, Stargard 2010, s. 19–20.
- <sup>6</sup> B. Szelegejd, *Przedmioty osobliwe, niecodzienne, ciekawe*, Warszawa 2010, s. 62.
- <sup>7</sup> J. Aniszewska, *Czar (nie)zwykłych przedmiotów. Katalog wystawy*, Stargard 2010, s. 23, zob. też T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 158–159, T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 217–218, także K. Bockenheim, *Przy polskim stole*, Wrocław 2003, s. 150.
- <sup>8</sup> B. Szelegejd, *Szkło europejskie – Galeria rzemiosła artystycznego*, Warszawa 2007, s. 5.

# Prawdziwy świat opery

Magdalena Jagiełło-Kmieciak, rzecznik prasowy Opery na Zamku

Nowy sezon powitamy hasłem „Opera na Zamku. Dobry wieczór”. W naszym teatrze każdy wieczór nie będzie czasem straconym – czy będzie to poranny spektakl dla dzieci, czy wieczorny thriller operowy tylko dla dorosłych. Dobry wieczór Państwu. Zapraszamy do pełnego tajemnic Zamku Książąt Pomorskich w Szczecinie, w który wspaniale wpisuje się arcynowoczesna Opera. Kurtyna w górę!

Zacznijmy od wysokiego C. 13 października 2017 roku pokażemy suitę liryczną *Guru i Marie*, złożoną z fragmentów współczesnej opery *Guru* francuskiego kompozytora Laurenta Petitgirarda, której światowa prapremiera odbędzie się w Operze na Zamku w Szczecinie. *Guru* jest wstrząsającą opowieścią osnutą na faktach z 1978 roku, kiedy we Francuskiej Gujanie ponad 900 osób popełniło zbiorowe samobójstwo. Sama opera skupia się na ostatnich dnia działania sekty, założonej przez jednego człowieka, który początkowo miał w planach jedynie oszukanie ludzi, przejęcie ich dóbr materialnych i ucieczkę. Jacek Jekiel, dyrektor Opery na Zamku w Szczecinie, mówi: „Ta niezwykle przejmująca historia spleciona z niezwykłą muzyką Laurenta Petitgirarda pozwoli udać się nam na podróż w głąb siebie, zderzyć się z problemem, do jakiego stopnia my poddajemy się manipulacji innych, do jakiego stopnia sami manipulujemy innymi, do jakiego stopnia jesteśmy szczyrzy wobec siebie i do jakiego stopnia oszukujemy samych siebie”. Reżyser *Guru* dodaje: „To są nawet te najmniejsze, codzienne manipulacje. Dla mnie to nie jest dzieło o charakterze socjologicznym, a raczej filozoficznym”.

Fragmety zawarte w suicie to sceny pokazujące drogę od przyjazdu Marie, aż do ostatecznej konfrontacji zakończonej wielką tragedią. Wśród obsady solistów znajdują się znakomitości światowych scen, m.in. holenderski bas Hubert Claessens oraz aktorka Sonia Petrovna. Za pulpitem dyrygenckim stanie osobiście kompozytor Laurent Petitgirard.

## Wielkie wyzwanie

Zaraz po tym niezwykłym wydarzeniu wrócimy do tego, co dobre, sprawdzone i nagrodzone, czyli do *Dokręcania śruby* Benjamina Brittena pod kierownictwem muzycznym Jerzego Wołoszuka. W czerwcu 2017 roku najważniejsza nagroda muzyczna, najbardziej prestiżowa w świecie polskiej muzyki klasycznej za najlepszy spektakl 2016 roku – XI Teatralna Nagroda Muzyczna im. Jana Kiepury trafiła po raz pierwszy w 60-letniej historii do Opery na Zamku w Szczecinie. Najwyższe wyróżnienie otrzymała także reżyserka spektaklu Natalia Babińska oraz Martyna Kander – za scenografię. *Dokręcanie śruby* było polską prapremierą tej opery i zarazem przetarciem nowych szlaków sztuki operowej w naszym kraju. Ten spektakl to powód do dumy. Przed premierą 20 maja 2016 roku Jacek Jekiel w słowie wstępnym do programu *Dokręcania śruby* napisał: „Oto zmaterializowało się nasze wielkie wyzwanie. Z wielu względów to niezwykle trudna realizacja. Po pierwsze, ogromna odpowiedzialność, bo jako pierwsi w Polsce przygotowaliśmy inscenizację tej Brittenowskiej perełki i już zawsze każda kolejna polska odsłona będzie się odnosiła do naszej produkcji. Po wtóre, to bardzo wymagająca partytura. Skomplikowana, acz genialna. Ale przechodzenie do historii nie może być łatwe. Trzymajcie za nas kciuki!”

Dziękujemy za trzymanie kciuków – obiecujemy, że nie zwolnimy tempa w realizacji kolejnych wyzwań, być może nawet dużo trudniejszych. Jerzy

Wołoskiuk po odebraniu nagrody powiedział: „Kapi- tuła, podobnie jak wcześniej krytycy, doceniła nasz ambitny repertuar, nietuzinkowe realizacje, które pozwalają naszym artystom na artystyczny rozwój, a publiczności na fascynujące odkrycia nowych teatralno -muzycznych terytoriów. Mnie osobiście najbardziej cieszy nagroda dla *Dokręcania śruby* w najbardziej prestiżowej kategorii »spektakl roku«, a to dlatego, że ten spektakl postrzegam jako swoje dziecko i pozostanie on na zawsze w moim sercu. Życie artystyczne toczy się jednak dalej, przed nami kolejne wyzwania, a ja mam nadzieję, że moje kolejne artystyczne pomysły i fanaberie będą się spełniały jak najpełniej i najpiękniej. Jeśli teatr, to tylko z wizją i pasją!”

*Dokręcanie śruby* Brittena to opera kameralna z udziałem sześciu śpiewaków, w tym dwojga dzieci – pełen napięcia thriller operowy, oparty na noweli Henry’ego Jamesa, będący w światowym kanonie najwybitniejszych dzieł operowych XX wieku. Akcja toczy się w wiktoriańskiej Anglii – w kryjącym ponure tajemnice domu. Kolejne wydarzenia i muzyka, niczym śruba, „wkręcają” widzów coraz głębiej w poczucie niepewności i strachu. Mówiono o tym spektaklu w superlatywach: thriller psychologiczny z pięknym światłem, wizualizacjami, symboliką, kostiumami – zupełnie inny niż powszechnie znane opery.

Spektakl uznany został przez krytyków za najważniejsze wydarzenie sezonu 2015/16 w Polsce. „Był to bezapelacyjnie najlepszy spektakl w tym sezonie, nie, w zasadzie od wielu sezonów, który mogliśmy zobaczyć, włączając w to renomowane sceny” (Mitteloge.de). „Ta opera jest horrorem precyzyjnym niczym proza Stephena Kinga” („Rzeczpospolita”). „To naprawdę znakomity spektakl. Pod każdym względem”. „Ten kameralny spektakl jest jedną z najlepszych realizacji, jakie widziałam w polskich teatrach w tym sezonie” (Polityka). „*Szczecińskie Dokręcanie śruby* to bardzo dobry spektakl. Piękna, ale jednocześnie tajemnicza i niepokojąca muzyka Brittena pozostaje na długo” („Więzi”).

22 października 2017 roku spotkamy się z prawdziwą divą, jedną z pierwszych gwiazd szczecińskiej sceny muzycznej. Odbędzie się bowiem jubileusz Ireny Brodzińskiej, znanej i cenionej w całej Polsce śpiewaczki, kobiety o olbrzymim talencie, przecudnym głose i wspaniałej urodzie. To wielki wydarzenie w ramach obchodzonego w tym roku 60-lecia Opery na Zamku i wielki zaszczyt dla nas, bo ta genialna artystka, przez wiele lat związana ze szczecińską sceną operową, zadebiutowała przecież właśnie

w pierwszym spektaklu w historii naszego teatru – w *Krainie uśmiechu* Franciszka Lehára wystawionej w 1957 roku. Warto przyjść, by spotkać się z ikoną polskiej opery.

### Skandal obyczajowy

Pierwsza premiera w nowym sezonie to wspaniały Wolfgang Amadeusz Mozart i wspaniałe libretto – lekkie, zabawne, ale jednak dające ogromne pole interpretacji, czym jest tak naprawdę miłość, czym jest wyobrażenie miłości, na czym opiera się związek dwojga ludzi. 10 lutego 2018 roku na scenie Opery na Zamku zagości *Così fan tutte*, opera, która w czasach kompozytora (prapremiera odbyła się w styczniu 1790 roku) była wielkim skandalem obyczajowym. Dlaczego? Otóż dotyczyła sfery damsko-męskiej. Mamy tu: cyniczny zakład, pieniądze postawione przez młodzieńców na wierność swych wybranek serca i szereg pomyłek, „przebieranek”, śluby, truciznę... Pozwolę sobie nie streszczać libretta – akcja goni akcję, więc nawet podczas czytania skrótu można się pogubić. To jednak opera uniwersalna, sprawdzająca się w każdym czasie i w każdym miejscu geograficznym. I tak też chce ją przedstawić na naszej scenie reżyser Jacek Papis, który przynosi akcję w lata 50-te i 60-te XX wieku do kurortu nad gorące Morze Śródziemne. Mamy więc jako elementy scenografii niewielkie „pudełki”, swoiste pocztówki wakacyjne, w których grają artyści – to swoisty „teatr w teatrze”. Kobiety są kobiece, mężczyźni są męscy. Świat jest kolorowy, świeży, oszałamiający wszystkim, co proponuje. Wspomniane pocztówki to, jak mówi reżyser Jacek Papis „wspomnienie najpiękniejszych chwil zakochania”. Mamy młodych, pięknych ludzi, którzy jeszcze miłości nie znają, wyidealizowany, przesłodzony wręcz obraz – pocztówki są jeszcze płaskie. Raj dla stereotypów. Lub raj stereotypów, jeśli ktoś woli. Oglądamy więc kolorowe obrazki, jak w wakacyjnych katalogach, nie prawdziwy świat.

Czy to marzenie o pełnych swobody wakacjach? Czy to wyobrażenie prawdziwego uczucia? Być może. W finale młodzi ludzie nie tylko wyjdą z osnowy intrygi, z konwencji, wyjdą z „pocztówkowego” kolorowego, cudownego i wesołego pudełka, by spojrzeć na wszystko, co się do tej pory działo, z dystansu, dorosłej. Scena stanie się większa. „Mam nadzieję, że ta opera uruchomi w nas myślenie: jak to właściwie z nami jest? Jak to jest w naszych w związkach? Na czym opiera się tak naprawdę uczucie między dwojgiem ludzi. A że: *Così fan tutte, ossia La scuola degli*

amanti oznacza po polsku: *Tak czynią wszystkie, czyli szkoła kochanków, to powinniśmy zobaczyć w tym przedstawieniu swoiste lustro, powielenie*” – mówi reżyser Jacek Papis. Czyli jak to jest z nami? „Czynimy” tak wszyscy? Warto spojrzeć w lustro w naszej Operze. Ale jednak bez ponurej twarzy. To ma być zabawa.

### Ponadczasowy problem

12 maja 2018 roku zmienimy klimat. Zobaczymy na scenie balet *Dzieci z dworca ZOO* o tragicznym losie młodej dziewczyny i jej rówieśników, którzy wpadają w uzależnienie się od narkotyków. Słynna książka i film pod tym tytułem wywarły mocne wrażenie na wielu pokoleniach czytelników i widzów. Odbiór tego dzieła jest zależny od czasów, ale problem pozostaje aktualny. Autor scenariusza, choreografii i inscenizacji, Robert Glumbek, jeden z najlepszych choreografów w Polsce (tytuł Najlepszego Choreografa w Polsce 2014 oraz Bursztynowy Pierścień 2014 w kategorii „najlepszy spektakl sezonu” za realizację w Operze na Zamku wieczoru nowych choreografii *Ogniwa*), doceniany na całym świecie, mówi o koncepcji spektaklu: „Taniec współczesny jako środek wyrazu jest w stanie pokazać inne jego strony, które do tej pory być może umknęły uwadze czytelników i widzów. Ponadto pozwala uwidocznić ponadczasowe, niezależne od doraźnego kontekstu jądro problemu. Spektakl *Dzieci z Dworca ZOO* nie jest dokładną adaptacją powieści i filmu, ale impresją na temat najważniejszych wątków w nich poruszonych”.

Z jednej strony akcja zamknięta będzie w przestrzeni stacji ZOO, ale z drugiej strony, poprzez użycie efektów świetlnych, widz będzie mógł „poruszać się” również w innych symbolicznych przestrzeniach tej historii. Dramaturgię spektaklu dopełni niezapomniana muzyka Davida Bowiego, a także alternatywne kompozycje islandzkiego twórcy Valgeira Sigurðssona i eksperymentalne kompozycje z *The Chopin Project* Ólafura Arnaldsa i Alice Sary Ott. *Dzieci z dworca ZOO* mają być czytelne dla dzisiejszej młodzieży. Narkomania była, jest i będzie ogromnym problemem ludzkości. To mroczny świat, z którego – jak się wydaje – nie ma wyjścia. A jeśli jest, to okupione wielkim cierpieniem. Czy Christiane F. i jej przyjaciółkom, uda się wyjść z tego zdegenerowanego świata?

### Barwy i odcienie

A co z wybraliśmy żelaznego repertuaru? Pozycje entuzjastycznie przyjęte przez polskich i zagranicznych recenzentów: *Zemsta nietoperza*, *Polowanie*

*na czarownice*, *Carmen*, *Dziadek do orzechów*, *Bal maskowy*, *Alicja w Krainie Czarów*, *Hrabina Marica*, *Traviata* czy *Crazy for You*. To oczywiście nie koniec naszych propozycji na nadchodzący sezon.

Opera na Zamku oczywiście nie zapomina o najmłodszych. Oprócz przedstawień szkolnych i rodzinnych – *Historii najmniej prawdopodobnej* Jerzego Kornowicza, fantastycznej podróży w czasie i przestrzeni operowej, *O krasnoludkach i sierotce Marysi* Janusza Stalmierskiego czy baletu *Ngoma* Karola Urbańskiego – nasi młodzi widzowie mogą uczyć się teatru i opery podczas interaktywnych spektakli przygotowanych przez naszych artystów. Mamy nadzieję, że dziecko, które obcuje z muzyką klasyczną, i kulturą wysoką, stanie się w przyszłości w pełni świadomym odbiorcą.

*Cztery pory roku* to kolejna pozycja dla najmłodszych w wieku od 1 do 5 lat. To piękny, poetycki spektakl interaktywny, który za pomocą tańca, obrazu i muzyki granej na żywo opowiada o tym, co najbardziej niesamowite i magiczne w otaczającym nas świecie – o przyrodzie. O wartościach dydaktycznych mówi reżyserka spektaklu, Agnieszka Czekerda: „Spektakl rozwija dziecięcą wyobraźnię, nic nie jest tu powiedziane wprost dlatego dzieci chętnie poszukują swoich własnych interpretacji. Muzyka grana na żywo zachwyca i zaskakuje różnorodnością, a możliwość podpatrywania jak wydostaje się z instrumentów jest niezapomnianym i niebywale inspirującym dla dzieci doświadczeniem. Tym bardziej, że po spektaklu dzieci mogą same poeksperymentować na scenie, wzięć do rąk rekwizyty i małe instrumenty muzyczne i stworzyć swoje własne opowieści”.

Do tego jeszcze mamy w repertuarze *Roztańczone Operanki*, czyli spotkania maluchów w wieku 5–10 lat z baletem, podczas których dostają zadania, zagadki, a pomagają im je rozwiązać profesjonalni operowi tancerze.

W wybrane niedziele Opera na Zamku zaprosi najmłodszych widzów wraz z rodzicami na interaktywne zajęcia, podczas których teoria będzie przeplatała się z zadaniami tanecznymi z udziałem uczestników. Młodzi widzowie poznają rolę tańca w życiu człowieka i społeczeństw oraz specyfikę tańca jako formy sztuki, a także rodzaje tańców tradycyjnych i współczesnych. Warsztaty prowadzone są przy udziale tancerzy Opery na Zamku oraz pomysłodawcy takich spotkań, a zarazem kierownika baletu Opery na Zamku, Karola Urbańskiego, który mówi: „Dzieciństwo jest okresem największej wrażliwości, w którym kształ-

tuje się w znacznej mierze osobowość i postrzeganie świata. Warsztaty artystyczne starają się tę dziecięcą wrażliwość i otwartość wykorzystać do zaszczepienia w dzieciach zamiłowania do różnych form sztuki. *Roztańczone Operanki* w formie warsztatów tańca przybliżają dzieciom różne formy i style tańca, pozwalają na kontakt z artystami baletu, a także dają jedyną w swoim rodzaju szansę aktywnego uczestniczenia w tanecznej zabawie”.

W najbliższym sezonie artystycznym *Roztańczone Operanki* będzie miał nieco zmienioną formę. Pojawiają się nowe propozycje tematyczne, takie jak:

#### Baśniowy świat baletu

Podczas warsztatów dzieci poznają fragmenty najslawniejszych baletów klasycznych inspirowanych tematyką baśniową i fantastyczną, takie jak *Bajadera*, *Korsarz*, *Don Kichot*, *Szeherazada*.

#### Z tańcem przez wieki

Warsztaty poświęcone formom tańca towarzyskiego na przestrzeni wieków, od średniowiecza do początków XX wieku. Dzieci będą miały okazję do poznania takich form tańca, jak pawana, bourree, kadryl, walc oraz dowiedzą się, jak rola tańca zmieniała się w ciągu wieków pod wpływem zmiany obyczajów, muzyki i kostiumów.

#### Pokaż mi jak tańczysz, a powiem ci skąd jesteś

Warsztaty poświęcone tańcom charakterystycznym narodów zamieszkujących rozmaite kontynenty. Dzieci poznają zarówno oryginalne formy taneczne, jak i ich stylizacje sceniczne. Dowiedzą się także, jakie istnieją związki pomiędzy klimatem, położeniem geograficznym, historią a formami tańca, które wykształciły się na przestrzeni wieków w różnych częściach świata.

#### Pantomima, czyli sztuka bez słów

Podczas warsztatów dzieci dowiedzą się, jakie były źródła sztuki oraz jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy pantomimą a tańcem, a także w jaki sposób balet i taniec czy teatr dramatyczny (*commedia dell'arte*) wykorzystują doświadczenia pantomimy.

#### Streetdance, czyli taniec na ulicy

*Streetdance* jest często nazywany tańcem ludowym naszych czasów. Dzieci zapoznają się z różnymi formami tańca, które powstawały spontanicznie na ulicach wielkich miast jak: break dance, hip hop, rock and roll czy salsa.

#### **Dobry wieczór!**

I wracamy do dorosłych. Naszym stałym punktem repertuaru jest koncert *Tym, którzy nie powrócili z morza*. Koncert zorganizujemy w nowym sezonie 9 czerwca 2018 roku. Oczywiście, jak zwykle, na Cmentarzu Centralnym, jednej z największych nekropoli w Europie, będącej także przepięknym ogrodem botanicznym. Koncert, w wykonaniu orkiestry Opery na Zamku, to jedno z najważniejszych cyklicznych wydarzeń w Szczecinie. Muzyce towarzyszyć będzie gra świateł, która spotęguje nastrój wieczoru. Niezwykła muzyka w niezwykłym miejscu, misterium dokonujące się wśród symbolicznych grobów tych, których morze zabrało na wieczną wachtę przyciąga co roku ponad tysiąc osób.

Naturalnie odbędzie się także jubileuszowy 20. Wielki Turniej Tenorów (30 czerwca 2018 roku). Plenerowe wydarzenie, które już na stałe wpisało się w kalendarze imprez kulturalnych regionu; wydarzenie, które publiczność uwielbia nie tylko dlatego, że to ona właśnie jest jurorem, ale także ze względu na lekką formułę. W pierwszej części turnieju artyści wykonują sławne arie operowe, by w drugiej – o zdecydowanie lżejszej formule – zabawiać publiczność popularnymi fragmentami operetek i nieśmiertelnymi pieśniami neapolitańskimi. Program koncertu uzupełniają zawsze efektowne fragmenty orkiestrowe – najczęściej uwertury do sławnych oper i operetek, w których swoje umiejętności prezentuje orkiestra szczecińskiej Opery pod batutą znanych i doświadczonych dyrygentów. Dobra zabawa i fantastyczne doznania – gwarantowane.

Opera na Zamku. To będzie dobry wieczór.

MJK



## Nastroje

Mówiąc o nauczycielu, mamy najczęściej na uwadze jego wysokie posłannictwo, jego wyjątkową i błogosławioną działalność społeczną. Zapominamy wtedy niemal o człowieku, a myślimy tylko o ofiarniku, który powoli, ale stale spala się na stosie służby wielkiej i odpowiedzialnej dla narodu - dla państwa.

Tak to wygląda, jakby koniecznie w całości kształcie ustrojowym państwa istnieć musiała pewna grupa ludzi, pewna warstwa społeczna, na której barki położono najtrudniejszy obowiązek - obowiązek wychowania młodego pokolenia - którą jednak mimo wszystko społeczeństwo nie tak ceni, jak powinno, a państwo nie tak opłaca, jak należy.

Dodajemy do tego to jeszcze: Jeśli każdy inny pracownik państwowy po spełnieniu należytem obowiązku zażywać może spokojnego wywczasu, zasłużonego odpoczynku, to nauczyciel właściwie jakby tam dopiero zaczynał swą działalność istotną, gdzie kończy się jego ścisła praca zawodowa - poza szkołą na szerokiej arenie życia samorządowego, spółdzielczego, kulturalno-oświatowego, czy wreszcie politycznego.

Sędzia, adwokat, lekarz, urzędnik skarbowy, czy pocztowy, nie angażują się (a przynajmniej bardzo rzadko) nigdzie indziej w żadnej robocie kulturalno-oświatowej, oddając się niemal wyłącznie sferze działalności, określonej ich zawodem. Nikt im tego jakoś za złe nie bierze. Nauczyciel natomiast nie może być biernym obserwatorem faktów społecznych. Jeżeli w jakiejś organizacji brakuje człowieka do pracy, organizacja ta zwraca się przedewszystkiem do nauczyciela z ufnością, że on nie odmówi jej swej pomocy. I tak - pracujemy w Związkach Młodzieży Wiejskiej, Harcerstwie, w Związkach Strażackich, Strzeleckich, w Związkach Teatrów i Chórów Ludowych. i t. d., i t. d.

Lecz nie o to nam jednak chodzi, że pracujemy, ale o to, że, dopingując się i dopingowani szczytnymi hasłami, wytwarzamy wśród siebie samych niezdrową atmosferę, atmosferę czułościowego rozpałtowania własnej wielkości i ważności, i własnej wielkiej niedoli t. zw. „wniosłe cierpiętnictwo”, które zakorzenia się w nas tem głębiej, im rzeczywistość codzienna jest bardziej szara i smutna, im

warunki w jakich pracujemy i w jakich częstokroć umieramy, są gorsze i trudne.

Jeżeli zaś potrafimy uchronić się od tej pierwszej przesady, wpadamy zaraz w drugą - w beznadziejny pesymizm - w ponure rozważania: Co warte społeczeństwo, które wychowanie i nauczanie spycha poza zagadnienie kapitału, renty, broni, wyczynów sportowych, czy kina.

Nie będziemy dalecy od prawdy, gdy powiemy, że obecnej chwili te dwa stany uczuciowe wśród nastrojów nauczycielstwa dominują.

Znamy doskonale źródła tego zjawiska. W żadnym z lat ubiegłych tyle złego nie spadło na nauczycielstwo: obniżka płac, przerzucenie dodatku mieszkaniowego na gminy, wreszcie niesłychane przeludnienie klas. (Przeciętne obciążenie nauczyciela, jak wiemy, przekroczyło liczbę sześćdziesięciu dzieci).

A podobno idą czasy jeszcze gorsze.

I tu zauważmy: Szkoła - to nie jest spokojne biuro kancelisty, ani nieme książki rachmistrza, ani bezduszny szyfr giełdziarza, ale żywy organizm, działający swoją harmonją lub dysharmonją na podstawę i moc duchową nauczyciela.

Czyż nie ma mieć wpływu na pracę nauczyciela ogólne zubożenie dziatwy szkolnej, niedostatek ich wyrażający się w złem odżywianiu, w braku odzieży i przyborów szkolnych?

(...)

Pod koniec naszych rozważań powiemy, nauczyciel jako człowiek żywy i pełnowartościowy musi czerpać siły i moc wytrwania, nie z fałszywie pojętego „cierpiętnictwa” ani z ponurego pesymizmu, ale z wewnętrznej siły moralnej, z charakteru wypracowanego w twardej, szarej, powszedniej pracy, która sama w sobie jest prawdziwym bohaterstwem.

Powiemy dalej - tylko czynna postawa wobec zagadnień społecznych, jakie życie nasuwa, daje człowiekowi pełne duchowe zadowolenie. każdy człowiek, a nauczyciel przedewszystkiem znaleźć powinien ośrodek stałego zainteresowania w pracy czyto naukowej, oświatowej, czy innej.

(...)

Aby zaś żyć i tworzyć, trzeba budować przyszłość nie ułudzie, ale na prawdzie.

Źródło przedruku:  
„Ognisko Nauczycielskie” 1932,  
nr 8 (38), s. 269-274.  
Zachowano oryginalną pisownię.

# Droga do samokontroli

## Teoria Self-Reg Stuarta Shankera

Zofia Kacalska-Krzywowiąza, pedagog specjalny, terapeutka integracji sensorycznej

*Najistotniejszym elementem we wsparciu dzieci lub nastolatków w przełączeniu mózgu z trybu przetrwania na tryb uczenia się jest zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa – fizycznego, emocjonalnego oraz związanego z uczeniem się.*

Stuart Shanker

Istnieją takie książki, które powinny znaleźć się na półce każdego rodzica i nauczyciela. Taką książką jest publikacja autorstwa dr Stuarta Shankera pod tytułem *Self-Reg*. Największym atutem lektury jest połączenie w całość takich teorii i metod, które coraz bardziej widoczne są w obszarach edukacji i terapii: neuronauki, podstaw Integracji Sensorycznej i techniki *mindfulness*. Shanker patrzy holistycznie na rozwój i problemy dzieci i młodzieży. Proponuje podejście „partnerskie” w relacji z dziećmi, oparte na zrozumieniu ich zachowania. Wprowadza i rozwija nowe pojęcia, jak „mózgowe wi-fi” czy „neurocepcja”.

Głównym i chyba najważniejszym zagadnieniem poruszonym w publikacji jest zdolność człowieka do samoregulacji. To podstawa, by wykorzystywać w pełni swoje możliwości i zasoby. Shanker podkreśla, że ogromnym problemem współczesnych dzieci jest borykanie się z obniżoną zdolnością do „samoregulacji” (ang. *self-reg, self-regulation*). Autor zwraca uwagę, że to kluczowa umiejętność pozwalająca na osiągnięcie szeroko pojętego sukcesu – tym większy osiągniemy sukces życiowy i poczucie bezpieczeństwa, im większą wykazujemy się zdolnością do samoregulacji. Pojęcie to rozumie jako sposób reagowania autonomicznego układu nerwowego na stres. Odnajduje i wskazuje szeregi „stresorów”, czy niebezpieczeństw, które czyhają na dzieci. Sytuacje stresu wiążą się z uruchamianiem procesów metabolicznych – zużywamy wtedy energię, by w dalszej perspektywie włączyć procesy kompensacji. Układ nerwowy przełącza się w tryb walki lub ucieczki, czyli w nadmierne pobudzenie lub wycofanie się.

### W poszukiwaniu „stresorów”

Metoda samoregulacji jest dążeniem do równowagi i rozwoju. Shanker swoją metodę w dużej mierze opiera na dorobku współczesnej neuronauki. W przystępnej formie prezentuje budowę mózgu i zależności między nim a samoregulacją. Wiele treści poświęca na rozróżnienie dwóch pojęć: samoregulacji i samokontroli. Wysuwa na pierwszy plan zdolność do samoregulacji – związana jest ona z układami mieszczącymi się głębiej w mózgu. Jest to o tyle istotne, że właśnie ten obszar jest odpowiedzialny, między innymi, za reakcję na niebezpieczeństwo – czyli stres.

Autor przedstawia liczne argumenty na to, że stres jest wszechobecny w życiu każdego dziecka. My wszyscy w ciągu dnia balansujemy między pobudzeniem a zahamowaniem. Jeśli dziecko ma ciągle nadmierne lub zbyt małe pobudzenie, włącza ono „mózg walczący o przetrwanie”. Shanker w znaczny sposób rozszerza pojęcie stresu i stresorów. Podkreśla, że każde

dziecko jest inne i inne bodźce stają się dla niego niebezpiecznymi stresorami. Stresory klasyfikuje w pięć kategorii: biologiczne, emocjonalne, poznawcze, społeczne i prospołeczne. Każdy z tych obszarów szczegółowo opisuje i dzięki temu zmienia troszkę sposób patrzenia czytelnika na problemy, z jaki może borykać się każde dziecko.

Do stresorów w obszarze biologicznym zalicza między innymi: trudności motoryczne, sensoryczne, złą dietę, alergeny, hałas i wiele innych. Obszarem kluczowym są emocje. Stresorami mogą być: nowe emocje czy uwikłanie emocjonalne. W sferze poznawczej istotne jest ignorowanie dystraktorów, którymi stają się: bodźce, informacje – przede wszystkim zbyt abstrakcyjne. Istnieją obszary, w których dzieci i młodzież mają problemy poznawcze: uważność, ignorowanie dystraktorów, odraczanie gratyfikacji, uczenie się na błędach i inne. Shanker wymienia takie stresory społeczne, jak: akty przemocy, konflikty oraz stresory prospołeczne – związane z uczuciami innych ludzi.

### Jak pokonać stres?

Shanker „błędne koło stresu”, podkreślając, że dowolny stresor z jednego obszaru może uruchomić spadek odporności na stres w pozostałych obszarach. To z kolei pozbawia dziecko zasobów energetycznych i poczucia bezpieczeństwa. Odpowiedzią na stresory jest metoda pięciu kroków Self-Reg:

1. Rozpoznanie nadmiernego stresu.
2. Rozpoznanie stresorów.
3. Redukcja stresorów.
4. Wsparcie w budowaniu samoświadomości i wiedzy.
5. Pomoc w stworzeniu własnych strategii samoregulacji.

Pierwszym krokiem jest odczytanie sygnału i przeformułowanie zachowania. Wiąże się to ze zrozumieniem zachowań – jedne mogą być kłopotliwe, inne irytujące. Drugi krok to identyfikacja stresorów – odpowiedź na pytanie, dlaczego działa na dziecko dany stresor. Trzeci krok to redukcja stresorów. Czwarty: uświadomienie sytuacji stresu. Ostatni krok to zdobycie wiedzy na temat tego, co uspokaja dziecko poddane stresowi, co wprawia je w stan równowagi.

Istotą prezentowanej metody jest zdobycie przez dzieci, i ich opiekunów, umiejętności rozpoznawania przyczyny niskiego poziomu energii lub wysokiego napięcia. W dalszej perspektywie celem Self-Reg jest wsparcie dzieci w nauce radzenia sobie z tymi stanami. Tak jak w trzech pierwszych krokach duży

nacisk położony jest na poszukiwanie stresorów i ich redukcji, tak pozostałe dwa wiążą się z rozwijaniem samoświadomości.

W przedostatnim kroku dużą rolę Shanker przypisuje technikom *mindfulness* (to bycie skoncentrowanym w określony sposób: świadomie, tu i teraz, bez wartościowania i oceniania). Podkreśla, że im częściej dzieci będą ćwiczyć obecność „tu i teraz”, tym łatwiej osiągną stan równowagi i poczucie bezpieczeństwa. Kluczowym składnikiem samoregulacji jest samoświadomość, czyli zdolność do rozpoznawania tego, co się czuje. Shanker, opisując krok ostatni, zwraca uwagę na to, że istotne jest znalezienie takich metod i technik relaksu, by dziecko osiągnęło poczucie bezpieczeństwa i komfortu. Podkreśla, że to, co relaksuje dorosłego, rodzica, niekoniecznie musi działać tak samo na dziecko.

### Nie karać za uczucia

Twórca metody Self-Reg dużo uwagi poświęca też emocjom. Każde dziecko powinno być wspierane przez dorosłego w regulacji swoich emocji. Regulacja to obserwacja, ocena i modyfikacja. Autor wskazuje na intensywne powiązanie emocji i ciała, co jest istotne z punktu widzenia pedagogiki ciała. Dzieci nie powinny tłumić emocji, a cały sekret wspierania ich przez dorosłych w tym obszarze leży we wspólnym dążeniu do, akceptacji emocji, które pojawiają się w w różnych sytuacjach. Dzieci potrzebują poczucia bezpieczeństwa – najbardziej niebezpieczne dla nich jest zawstydzanie ich i karanie z powodu uczuć. Cały sekret w tym, by umieć konfrontować się nawet z silnymi emocjami i radzić sobie z nimi.

Shanker poświęca jeden rozdział niebezpieczeństwom okresu dojrzewania. Przedstawia, w ciekawej formie, obraz nastolatka i procesów, jakie w nim zachodzą w tym czasie. Wyzwaniem dla rodziców jest ukierunkowanie nastolatków, aby bezpiecznie poruszali się we współczesnym świecie. Wydaje mi się, że każdy rodzic, nauczyciel, terapeuta znajdzie w tej książce coś dla siebie. Są tam treści, które wzbogacają wiedzę i umiejętności – w różnych obszarach. Z jednej strony *Self-Reg* pomaga odkryć niebezpieczeństwa (stresory) czyhające na nasze dzieci, z drugiej strony – pozwala zrozumieć, co zrobić, by nasze dzieci czuły się bezpiecznie.

S. Shanker, T. Barker, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, przeł. N. Fedan, Warszawa: Mamania 2016.

# Spirala strachu

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

Kiedy człowiek pierwotny dokonał autorefleksji, że jest stworzonkiem myślącym, natychmiast wyłąkł się totalnie i niepomierne, najprawdopodobniej aż zdefekował haniebnie pod siebie, co jako reakcja na grozę straszliwą do dziś mu zostało. Przerazało go właściwie wszystko. Dajmy na to przykładowo, ale dosadnie: misiek, piorun, robal, wycie nocne, wielka woda, jaskinia (gdy przed zamieszkaniem), wszystko oprócz jaskini (po zamieszkaniu w onej) oraz inny człowiek. Ta obawa ostatnia i potężna do dziś niestety mu została.

Cywilizował się biedaczyna przez stulecia, głównie za pomocą wyrzynania wzajemnego z powodów mniej lub bardziej uzasadnionych, a im bardziej doskonalili narzędzia mordu, tym bardziej wzrastała lista jego lęków, choć indywidualnie słabiej je odczuwał – chyba że wyolbrzymił je sobie społecznie, medialnie, paranoicznie, a w następstwie fizjologicznie nawet.

W trakcie wiekowego naprzemiennego budowania i burzenia bałaganu, w którym egzystował, zmagistrowywał przeróżne patologiczne instytucje, żeby mu zapewniały poczucie bezpieczeństwa, które jednak same zaczęły go przerażać. Najbardziej opresywne, chociaż różne w poziomie dehumanizacji, mimo humanitarnych, a nawet humanistycznych celów, ohydnie konserwatywne, chociaż bez przerwy reformowane i udoskonalane, destrukcyjne i depresyjne, aczkolwiek będące matkami wynalazków i postępu, to: wojsko, policja i szkoła.

*Idée fixe* reformatorów tych trzech filarów każdego państwa zawsze była troska o bezpieczeństwo. A to żeby pała bojowa odpowiednio elastyczną była, aby delikwentowi nic nie połamać, a przy uderzeniu obezwładnić; a to żeby nowa bomba siłą żywą likwidowała – nie niszcząc dorobku cywilizacyjnego; a to żeby zamiast zakuwania reguł podczas nudnej lekcji w dusznej i brzydkiej sali doświadczyć samemu rzeczywistości, wykorzystując wszystkie zmysły i przyrodzoną ciekawość. Pomyśły mało realne, prawda?

Trzeba uczciwie powiedzieć, że osobnicy pokroju Jana Amosa Komeńskiego, Friedricha Wilhelma Froebela, Celestyna Freineta, Aleksandra S. Niella, Rudolfa Steinera i Marii Montessori zrobili sporo, żeby odrobinę zróżnicować proces edukacyjny. Jaki tego rezultat? Każdy widzi.

Potężnym zagrożeniem w szkole są sami uczniowie (rzadziej nauczyciele, pracownicy obsługi lub rodzice), których z racji wieku cechuje przyrodzone niefrasobliwe zachowanie, lekceważenie zasad bezpieczeństwa, brak wyobraźni, niedbalstwo, złośliwość prosta, egoizm, dobre chęci, złe zamiary oraz dotyka pech powszechny. Oprócz tego czyhają na nich obiekty szkolne, a szczególnie sale gimnastyczne, korytarze, schody, boiska, place gier i zabaw, nade wszystko brak stabilnego zamocowania bramek do podłoża, zły stan nawierzchni boisk, drabinek do ćwiczeń, poręczy przy schodach, ławek, krzeseł i innych mebli oraz pomocy szkolnych, brak osłon lamp oświetleniowych, okien, grzejników, klepek czy płytek podłogowych.

A gdzie największe lęki współczesnego człowieka, które dzisiaj wzbudzają według badań: „fala emigracji, ekstremalna pogoda, brak złagodzenia zmian klimatu, konflikty międzynarodowe, katastrofy naturalne, upadek państw prawa, bezrobocie i zatrudnienie poniżej kwalifikacji, kradzież danych, brak wody pitnej i nielegalny handel”? Szkoła bezpieczna jest!

# Olśnienie

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

Gimnazjum osiągnęło pełnoletniość, a za dwa lata przestanie istnieć. Z moją panią dyrektorką podsumowujemy to tak: miałyśmy zaszczyt tworzyć od podstaw zupełnie nową szkołę i dane nam jest tę szkołę zamknąć. Był to czas ciekawy. Kształt szkoły, napiszę nieskromnie, zależał od naszych pomysłów i decyzji. Na ścianach wiszą tableau szesnastu klas. W pięciu z nich byłam wychowawczynią.

Gdy myślę o roli wychowawcy, to przychodzi mi do głowy górską wyprawę. Na trudnym szlaku: słońce i deszcz, zachwyty widokami i chęć zejścia, łańcuchy i pokonywanie niektórych fragmentów na czworaka. Nie przeszląbym, gdyby nie moje córki – mobilizowałyśmy się nawzajem. Dbałyśmy o siebie. Nagrodą była satysfakcja, a dla mnie słowa: „Mamo, uczyłaś nas, że nie wolno schodzić ze szlaku”.

Oglądam książki absolwenta. Pierwsza moja klasa, z pięcioma innymi, testowała punktowy system oceniania. Byli pionierami egzaminów w nowej formie. Justyna i Monika pracują w sklepie. Mają mężów, dzieci i domy – jak chciały. Kamila swoje zdolności plastyczne wykorzystuje w pracy z dziećmi w przedszkolu. Basia napisała, że chciałaby mieć stadninę koni i dziś organizuje półkolonie w swojej stajni. Michał ma synka, który też ma dołeczki w policzkach i podobne iskierki w oczach. Łukasz wyjechał do Niemiec, a Justyna na Wyspy. Jarek nie znalazł się nawet w pobliżu drogi prowadzącej do marzenia. „Za 15 lat będę właścicielem ekskluzywnego hotelu” – mówił. Radek robi zawodowo ładne zdjęcia – chciał być architektem.

Z drugą moją klasą wchodzę do Unii Europejskiej. Jestem w Pieninach i pierwszy raz w Bieszczadach. Wzruszam się, gdy widzę Zuzię, Karolinę i Olę na scenie w sztuce o chorym Oskarze. Było to możliwe dzięki pieniądзом z pierwszego przeze mnie wygranego projektu.

Płacę, gdy myślę o Elizie, która miała wadę serca, i o Bartku – jego nagrobek przedstawia pęknięte serce z małym samolotem. Chciał być pilotem...

Trzecia klasa pokazała mi w praktyce, co to tolerancja. Ostatnio spotkałam Kamila na boisku. W szkole był duży i papuśny, a z lekcji wychowania fizycznego uciekał w długie zwolnienia. Na boisku stał przede mną szczupły mężczyzna, z tatuażami, w kolorowej przepasce, chwalał się udziałem w maratonie. Na ulicy często mijam się ze Sławkiem, który ma Zespół Aspergera. Idzie prawie na palcach, wzrok utkwiony przed siebie. Mama skarży się, że nie może znaleźć pracy. Czwarta klasa – dużo śmiechu i na lekcjach, i w Bieszczadach. Nauczylili mnie składu FC Barcy i uścisków „na misia”. Oliwia już wyszła za męża i według zapisu w księdze będzie miała 4 synów sportowców. Marta i Ola szukają szczęścia w Ameryce, pozostali uczą się na różnych uczelniach. Do tej pory w szkole wiszą zdjęcia z teatru cieni; zrobiliśmy dwa: o muzyce Chopina i o aniołach.

Z piątą klasą przeżyłam najwięcej afer. Musiałam im tłumaczyć lub ich bronić. Nauczylili mnie „wrzucania na luz”. Pojechaliśmy do Warszawy. Daliśmy sobie prawo do zmiany planu i niepoganiania się. Dzięki temu byliśmy na darmowych koncertach i siedzieliśmy pod Kolumną Zygmunta III Wazy o 22.00. Fajnie było obserwować, jak oswajają się z komunikacją miejską, różnymi językami na ulicach, jak dbają o siebie nawzajem.

*Los wie czasem dobrze kogo z kim zetknąć  
choćby po to żeby to spotkanie stało się dla nas olśnieniem*  
Julia Hartwig (z tomu *Nie ma odpowiedzi*)

Już nie będę wychowawczynią i nie zorganizuję wycieczki. Nie napiszę felietonu.

# Policjanci w służbie historii

Karolina Kolbuszewska, Biuro Edukacji Narodowej IPN-u

Kwestie bezpieczeństwa i niebezpieczeństwa są trwale wpisane w specyfikę pracy policjantów. Jak bardzo świadomi są tego młodzi ludzie, którzy – wybierając szkołę ponadgimnazjalną – decydują się na jedną z 300 polskich szkół oferujących naukę w mundurowych klasach policyjnych? Czy są świadomi, że był czas w historii Polski, kiedy za sam fakt przynależności do służby mundurowej można było stracić życie?

Jednym z przykładów jest Zbrodnia Katyńska: w roku 1940 NKWD wymordowało blisko 22 tys. polskich obywateli, w tym ok. 6 tys. funkcjonariuszy polskiej Policji Państwowej. Formacja ta, powołana do życia w 1919 roku, wniosła ogromny wkład w odbudowę Państwa Polskiego po okresie zaborów i przyczyniła się do tworzenia polskiej państwowości. Nowi policjanci przysięgali „pożytek Państwa Polskiego oraz dobro publiczne mieć zawsze przed oczyma”. Postawa wielu z nich stanowi przykład etosu policjanta.

Aby dać możliwość powrotu do tradycji, odwoływania się do niej i wychowywania obecnych oraz przyszłych policjantów w poszanowaniu dla wartości, z inicjatywy Komendanta Głównego Policji i Prezesa Instytutu Pamięci Narodowej zostało zawarte porozumienie o współpracy. Pierwszym wspólnym działaniem był konkurs dla uczniów policyjnych klas mundurowych. Przystąpiło do niego ponad 90 zespołów (w składzie dwóch lub trzech uczniów pod opieką nauczyciela).

Celem konkursu było zainteresowanie uczniów najnowszą historią Polski ze szczególnym uwzględnieniem historii Policji w czasach II Rzeczypospolitej i II wojny światowej oraz jej wkładu w odzyskiwanie przez Polskę niepodległości i odbudowę Państwa Polskiego. Zadaniem uczestników było odnalezienie w swojej okolicy i opisanie miejsca pamięci związanego z wkładem Policji Państwowej w budowanie polskiej państwowości w okresie II RP. Jeżeli nie było możliwości znalezienia takiego miejsca w najbliższej

okolicy, można było zrealizować to zadanie w oparciu o miejsce pamięci znajdujące się na byłych Kresach.

Następnie należało odnaleźć policjanta, który pełnił służbę w Policji Państwowej w okresie dwudziestolecia międzywojennego i II wojny światowej oraz może stanowić przykład etosu policjanta. Opis służby policjanta na rzecz Państwa Polskiego miał zostać zobrazony krótkim filmem (1,5–3 min) przygotowanym przez uczniów. Na ostatnim etapie uczestnicy konkursu przekazywali zdobytą wiedzę innym osobom. W tym celu organizowali „żywą lekcję historii”, podczas której w atrakcyjny sposób prezentowali swój temat.

Zespoły działały w sposób projektowy – określali cel, samodzielnie planowali pracę. Pracownicy Oddziałowych Biur Edukacji Narodowej IPN-u starali się ich w tej pracy wesprzeć, organizując warsztaty historyczne i filmowe, jak na przykład te przeprowadzone 10 maja przez Grzegorza Czapskiego oraz Pawła Miedzińskiego ze szczecińskiego oddziału IPN-u dla uczniów klas mundurowych z Tychowa i Koszalina. Podczas spotkania zaprezentowane zostały źródła historyczne oraz przeprowadzono warsztat filmowy.

Raport z wykonanego zadania zespoły umieszczały na stronie [www.policjanciwhistorii.ipn.gov.pl](http://www.policjanciwhistorii.ipn.gov.pl). Prace oceniała komisja konkursowa złożona z pracowników Komendy Głównej Policji oraz Biura Edukacji Narodowej IPN-u. Laureaci wezmą udział w objazdowym seminarium edukacyjnym po Białorusi i Ukrainie.

KK

temat następnego numeru: edukacja przyrodnicza

## Kierunki polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018

Na podstawie art. 60 ust. 3 pkt 1 ustawy z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 roku poz. 59 i 949), w związku z art. 307 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 roku poz. 60 i 949) ustalone zostały następujące podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018:

1. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
2. Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.
3. Bezpieczeństwo w internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.
4. Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.
5. Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.
6. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.

Kierunki realizacji zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego obejmują:

### 1. W zakresie kontroli:

- a) w publicznych przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych:  
**„Zgodność z przepisami prawa przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego do przedszkoli na rok szkolny 2018/2019”;**
- b) w publicznych i niepublicznych przedszkolach i szkołach organizujących naukę języka mniejszości narodowej, etnicznej i języka regionalnego oraz własnej historii i kultury:  
**„Ocena prawidłowości realizacji zadań szkół i przedszkoli w zakresie organizacji nauki języka mniejszości narodowej, etnicznej i języka regionalnego oraz własnej historii i kultury”;**
- c) w publicznych i niepublicznych szkołach ogólnodostępnych:  
**„Ocena prawidłowości zapewnienia warunków i organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych”;**
- d) w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych:  
**„Ocena prawidłowości współpracy publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych z przedszkolami i szkołami”.**

### 2. W zakresie ewaluacji:

**Ewaluacje problemowe** (60% wszystkich ewaluacji w roku szkolnym).

W przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego oraz oddziałach przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych – w zakresie wymagań:

**„Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”;** „Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne”.

**Ewaluacje problemowe w zakresie wybranym przez kuratora oświaty na podstawie wniosków z nadzoru pedagogicznego** (40% wszystkich ewaluacji w roku szkolnym).

W roku szkolnym 2017/2018 monitorowanie będzie obejmowało: **„Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom podczas zajęć na strzelnicach funkcjonujących w szkołach”;** **„Organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej we wszystkich typach szkół”.**

# Oferta szkoleń Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli na rok szkolny 2017/2018

Chcesz się doskonalić?

Szukasz ciekawych warsztatów, kursu, tematów na szkolenie rady pedagogicznej? Potrzebujesz aktywnego wsparcia?

Najnowsza oferta szkoleń, przygotowana przez profesjonalistów z ZCDN-u oraz współpracujących z nami ekspertów, zawiera zarówno sprawdzone, jak i nowatorskie formy doskonalenia. Szeroki wybór tematów, obejmujących aktualne tendencje w oświacie, i kadra na najwyższym poziomie – to gwarancje dobrze zainwestowanego czasu w podnoszenie kompetencji zawodowych.

Pobierz aktualną ofertę szkoleń na rok 2017/2018 –  
to nic nie kosztuje!



W gkorzystanie metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZTótówki, c  
zedszkolaków Szabwy metemetyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych dzieci  
u przedszkolnym Uczę w klasach I-III



# Refleksje

The West Pomeranian  
Educational Bimonthly

2017

September/October

has been issued since 1991

a free magazine

## The Faces Of (Un)Safety

We've Never Been As Safe As We Are Now  
an interview with Marzena Żylińska, Marek Kaczmarzyk  
and Bożena Będzińska-Wosik

The Fear Behind The Door  
Rosita Deluigi





“We’ve never been as safe as we are now” – these are the words of Marek Kaczmarzyk, a biologist and educator, one of the interview participants in the latest issue of “Refleksje”. I am quoting it as this idea seems to reverberate throughout the entire issue. Regardless of the subject and the scope of problems raised (such as brain-friendly learning, social communication, new media, theory of education or anthropology of culture), our authors have stated that modern world – despite multiple threats (wars, migration crises or natural disasters) – is a human-friendly place. At least when compared to previous eras. The primitive man, according to Dr Kaczmarzyk, was afraid of everything. All the time.

The title *The Faces of (Un)Safety* – spelled exactly like that, with the parenthesis to emphasise certain hesitation – means that we simultaneously feel safe and have a sense of danger. The difference between the permanent dread experienced by a modern man and that felt by a primitive man lies in the fact that modern fears are made worse by media coverage. Nowadays we are not threatened – at least in this part of the world – by wild animals, hunger or major natural disasters. Then what is so dangerous about our world?

Maybe it is us who constitute the biggest threat – both to ourselves and others. Technology, media, information – it is these phenomena (and transmitters) that are pointed to as the sources of major dangers. Yet we should remember that every device is operated by a human being. And with the images we create, we tend to get afraid of their shadows.

*Urszula Pańska*

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

**Natalia Cybort-Zioło and Sławomir Iwasiów***"We've Never Been As Safe As We Are Now"*An interview with Marzena Żylińska, Marek Kaczmarzyk and Bożena Będzińska-Wosik 4

There is no single model of a good school. Waking up School (Budząca się Szkoła), which is our idea of education, isn't the single best concept of education either. This is not the golden standard everybody should be aiming for.

(...)

If our idea is a grassroots change, then we should sit down together – with parents, pupils and the whole school community – and ask ourselves what our school should be like. What school will be the best for children? Waking Up Schools have gone many ways. Bożena Będzińska-Wosik from Łódź has her way, different to the way of Luiza Skutnik from Płock who – together with the teachers – has decided to eschew not only workbooks but also textbooks. Bożena decided not to give "one" as a grade, introducing instead a "not yet" grade. Rules and regulations are also made by students. Bożena aims to educate people who know they will change something. I'll give you an example: some pupils who graduated from Primary School No. 81 told us that they chose a middle school which doesn't facilitate the development of students but cares only about tests and results. Boys had trouble in Polish lessons so they wrote a letter to the headmaster in which they stated: "We know we can't ask our Polish teacher to like us but we would really wish you could influence our teacher so that she would at least respect us". Those are children brought up in the culture of respect who can fight for their rights and who know that every person, even a young one, should be respected.

(...)

They develop in a different way, adapt to the modern world. If I may say as a biologist: diversity is a way of protecting the probable. In ecology, a homogeneous population is really endangered. One predator, one change in adapting values and all individuals die. Diversity ensures safety in the future and this is why schools mustn't be systemic. Even in genetics two people with exactly the same genotype simply don't exist. Therefore everybody has different needs. Are there people for whom traditional schooling would be good? I think that we could find students who would benefit from such a school but it doesn't mean it's good for everybody.

**Rosita Deluigi***The Fear Behind The Door* 7

In the Italian education system, the overall percentage of students who do not have Italian citizenship is 9.2%. This group includes: foreign children who have legally migrated with their families or who have migrated to join family members legally present in Italy; children who have arrived in Italy via international adoption practices; children who have illegally migrated with their families to reach Italy; unaccompanied foreign children (we have already examined some of the routes taken by them); children refugees or asylum-seekers who have come to Italy alone or with their families; second-generation migrant children (who have not migrated but are the children of foreign parents and have not acquired Italian citizenship yet).

There is therefore an additional level of heterogeneity in the patchwork of migrations. Considering the different regional distributions, in school year 2015/2016 almost 70% of foreign students in Italy were nationals of the following 10 countries: Romania, Albania, Morocco, China, Philippines, India, Moldavia, Ukraine, Pakistan and Tunisia. The three top positions are occupied by areas of historical immigration towards Italy. The educational pathways interweave with the migrants' wanderings, including those who have not actually made the journey themselves, but who are in any case in transit towards adolescence or adulthood.

School is therefore responsible for offering equal opportunities to all the children it accompanies in the learning and self-building processes. It is not just a place for peer integration, but can also become an active context for interaction within the local territory and a centre of participation and integration for families, too. It is therefore essential to set up educational guidelines in order to support foreign students and promote civic attitudes.

In this regard, we must start with their rights, bearing in mind that in Italy the "Guidelines for welcoming and integrating foreign students" outlined in 2014 by the MIUR (Italian Ministry of Education, University and Research) state that: "foreign children, like their Italian counterparts, are people, first and foremost and, as such, they have rights and duties that must be respected, regardless of the country of their origin".

# “We’ve Never Been As Safe As We Are Now”

Natalia Cybort-Zioło and Sławomir Iwasiów interview Marzena Żylińska, Marek Kaczmarzyk and Bożena Będzińska-Wosik

## *Do you feel safe in the modern world?*

MŻ: For me, this is a rhetorical question. A thinking person who follows what is going on in the world and analyses media reports can't really feel safe. . .

MK: For me it is also a rhetorical question but the answer is totally opposite. I do feel safe. The threats? They're nothing new. They exist within the realm of ordinary life. We're sitting here and talking, we're safe. Despite that, there's always a chance that something may happen. I'd call it alertness rather than danger.

## *To what extent is this alertness connected with our biological construction? Should we be prepared to face danger in any situation?*

MK: I was thinking about a historical and evolutionary context. We've never been as safe as we are now. The fact that we can sit down and discuss philosophy or literature is a gift from our ancestors. Ten thousand years ago all our energy would have been invested in our survival. Our brains developed in an inherently dangerous world. They must be alert.

MŻ: We must consider how we want to view this issue: from the phylogenetic or ontogenetic perspective. If we take on the evolutionary point of view, then our threats used to be bears, storms, other tribes. And these threats used to be more common than they are now. But from my own life's perspective, I've never felt such tension and stress as I'm experiencing now. I've also never been so disheartened – with humanity and with the order which until recently seemed so reliable.

*A certain sense of fear or anxiety, both in the biological and cultural meaning, is created by media.*

## *If not for the media, we would not experience this fear...*

MK: We would because this is how we are made; but we would function in a limited information space. Every day we are bombarded with information and therefore we need to create a mechanism to search for positive news. Our brains efficiently process data about 150 people! Over this number, our reception and processing mechanisms are overwhelmed and do not work well. Today's world seems like a bottomless pit when it comes to available information. The sense of threat comes partly from the sheer volume of information that we receive. That's why we need certain "filters", which would sieve out unnecessary data.

BBW: I'm listening to your discussion and trying to look at it from a child's point of view. I think each of us knows that a sense of security is the most important thing for us. So what sense of security will there be in a few or a few dozen years if even little children are bombarded with information which destroys their sense of security? And I mean both media and what happens at schools. Most schools are based on a negative "error culture". How then may children feel safe if they live under a constant threat? They fear all the time that they might make a mistake.

MŻ: One thing: school is a perfectionist system. Everybody should always do one hundred per cent. Such demands towards children are inhumane.

BBW: That's how it looks like. We learn from one another – from generation to generation – that this is how school education should look like. And we can't seem to break this vicious circle. It's high time we came to our senses.

MK: From the very beginning we show our pupils: be careful, watch out or you'll get a bad mark... But maybe there is nothing to fear? If we ourselves don't have the "filter" we discussed before, then we're not able to teach that to our students. We are afraid and we project our fears on them.

***What is the alternative for modern education?***

MŻ: There is no single model of a good school. Waking up School (Budząca się Szkoła), which is our idea of education, isn't the single best concept of education either. This is not the golden standard everybody should be aiming for.

MK: We don't want ready-made patterns but an idea of change.

MŻ: If our idea is a grassroots change, then we should sit down together – with parents, pupils and the whole school community – and ask ourselves what our school should be like. What school will be the best for children? Waking Up Schools have gone many ways. Bożena Będzińska-Wosik from Łódź has her way, different to the way of Luiza Skutnik from Płock who – together with the teachers – has decided to eschew not only workbooks but also textbooks. Bożena decided not to give "one" as a grade, introducing instead a "not yet" grade. Rules and regulations are also made by students. Bożena aims to educate people who know they will change something. I'll give you an example: some pupils who graduated from Primary School No. 81 told us that they chose a middle school which doesn't facilitate the development of students but cares only about tests and results. Boys had trouble in Polish lessons so they wrote a letter to the headmaster in which they stated: "We know we can't ask our Polish teacher to like us but we would really wish you could influence our teacher so that she would at least respect us". Those are children brought up in the culture of respect who can fight for their rights and who know that every person should be respected.

MK: They develop in a different way, adapt to the modern world. If I may say as a biologist: diversity is a way of protecting the probable. In ecology, a homogeneous population is really endangered. One predator, one change in adapting values and all individuals die. Diversity ensures safety in the future and this is why schools mustn't be systemic. Even in genetics two people with exactly the same genotype simply don't exist. Therefore everybody has different needs. Are there people for whom traditional schooling would be good? I think that we could find students who

would benefit from such a school but it doesn't mean it's good for everybody.

BBW: This is, in my opinion, the biggest problem since at school we teach the same things in the same way and at the same time to a group of young people who are a collection of individuals. And they shouldn't be tarred with the same brush.

***Modern school is still predominantly behaviouristic – after graduating school, the student becomes a „graduate's profile”, loses his or her individuality and ceases to develop creatively. What can we do about it?***

MK: Would you agree with this statement: the limits of my abilities are the limits of my competences? If I don't have certain competences, then what can I do to broaden them? There are two possible answers but school only seems to see one of them. What should I do if I don't know something, according to school? Learn it. But in the case of social animals, that is us, there is another possibility: find someone who can do something I can't. School doesn't include this solution.

MŻ: Not so much "doesn't include" but certainly creates barriers. For instance, various forms of cooperation are punished. I received a letter from a mother whose child got a bad note in mathematics because he didn't take notes. But he didn't take notes because he was explaining something to his classmate and got one because he didn't manage to take notes in time. The mother, who is also a teacher, asked her son whether the maths teacher had asked him why he hadn't taken his notes. Then he would have had a chance to explain – he was helping a friend. But the son said the teacher hadn't asked him, simply given him the bad grade. I wonder what would have happened if he had told her that he had only been helping his friend...

MK: It would be something like that: "Very well then, you were explaining something to your friend but you didn't do your job at that time. Who is now going to explain to you what you should know?"

MŻ: There are therefore two possibilities: either we teach that the world is diverse – there are different people, many possibilities, many questions etc. – or we are only interested in pupils sitting at their desks, doing the same things at the same time.

***To what extent may new technologies change the way we perceive and practise education?***

MK: Technology at school doesn't really exist, we don't explore its potential. We see it as a "pretty pic-

ture” that looks good on the wall. The majority of schools have forbidden the use of smartphones during lessons and yet it is a fantastic teaching tool ...

***Technology as a source of danger – how can we understand this thesis?***

MK: Manfred Spitzer insists on fighting technology. Yet after reading his *Digital Dementia* we can draw the following conclusion: he doesn't tell us that technology is bad but he tells us what horrible things we do with technology. He shows our mistakes in using technology. I'd rather we perceived information technology the way it is presented in the film *Her* – the character who uses new technologies, falls in love with the computer's OS. Let's try to think positive.

MŻ: One thing. Manfred Spitzer doesn't fight with new technologies, he merely warns against using them too early or too intensively. In his books and lectures he emphasises that he too uses new technologies and that they make his life easier.

BBW: There is a conviction that new technologies have developed communication. But is it really so? In my opinion we lack dialogue and conversation, especially at school. We must talk to our pupils. Prepare them to use new technologies safely.

MK: In order to discuss the digital world with students, we need to be a part of this world. You can't teach technology if you are not within its world.

BBW: In my school there is no ban on using smartphones during lessons. But the students themselves have noticed that phones take up too much of their time during breaks. They proposed to debate the subject, to see what to do in this situation. I think all we need is a bit of attention, a relation with a child and conversation so that they don't get lost. This is the way to create safe space.

MK: Yet we shouldn't forget that a young person needs an adult's care – and this has biological substantiation.

MŻ: I would like to go back to the issue of new technologies. Over ten years ago I wrote a book entitled *Between Textbooks and the Internet (Między podręcznikiem a Internetem)*. This book is still painfully accurate. I wrote then that new technologies can be used to make ultraconservative lessons. New technologies are used as a fig leaf to cover the downfalls of modern education. We used to have black boards, then green ones, then white, now they're interactive. But in front of this board there is still a teacher whose task is to talk to students and the role of a pupil is to lis-

ten and reproduce, without thinking, what the teacher has said.

***Can we therefore say that „new technologies are not new”?***

MŻ: Gadgets have changed but the way we teach hasn't. New technologies have a potential to change education but they must be used appropriately. If we want to teach young people how to use the Internet, then we shouldn't forget that it is a “difficult” source of knowledge, much more difficult than textbooks or compendia. The Internet has no “beginning” nor does it have the “end”. We must know how to search for and select information. This is probably the most important competence of today: to tell apart real news from fake news, truth from lies, manipulation, fraud.

***What should be, in your opinion, the school of the future?***

BBW: To paraphrase Stanisław Wyspiański: I see my huge school! But I don't mean a massive building, but a children-friendly place which would give them space to act and not limit them. Let's not look into the future – the school now should teach critical thinking, telling the truth from lies with which we are flooded. It should be a place where we go willingly, which we grudgingly leave for holidays and welcome back with joy in September.

MŻ: School should teach cooperation and not competition. Education shouldn't be based on obedience but rather on responsibility and respect towards other people. Mutual respect is the foundation of a good school on which we can build on. And I may add one more thing: we should do everything to rid schools of fear. Fear is not a good way of educating.

MK: I have no vision of the school in the future for we are shaped by diversity. Therefore schools cannot have a homogeneous structure – we should have different schools. A young person and his or her parents should decide what type of school is optimal. Maybe such type, maybe some other?... Also, everybody should have the right to change schools.

MŻ: It has been said many times that we should be innovative and creative. Innovation starts in kindergarten and school. We should start by saying that there is no single plan for all children's development since children develop at different paces, they have different talents and various abilities. The most important thing is to let them develop at their own pace, including individual needs. Now and in the future.

# The Fear Behind The Door

## The borders of migration and intercultural dialogues. The Italian educational approach

Rosita Deluigi, Assistant professor, University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism

The migration flows experienced today, which continue to grow, are linked now more than ever to abandoning problematic situations caused by wars, poor living conditions and environmental disasters. Millions of people have to leave their homes; they have no real freedom of choice. They leave to seek shelter, to find decent living conditions for themselves and, above all, for the new generations. Western countries which receive the migrants often feel threatened by what they immediately perceive as “invasion”, making them lose that aspect of humanity that refugees and asylum seekers carry with them. Those who are behind the doors are uninvited strangers, guests who generate fear because they are unknown.

In this regard, Zygmunt Bauman proposes in his work *Strangers at our Door* a careful analysis of the fears of post-modernity, of the barriers that we are building when faced with a refusal to dialogue. Intercultural education must take into consideration other accounts of migration, reflect on this subject and define educational strategies capable of promoting a will to assimilate today’s migrants and generate new prospects of humanism. One of the contexts of action is, without a doubt, the school, both as a place of learning and also as a space in which families, teachers and the local communities meet.

### Seeking shelter

Migration movements create the world history, even if in the last few decades mass media messages have placed the emphasis on a sort of exodus, overshadowing the basic instinct that has always driven

humanity: moving on to seek better living conditions. It would be more constructive to worry about the reasons that drive masses of people to leave their countries in illegal, high-risk conditions, embarking on harsh journeys and setting their hopes on the younger generations, who now increasingly tend to migrate alone<sup>1</sup>.

Refugees, fleeing from the horrors of war and totalitarian regimes, have been knocking at the doors of other people since the beginning of the modern era; the same has happened with those seeking to escape places that have become hostile and no longer guarantee the minimum sustenance.

Behind that door the West watches with fear and suspicion the “hordes” of foreigners asking to come in. It is a continuous, on-going process which fails to evoke the experiences of the previous historical era<sup>2</sup> which seem to have left no traces.

Our barriers (doors) make us face the dilemma between trust and conflict, and constantly face us with the question: is it more convenient and safer to reach out or to close the door? The question aims to bring out the dynamics between the two terms, highlighting a welcoming manner to start intercultural dialogue (reach out) and a closure and indifference strategy (close the door)<sup>3</sup>.

Bauman approaches “our” door in order to examine in depth the conflicting dialectics of the integration and expulsion of social groups in modern times, focusing on the attack of “moral panic”<sup>4</sup>, linked to the perception of the phenomenon of migration and intensely affected by the tensions in the Middle East and by terrorist attacks. The fear that some form of evil will threaten the wellbeing of the society is explained by the presence of foreigners: “in times when there is a distinctive lack of existential certainties, and a developing sense of insecurity, in a world at the mercy of deregulation, today’s immigrants are perceived as messengers carrying bad news. [...] Immigrants are an irritating reminder of the extreme fragility of our wellbeing, something which we believe we have earned with a great deal of hard work”<sup>5</sup>.

The presence of people whom we see as different, with traditions that we perceive as being worlds away from our own, whom we consider threats to “our” safety, creates a distance which easily puts down roots in slogans of self-protection.

These fears are reflected in the superficiality with which we “liquidate” the question of migration flows when faced with phenomena we cannot control. Generalisation becomes a shortcut, a means of finding shelter, of defining our boundaries and situations in which we feel safe. This occurs both at a physical level – building walls, fencing off borders with barbed wire – and also at a conceptual level – the refusal to interact with “others”, an increasing suspicion that turns into fear.

These defence mechanisms can be deepened by the idea of a liquid society, characterised by weak mutual relations, numerous social fragilities and the continuous uncertainty and fragmented reality that governs the post-modern man<sup>6</sup>. The need for certainty leads us to seek a source of fear that can easily be defined, directed against a specific, visible enemy. “Foreigners” perfectly embody the role of an enemy and enable us to specify our fear, make it tangible and easier to control in the face of a series of dispersed, widespread and fluctuating fears with an unknown origin<sup>7</sup>.

The refusal to interact with those who are “different” and “foreigners” reveals what Lowenthal defines as “myopic rivalry” between different cultures and persons: “To insist we were the first or the best, to celebrate what is ours and excludes others, is what heritage is all about”<sup>8</sup>. Cultural references used to create opposition and define superiority lead to conflict and cause people to distance themselves from their fellow men, especially when “knowledge” is used to exclude, belittle or criticise the traditions of others.

Personal and cultural heritage can only exist in new communicative forms, in which the interacting parties consider one another as “equals”, if they leave behind an ethnocentric standpoint and open up to the idea of hybridisation, thanks to cultural creativity which can pave the way for brand new intercultural opportunities.

Deepening the levels of understanding is essential and strategic. Indubitably, it involves a considerable effort in terms of recognising the differences and refusing to stop at the surface – also because the refusal to interact does nothing but widen the gaps between “us” and “them”<sup>9</sup>, reinforcing the distances between the peoples.

The routes taken by migrants will vary over time, but migration flows will remain a constant. If we fail to launch processes of intercultural dialogue, we will always be faced with the “cosmic fear [that] is also the horror of the unknown, the terror of uncertainty”<sup>10</sup>. This is a concept taken from Mikhail Bakhtin’s work (1968), redefined in a new context. At the political level, invoking the fear of strangers runs “as a response to life’s uncertainty, glossing over the fact that the uncertainty running rampant in contemporary society is propelled rather more by an increasingly unyielding imposition of the ‘imperative of performance’ and ensuing social exclusion”<sup>11</sup>.

If in these (in)secure times we focus on fear and on seeking a scapegoat, we will definitely need macro-categories by way of which we can place the phenomenon of migration in an “acceptable” place, thus allowing us to believe that we can stem its flow. While pursuing the illusion that we can satisfy our hunger for security, we lose sight of the portion of humanity that is trying not to disappear from the face of the earth. “People who are forced to flee intolerable conditions are not considered to be ‘bearers of rights’, even those supposedly considered inalienable to humanity. Forced to depend for their survival on the people on whose doors they knock, refugees are in a way thrown



outside the realm of ‘humanity’, as far as it is meant to confer the rights they aren’t afforded. And there are millions upon millions of such people inhabiting our shared planet”<sup>12</sup>.

When faced with these inequalities we cannot remain inactive and “the sole way out of the present discomforts and future woes leads through rejecting the treacherous temptations of separation”<sup>13</sup>.

### Stories of migration

The first thing we need to do if we want to become builders of bridges and not of walls is to pay attention to humanity in trouble and in transit. Men, women and children embark on their journey with a bundle containing worries, fears and the last ray of hope they have left, to cross deserts, seas and borders beyond which they can see the stars again. To learn more about these routes we can refer to the literature regarding migration, which tells new stories about migrants’ journeys, between periods of transit and permanence. The voice of those who have decided to leave is mediated by those who have decided to listen to their stories, especially when children are involved.

### Bridge builders

Bauman’s view is clear: “It is our duty to unite and not to divide. Regardless of the price we may have to pay, and the number of victims that may be claimed along the way. Guided by the forces of globalisation which govern according to the principle Divide and Conquer. Despite the price we may have to pay for the sacrifices sure to be required in the short-term, in the long-term, solidarity remains the only way ahead possible if we truly hope to stop future disasters and to avoid worsening the on-going catastrophes”<sup>14</sup>.

This markedly intercultural path invites us to reflect on the importance of education and the promotion of welcoming and dialoguing with refugees as means which help us to become familiar with migrants, to understand and mediate for them, to build new ways that might enable us to live alongside them. We firmly believe that this approach is feasible but we must remember that many political stances regarding migration flows are mirrored in the construction of walls at geographical borders. All that remains then is to venture along the borders of the frontiers of humanity, not only as an ideal but also as a true educational and therefore political stance. The decision to dialogue must be followed up in practical terms so that it does not end up as self-contained rhetoric<sup>15</sup>.

Bauman’s statement is a valuable one: dialogue is the main means by which an agreement can be reached, and by which room for living alongside one another in peace and solidarity can be created<sup>16</sup>. But it is only when relationships become real that mutual understanding is built; otherwise, we will always continue siding with one of the two opposing sides: those who cross borders and those who sit there, as spectators of the migration catastrophe. Or, those who take the first steps towards welcoming their fellow men and those who are still characterised by their fear of not being able to recover the dreams they abandoned on the hull of a “floating wreck” or lost among the grains of a sand dune in the desert. The different displacements of those who cross borders and those whose borders are crossed must allow the two sides time to get to know one another, to enter into contact, to open new channels for communicating and planning the future. Together.

For there to be a “fusion of horizons”<sup>17</sup>, various minor horizons must first be visible<sup>18</sup>. Then we must know how wide and deep they are and get familiar with their different light and dark areas.

Dialogue can only be created when we recognise the cultural references that enter into contact when different identities meet, leaving room for the uncertainty that characterises relationships. If we do not preclude the possibility of dialogue then we could recognise and appreciate the inter-dependence that characterises our lives to experience solidarity, which generates opportunities to learn from one another, precisely because we are different. In our relationships, we are the ones who define our boundaries and decide whether to build bridges that unite us, or walls that divide us. We are constantly seeking balance, both within ourselves and with others. Limiting ourselves to our own perspectives means that we fail to leave room for new possibilities to live alongside one another.

### The school as space for inter-dependence

A complex, heterogeneous society requires dialogue between subjects and citizens, identity and differences, belonging and participation<sup>19</sup>. One space in which the processes designed to build intercultural dialogue can undoubtedly occur is the school.

In the Italian education system, the overall percentage of students who do not have Italian citizenship is 9.2%<sup>20</sup>. This group includes: foreign children who have legally migrated with their families or who have migrated to join family members legally present in

Italy; children who have arrived in Italy via international adoption practices; children who have illegally migrated with their families to reach Italy; unaccompanied foreign children (we have already examined some of the routes taken by them); children refugees or asylum-seekers who have come to Italy alone or with their families; second-generation migrant children (who have not migrated but are the children of foreign parents and have not acquired Italian citizenship yet). There is therefore an additional level of heterogeneity in the patchwork of migrations. Considering the different regional distributions, in school year 2015/2016 almost 70% of foreign students in Italy were nationals of the following 10 countries: Romania, Albania, Morocco, China, Philippines, India, Moldavia, Ukraine, Pakistan and Tunisia. The three top positions are occupied by areas of historical immigration towards Italy<sup>21</sup>.

The educational pathways interweave with the migrants' wanderings, including those who have not actually made the journey themselves, but who are in any case in transit towards adolescence or adulthood. School is therefore responsible for offering equal opportunities to all the children it accompanies in the learning and self-building processes.

It is not just a place for peer integration, but can also become an active context for interaction within the local territory and a centre of participation and integration for families, too. It is therefore essential to set up educational guidelines in order to support foreign students and promote civic attitudes. In this regard, we must start with their rights, bearing in mind that in Italy the "Guidelines for welcoming and integrating foreign students" outlined in 2014 by the MIUR (Italian Ministry of Education, University and Research) state that: "foreign children, like their Italian counterparts,

are people, first and foremost and, as such, they have rights and duties that must be respected, regardless of the country of their origin".

#### Endnotes

- <sup>1</sup> J. Kanics, S. Hernández, K. Touzenis, *Migrating Alone: Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*. Paris 2010: UNESCO; M. Sedmak, B. Gornik, S. Hernández, B. Sauer, *Unaccompanied Children in European Migration and Asylum Practices: in Whose Best Interests?*. London 2017.
- <sup>2</sup> G.A. Stella, *Lorda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano 2003; R. Winder, *Bloody Foreigners: The Story of Immigration to Britain*, London 2013.
- <sup>3</sup> R. Deluigi, *Trust and conflict: reach out or close the door?*, in: F. Stara, R. Deluigi (ed.), *Trust and conflict in intercultural processes Experience, practice, reflections*, Macerata 2016, p. 82.
- <sup>4</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, New York 2016.
- <sup>5</sup> Z. Bauman, "Siamo ostaggi del nostro benessere per questo i migranti ci fanno paura", interview by W. Goldkorn, [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it), 2015, retrieved: 14.07.2017.
- <sup>6</sup> Z. Bauman, *Liquid Love. On the Frailty of Human Bonds*, Cambridge-Oxford 2003; Z. Bauman, *Liquid fear*, Cambridge-Oxford 2006.
- <sup>7</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, New York 2016.
- <sup>8</sup> D. Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, London 1997, p. 239.
- <sup>9</sup> G. Burgio, *Come confezionarsi un fantastico "noi"*, in: M. Catarci, E. Macinai (ed.). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa 2015, p. 49–72.
- <sup>10</sup> Z. Bauman, *Liquid fear*, Cambridge-Oxford 2006, p. 46.
- <sup>11</sup> N. Schneider, *Book Review: Strangers at Our Door by Zygmunt Bauman*, <http://blogs.lse.ac.uk>, 2016, retrieved: 14.07.2017.
- <sup>12</sup> B. Evans, Z. Bauman, *The Refugee Crisis Is Humanity's Crisis*, „The New York Times” May 2 2016, [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com), retrieved: 14.07.2017.
- <sup>13</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, op. cit., p. 48.
- <sup>14</sup> Z. Bauman, „Siamo ostaggi del nostro benessere per questo i migranti ci fanno paura”, op. cit.
- <sup>15</sup> R. Deluigi, *Dialogo. Forme di prossimità d-istanti*, in: M. Catarci, E. Macinai (ed.). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa 2015, p. 113–130.
- <sup>16</sup> Z. Bauman, *Strangers at Our Door*, op. cit.
- <sup>17</sup> Ibidem.
- <sup>18</sup> Ibidem.
- <sup>19</sup> S. Benhabib, *The rights of the others: aliens, residents and citizens*, Cambridge 2004.
- <sup>20</sup> MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, Roma 2017.
- <sup>21</sup> Ibidem, s. 24.

RD