

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Marzec / Kwiecień 2018

Nr 2



Temat przewodni

Edukacja inkluzyjna

Wywiad z Bogusławem Śliwskim

**Ptaka z zawiązanymi
skrzydłami**

Beata Gumienny

**Ortopedagogika
Otto Specka**

Krzysztof Biedrzycki

**Kogo
kształcimy?**

Mieczysław Gałaś

**Teoria psychologiczna
Miltona H. Ericksona**



Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Projektując numer zatytułowany *Edukacja inkluzyjna*, nie spodziewaliśmy się, że będzie to temat kontrowersyjny – przede wszystkim z punktu widzenia relacji społecznych. Inkluzja, czyli włączanie osób z niepełnosprawnościami do edukacji ogólnodostępnej, stanowi *sine qua non* współczesnej szkoły.

Zajmowanie się wszystkimi uczniami, niezależnie od predyspozycji, to nasza nauczycielska powinność. Poza tym takie odruchy, jak empatia, zrozumienie czy bezinteresowna pomoc wydają się czymś zupełnie naturalnym i pożądanym, szczególnie w środowisku szkolnym. Stąd nie dziwi włączanie do edukacji dzieci i młodzieży, a także dorosłych, którzy

borykają się z różnymi deficytami. I tu pojawia się myśl przewrotna: a jeśli to właśnie nie są „deficyty”, ale normalność – poszerzona o pierwiastki inności, które mogą być czasami trudne do zrozumienia?

Inkluzja ma zatem swoją drugą, ciemniejszą, właśnie kontrowersyjną stronę – nie zawsze spełnia pokładane w niej nadzieje. Skoro kogoś włączamy do wspólnego grona, to nasuwają się pytania i wątpliwości dotyczące: komunikacji, współpracy, dobrego samopoczucia wszystkich osób tworzących daną społeczność. Włączając jednych, innych – być może – wykluczamy. A czy tych, których włączamy, nie zmuszamy do zbyt wąsko pojmowanej „normalności”? Jak uniknąć negatywnych skutków inkluzji? Jakimi metodami pracować z uczniami? I w jakim zakresie powinniśmy przygotowywać się do codziennej edukacji inkluzyjnej? O takich i o wielu innych zagadnieniach piszemy w niniejszym wydaniu „Refleksji”.

Zachęcam Państwa do lektury – wyjątkowej, ponieważ „Refleksje”, po wielu latach, zmieniły szatę graficzną. Mamy nadzieję, że na lepsze!

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk, zdjęcie na okładce

ZAPOL

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Współpraca

Piotr Lachowicz, Sławomir Osiński, Grzegorz Czapski,
Krystyna Milewska, Mieczysław Gałaś, Natalia Cybort-Zioło

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

12 lutego 2018 roku



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.
Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.
Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa
z profesorem Bogusławem Śliwerskim

Ptak z zawiązanymi skrzydłami 4

TEMAT NUMERU

Małgorzata Czajkowska-Kisil
Zrozumieć świat ciszy 9

Krzysztof Przybylski
Ku edukacji włączającej 16

Beata Gumienny
**Integracja/inkluzja osób
z niepełnosprawnością intelektualną** 20

Mieczysław Gałaś
Praca z zasobami 28

Magdalena Malik, Dorota Czerkies-Bald
**Zagadnienie autyzmu a nauczanie
w szkole masowej** 38

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Krzysztof Biedrzycki
Kogo kształcimy? 45

Weronika Dwojakowska
Przygotowani do życia 52

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Helena Czernikiewicz
Zmiana etosu 54

Joanna Biczak
Nauczanie włączające (bez cenzury) 58

Karolina Frontczak
Co utrudnia latanie? 62

Zofia Kacalska-Krzywowieża
O życzliwości 67

Klaudia Sujecka
Wielokulturowość szansą na rozwój? 70

Marzenna Kuczera, Karol Kuczera
Lekcja z GPS-em 72

Leszek Kalczyński
Czystość ciała i umysłu 76

Anna Kondracka-Zielińska
W trosce o nowego nauczyciela 83

Agnieszka Czachorowska
Filmowy obraz świata 86

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Krzysztof Przybylski
Niepełnosprawność. Część I 90

SZTUKA MIASTA

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Jackiem Jekielem
Przewodnicy po świecie sztuki 94

FELIETON

Sławomir Osiński
Zdeinkluzywowanie 98

Wojciech Rusinek
Błazen na miarę naszych możliwości 100

EDUKACJA W IPN-IE

Zofia Fenrych
Zmagania o wolność 102

WYDARZENIA W ZCDN-IE

Małgorzata Majewska
Bliżej natury 104

WARTO PRZECZYTAĆ

Natalia Cybort-Zioto
**Rozwijające się, zawiedzione
czy „z innej bajki”?** 106



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Ptak z zawiązanymi skrzydłami

z profesorem Bogusławem Śliwerskim
rozmawia Sławomir Iwasiów

W najnowszej książce, zatytułowanej *Meblowanie szkolnej demokracji*, pisze pan o sprzeczności zwrotnym pomiędzy polityką a edukacją. Zresztą nie tylko w tej książce, ale także w innych publikacjach z ostatnich lat, jak również we wpisach na blogu, często konfrontuje pan polityczne decyzje ze szkolną codziennością. Dlaczego to ważny temat?

Interwencja władz państwowych w sprawę szkoły zaczęła się w momencie, w którym podjęto decyzję o objęciu powszechną edukacją dzieci i młodzieży. Z historycznego punktu widzenia taki kierunek zmian społecznych miał swój, dla nas dzisiaj oczywisty, sens. Industrializacja i postęp techniczny wymagały przecież wykształconych obywateli. Dlatego na początku XX wieku politycy zainteresowali się edukacją. A dzisiaj?

Cóż, w gruncie rzeczy niewiele się w tej kwestii zmieniło. Zapomniano o tym, że polityka jest racjonalną troską o dobro wspólne, i zaczęto utrzymywać wpływ formacji rządzących na społeczeństwo z wykorzystaniem do tego obowiązku szkolnego. Według Sergiusza Hessena, który w latach 30. XX wieku rozwijał teoretyczne podstawy pedagogiki ogólnej, istnieje istotna różnica pomiędzy polityką a pedagogiką. Cel polityków to zdobycie władzy, a następnie utrzymanie jej za wszelką cenę, natomiast nauczyciele powinni dążyć do tego, żeby zapewnić swoim uczniom i wychowankom wolność. Wykształcenie bowiem jest stanem oświecenia, a więc integralnej wolności jednostki w wyniku osiągnięcia mądrości i autonomii moralnej. Taką wolność daje solidna wiedza i uspołecznienie osoby. O ile dla władzy

najważniejsze jest pozyskanie i powiększanie własnego elektoratu, to dla nauczycieli kluczowe jest wspieranie dzieci i młodzieży jako osób samodzielnych, kierujących własnym rozwojem.

Mamy w związku z tym do czynienia z niezbywalnym konfliktem różnych wartości – władzy, wiedzy i wolności. Rządzącym nie bardzo zależy na tym, żeby dzielić się wiedzą ze społeczeństwem, bo może to utrudnić sterowanie nim. Napięcie pomiędzy interesami państwa a dążeniem jednostki do uzyskania wolności trwa zatem do dzisiaj. Dlatego to ważny temat.

W Meblowaniu szkolnej demokracji już w tytule pojawia się sugestywna metafora. Jak pan ją rozumie? Co powinniśmy „umeblować”?

Profesor Maria Dudzikowa uruchomiła w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN nową serię wydawniczą pod nazwą „Kultura szkoły”. Każdy tom tego cyklu jest, i w przyszłości będzie, podporządkowany innej metaforze. Pierwszy, pod jej wspólną redakcją z dr Sylwią Jaskulską, nosi tytuł *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Pani profesor spojrzała w nim na szkołę z perspektywy militarnej – naświetlając specyficzne cechy szkoły jako przestrzeni dominacji i przemocy, w której toczy się wojna. Dość łatwo możemy odnaleźć, kto jest w niej wrogiem, kto atakującym, w jakich sytuacjach dochodzi do konfrontacji, gdzie i w jakich warunkach są skoszarowane wojska nauczycieli, uczniów i rodziców, jaką każdą ze stron dysponuje bronią...

Natomiast w mojej książce, posługując się metaforą meblowania, zwracam uwagę na to, że polska szkoła jest środowiskiem społecznym, w którym dzieci, rodzice i nauczyciele są częścią ukrytych mechanizmów i struktur politycznych wpływów na funkcjonowanie tej instytucji. Przy czym kategoria meblowania wzięła się z dwójakiego sposobu widzenia edukacji szkolnej. Albo sami będziemy „gospodarzami” we własnym domu – a takim środowiskiem codziennego życia jest szkoła, która

może stać się solidarną wspólnotą – albo poddamy się „inwestorowi”, to znaczy temu, kto ten dom finansuje i chce nam go urządzać. Pytanie jednak, na ile „inwestor” może decydować o tym, czy ja będę w tym swoim domu chodził w kapciach, w mundurku czy na boso lub w ulubionym ubraniu? Zależało mi, żeby ta metafora ukazywała złożone relacje między tymi, którzy podejmują decyzje, a tymi, którzy muszą się owym decyzjom, z takich czy innych powodów, podporządkować. Jeżeli w otoczeniu szkolnym nie ma demokracji lub jest ona lekceważona, to trudno, by w toku edukacji młode pokolenie nie tylko uczyło się tego, czym jest demokracja, ale i jej chciało oraz potrafiło doświadczyć, zaangażować się w nią w swojej małej wspólnotcie, jaką jest szkoła. Piszę zatem o różnych rodzajach demokracji oraz o tym, jak można ją urządzić we własnym domu, do którego chętnie wraca się codziennie nie tylko z odrobionymi zadaniami, ale i z projektami na dobre i korzystne spędzenie czasu razem z jego głównymi lokatorami.

Z pana rozważań wynika, że system edukacji nie jest w najlepszej kondycji. Można by powiedzieć, idąc tropem zaproponowanej przez pana metafory, iż w pożyczonych kapciach chodzimy po cudzym domu.

Proszę zwrócić uwagę – w gruncie rzeczy przez ostatnie trzy dekady niewiele się w polskiej szkole zmieniło, przynajmniej jeśli chodzi o jej kształt ustrojowy i relacje z polityką. Wciąż o sferze społecznej, a zatem i o edukacji, myśli się w sposób centralistyczny, mimo że walczyła z takim podejściem już „Solidarność” w latach 80. XX wieku.

Okres po 1989 roku, z punktu widzenia szkoły, ocenia się na różne sposoby. Można rzec i tak – żyliśmy i żyjemy w czasach pozornej wolności. Tkwimy w tym samym centralistycznym, etatystycznym, niszczącym tkankę wolności systemie, który pomiata zarówno nauczycielami, jak i uczniami czy rodzicami... Od ponad ćwierćwiecza nie

rozmawiamy o tym, „czy” i „czym” jest samorządność szkolna i w jakim stopniu może ona przyczynić się do edukacji w demokracji i dla demokracji. Coraz bardziej zdajemy się na sterowanie odgórne, którego kierownictwo zmienia się co kilka lat – w toku transformacji ustrojowej po 1989 roku zdarzało się, że ministrowie edukacji zmieniali się nawet po kilku miesiącach. Co jeden wprowadzał, drugi powstrzymywał lub likwidował, gdy następny uruchamiał czy reformował, jego następca musiał koniecznie zaznaczyć swoją odrębność i coś skracać lub wydłużać, uzupełniał lub usuwał. Ile razy można zmieniać nie tylko ustrój szkolny, ale podstawy programowe kształcenia ogólnego i wychowania oraz odpowiadające im podręczniki szkolne? MEN w ciągu ostatnich 28 lat wydało setki milionów złotych na reformy cząstkowe, programowe, metodyczne czy organizacyjne, których założenia i wytwory wylądowały w koszu na śmieci – także tym internetowym. To, czego oczekiwano za jednego ministra od nauczycieli, pod wodzą kolejnego było zakazane lub wyszydzane. Jak długo jeszcze będzie trwać ta centralistyczna uzurpacja władz partyjnych do rozstrzygania w Warszawie o tym, jak mają pracować nauczyciele w ponad 30 tysiącach przedszkoli i szkół publicznych?

Nietrudno zauważyć, że interesują pana relacje między różnymi podmiotami edukacji szkolnej. Z jednej strony – wyraża pan ostrą krytykę wobec poczynań decydentów, z drugiej – jest pan blisko tej szkolnej strony „barykady”, kiedy pisze pan o nauczycielach, uczniach, rodzicach. Czytając pana ostatnią książkę, a także niektóre poprzednie publikacje: *Edukację (w) polityce. Politykę (w) edukacji, Diagnozę społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, a przede wszystkim wpisy z bloga zebrane w tomie *Ped@gog w blogosferze*, odniosłem wrażenie, że jest pan empatycznym pedagogiem-akademikiem, któremu nieobce są codzienne problemy szkolnej społeczności.

O nauczycielach akademickich, którzy wypowiadają się na temat szkoły, myśli się, że są siedzącymi za biurkiem teoretykami, wymyślając ideę, ale nie znają prawdziwego życia szkoły. Być może dlatego krytykują wszystko, co tylko mają w zasięgu wzroku. Być może są też i tacy, natomiast moje rozprawy naukowe o edukacji szkolnej wyrosły z połączenia własnej praktyki nauczycielskiej z pracą i refleksją naukową.

Jeszcze w trakcie studiów pracowałem na pół etatu w Szkole Podstawowej nr 101 i Szkole Podstawowej nr 17 w Łodzi. Pracę na Uniwersytecie Łódzkim rozpocząłem w 1977 roku. Jako asystent zajmowałem się, między innymi, metodyką kształcenia, teorią wychowania i pedagogiką ogólną. Prowadząc badania naukowe w latach 80. XX wieku, i angażując się w proces transformacji ustrojowej, nie straciłem kontaktu z edukacją szkolną. W 1989 roku, już jako doktor nauk humanistycznych, ponownie zatrudniłem się w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi, by wspólnie z żoną wprowadzić w niej eksperyment pedagogiczny. Równoległe kontynuowałem badania i pracę dydaktyczną na uniwersytecie. W szkole byłem członkiem rady pedagogicznej, prowadziłem lekcje w klasie pierwszej. Z wykształcenia jestem nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej – rozumiem, jak wygląda rzeczywistość szkolna, weryfikuję teorię w praktyce.

W latach 90. XX wieku interesowała mnie przede wszystkim szkoła państwowa jako ta część profesjonalnej działalności społecznej, która nie powinna być postrzegana – zwłaszcza przez polityków – jako przestrzeń drugiej kategorii. Szkoła publiczna to instytucja powołana dla dobra dzieci, finansowana z podatków nie tylko ich rodziców. Moje poglądy w tej kwestii się nie zmieniły i stąd wynika moja empatia dla środowiska szkolnego. Warto było udowodnić, że szkoła publiczna może być konkurencją dla szkoły prywatnej, jeśli pozwoli się nauczycielom na samorealizację zawodową. Wówczas mogliśmy realizować w szkołach

programy autorskie, prowadzić klasy autorskie, a niektóre szkoły stawały się nawet placówkami autorskimi, które wyróżniał odrębny typ kultury edukacyjnej i kadrowej.

Cały ruch oddolnego nowatorstwa pedagogicznego w szkolnictwie publicznym niestety powstrzymała formacja lewicowa, PSL i SLD, a potem dokończyła dzieła niszczenia AWS wraz z kolejnymi rządami: SLD, PiS, LPR, Samoobrony, PO, PSL, a obecnie znowu PiS. Zatrzymane i zniszczone zostało największe dobro szkolnej pedagogiki, jakim są oddolne inicjatywy nowatorstwa edukacyjnego nauczycieli-pasjonatów. Dzisiaj minister twierdzi, że w szkołach mogą być innowacje, ale pod warunkiem, że będą na usługach obecnej zmiany ustrojowej. To jest powrót do minionego ustroju w czystej postaci. Edukacja powinna być forpocztą zmian, a od wielu lat często stanowi relikwyt przeszłości.

Chciałbym nawiązać do książki *Ped@gog w blogosferze*. Ten tom, będący zbiorem pana wpisów z bloga *sliwierski-pedagog.blogspot.com*, ukazał się prawie dziesięć lat temu. Jak pan łączy aktywność teoretyka i blogera?

Blog zacząłem prowadzić 1 lipca 2007 roku. Mniej więcej w tamtym okresie dostrzegłem technologiczną, ale i kulturową zmianę związaną z rozwojem sieci cyfrowej. Przede wszystkim uderzyło mnie, z jaką precyzją i szczerością można, dzięki komunikacji internetowej, dzielić się swoimi poglądami i wiedzą z innymi osobami, niedostrzeganymi bezpośrednio w sieci. I tu ciekawostka – to wpisy uczniów, którzy potrafili wyrazić swoje przeżycia i poglądy, zainspirowały mnie do zainteresowania się blogosferą. Pomyślałem, że może warto i w tej przestrzeni zaistnieć, pokazać swój sposób myślenia i odczuwania, ale też zachęcać czytelników do lektur, refleksji, dyskusji na bieżące tematy.

Miałem wtedy jeszcze inną motywację do publicystyki blogowej. Byłem rektorem Wyższej

Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, której studenci stanowili już nowe pokolenie, komunikowali się ze sobą elektronicznie. To była ich przestrzeń, w której mogłem spróbować pobudzić ciekawość pedagogiką codziennego świata myśli. A co on tam pisze, ten Śliwerski? Jaki wrzucił nowy post? Może coś ciekawego? Chciałem wyjść poza kanon lektur akademickich i zachęcić ich do dyskusji. Takie były moje intencje. Po kilku miesiącach okazało się, że blog stawał się także okazją do dzielenia się własnymi problemami, wątpliwościami czy opiniami na temat zachodzących zmian – stał się platformą dla nauczycieli sfery oświatowej i uniwersyteckiej. Otrzymuję wiele listów, czasem próśb o interwencję czy wyjaśnienie zaistniałych problemów. Każdy dzień zatem kończę blogowym postem.

Podglądał pan na początku inne blogi?

Nie, to był chyba pierwszy taki blog akademicki... Natomiast reakcje były ciekawe. Sporo osób wyrażało zdziwienie. Opisując jakieś konflikty, patologie czy reagując na rozwiązania polityczne lub prawne, po dzień dzisiejszy nie oszczędzają mnie hejterzy, głównie ze strony środowiska akademickiego.

Zarzucano mi, że chcę promować własny wizerunek. Albo to, że krytykuję władze oświatowe czy akademickie w sposób nieuzasadniony, bo przecież rządzący są nietykalni. A dla mnie pisanie bloga to była przede wszystkim pedagogiczna interwencja w różne wymiary i strefy naszej codzienności. W ten sposób mogłem pokazywać często krytyczne sytuacje, wyrażać opinie, ale i pomagać nauczycielom, rodzicom czy studentom. Poza tym od początku blog jest niekomercyjny, co w jakimś zakresie odróżnia mnie od autorek i autorów wielu współczesnych blogów – zarówno tych dotyczących edukacji, jak i zajmujących się zupełnie innymi obszarami nauki. Łączę w ten sposób akademicką misję z publicystyczną interwencyjnością i popularyzacją wiedzy.

Taką interwencją – zarówno w sensie uprawiania teorii pedagogiki, jak i krytyki systemu edukacji – są pana książki. W *Meblowaniu szkolnej demokracji* pisze pan o tym, że mimo zmian ustrojowych, które obserwujemy co najmniej od 1989 roku, w polskiej polityce wciąż traktuje się edukację tak, jakby niewiele miało się w niej zmienić. Jak należałoby zreformować polską szkołę?

Nie tylko w *Meblowaniu...* o tym piszę. Przede wszystkim ten temat podejmowałem w książce *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, o której pan wcześniej wspomniał. A co należałoby zmienić? Jeżeli współczesna Rzeczpospolita ma być państwem demokratycznym, to trzeba dokończyć rewolucję „Solidarności”, którą w latach 80. XX wieku rozpoczęły dwa miliony Polaków. Mam tu na myśli przede wszystkim decentralizację władzy oświatowej, odejście od autorytarnego systemu zarządzania systemem edukacji i likwidację dwoistości władzy. Szkolnictwo jest rozpostarte pomiędzy organem prowadzącym a nadzorem pedagogicznym, a to skutkuje ustawicznymi konfliktami między przedłużonym ramieniem władzy państwowej, czyli partyjnej większości, a władzą lokalną, samorządową. Żaden ptak nie wzniesie się z zawiązanymi skrzydłami. Samo mówienie o tym nie sprawi, że one się rozpostrą. A u nas jest tak, że jak jedna partia stara się poluzować nauczycielskie czy uczniowskie skrzydła, to po wyborach inna partia z powrotem je wiąże. Nauczyciele są ofiarami bezustannych gier politycznych. Jasne, przeżyją to wszystko, choć przecież często płacą wysoką cenę. Ile osób dzisiaj zmaga się z tak zwanym wypaleniem zawodowym? Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ muszą wypełniać nowe obowiązki, które nie zawsze mają uzasadnienie pedagogiczne i psychologiczne. Trzeba dać nauczycielom wolność i pozwolić im pracować.

Brakuje wolności nauczycielom?

Niestety, mają jej coraz mniej. Nawet pojęcie „nadzoru pedagogicznego” jest, nie owijając w bawełnę, penitencjarne. Współczesny system edukacji to centralistyczny panoptikon, w którym wszyscy obserwują się z podejrzliwością. Jak można się rozwijać w takiej atmosferze? Po co kształcimy nauczycieli, skoro traktujemy ich jak dzieci, które ustawicznie trzeba karcić lub nagradzać za działania zgodne z interesem władzy? Kiedy skończy się upokarzające nauczycieli niskie wynagradzanie ich pracy – tak niskie, że muszą dorabiać poza szkołą?

Mówi się teraz coraz częściej, że nauczyciele będą dodatkowo oceniani – po względem moralnym, obyczajowym. To przestarzała koncepcja. W XIX wieku władze wyznaczały „trójki” inspektorów, którzy sprawdzali, czy nauczyciel nie przesiaduje po knajpach albo czy nie pali papierosów. Żyjemy w wieku XXI. W wyniku globalizacji zmieniła się nasza kultura – zmieniła się w związku z tym szkolna rzeczywistość. I nauczyciele dobrze o tym wiedzą, ponieważ żyją i doświadczają zależności panujących w tym odmienionym świecie być może jeszcze intensywniej niż przedstawiciele innych zawodów. Trzeba w związku z tym dać środowisku oświatowemu większą autonomię i swobodę decydowania o „umeblowaniu” szkoły. To jest przecież ich własny dom.

Bogusław Śliwerski

Pedagog, profesor nauk humanistycznych na Uniwersytecie Łódzkim oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor 28 monografii oraz ponad 600 artykułów naukowych. Prowadzi bloga sliwerski-pedagog.blogspot.com.

Zrozumieć świat ciszy

Małgorzata Czajkowska-Kisil

Dzieci niesłyszące a problematyka edukacji włączającej

Edukacja włączająca to zagadnienie, które od lat stanowi temat dyskusji pedagogów. Ma wielu zwolenników, którzy podkreślają zalety wspólnej nauki dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Entuzjastów tak zorganizowanej edukacji można spotkać wśród rodziców i opiekunów, a także nauczycieli.

Niestety inkluzja bywa też przedstawiana w opozycji do edukacji specjalnej. Celowo nie używam określenia „segregacyjnej”, ponieważ w tym wypadku ma ono pejoratywny wydźwięk. Edukacja włączająca ma swoje plusy i minusy.

Niewątpliwą zaletą jest stworzenie możliwości każdemu, bez względu na stopień niepełnosprawności, uczestniczenia w edukacji w miejscu zamieszkania. Zbyt często, niestety, inkluzja sprowadza się jedynie do włączenia niepełnosprawnego dziecka do zespołu klasowego i przydzielenia mu nauczyciela wspomagającego. Wierzę, że są takie szkoły, w których dzieci z niepełnosprawnościami mogą dobrze wykorzystać stworzone im warunki. Zależy to jednak od wielu czynników, nauczycieli, rodziców, ale też od możliwości samego dziecka.

Bardzo często w debacie na temat wyższości inkluzji nad edukacją specjalną przedstawia się argument konieczności zamieszkania dziecka w internacie, czyli zerwania więzi rodzinnej. Ten aspekt też ma swoje dobre i złe strony, ale o tym później.

Zabierając głos w tej dyskusji, chcę zwrócić uwagę na fakt, że inkluzja nie stanowi panaceum na problemy integracji osób z niepełnosprawnością, ponieważ są takie formy niepełnosprawności, w których inkluzja jest pozorna, co oznacza, że dziecko przechodzi proces edukacji mającej na celu włączenie w zespół klasowy bez oczekiwanych efektów. Swoje rozważania odnoszę do dzieci i młodzieży mającej problemy ze słuchem.

Chcę podzielić się moimi przemyśleniami na ten temat jako wieloletni praktyk – surdopedagog z 30-letnim stażem, ale też jako CODA – słyszące dziecko głuchych rodziców. Moja sytuacja daje mi wgląd w problem nie tylko z perspektywy nauczyciela dzieci głuchych, ale też uczestnika ich codziennego życia, perspektywy kogoś, kto funkcjonuje na co dzień pomiędzy dwoma światami. Interesuję się losami osób, które doświadczyły inkluzji w edukacji, i jak ten fakt przełożył się na ich dorosłe życie. Jednocześnie pragnę podzielić się doświadczeniami osób, które „uciekły” z procesu inkluzji do środowiska głuchych.

O stereotypach

Zawsze kiedy uczestniczę w dyskusji na temat edukacji osób niesłyszących, zderzam się z wieloma stereotypami na temat funkcjonowania tych osób. Dotyczy to także specjalistów, których kontakt z osobą głuchą ogranicza się do badania lub obserwacji. Nie mają oni pełnego wyobrażenia o tym, jak na co dzień funkcjonuje osoba niesłysząca. Pierwsze błędne powszechne przekonanie dotyczy możliwości „aparatowania”, czyli usprawnienia słyszenia. Otóż ani aparaty słuchowe najnowszej generacji, ani implanty śli-

makowe nie sprawiają, że osoba głucha czy niedosłysząca zaczyna normalnie słyszeć. Poprawia się jej słuch funkcjonalny, to znaczy, że słyszą cokolwiek lub słyszą trochę lepiej, ale nadal mają kłopot z odbiorem dźwięków, a szczególnie – z odbiorem mowy. Dla przybliżenia problemu przytoczę wypowiedź osoby niesłyszącej, implantowanej, która przeszła przez edukację integracyjną i włączającą: „Urodziłem się głuchy i zostałem wyrehabilitowany. W wieku 10 miesięcy zdiagnozowano u mnie głuchotę – resztki słuchowe, ok. 100 dB na oba uszy. Nauczyłem się języka polskiego, chodziłem do szkół masowych i skończyłem studia. W chwili obecnej pracuję w małej, prywatnej firmie. Zdaniem specjalistów osiągnąłem więc sukces, radzę sobie sam w życiu. Jest to marzeniem każdego rodzica, prawda? Głuche dziecko, które porusza się w świecie osób słyszących i sobie w nim radzi. Jako osoba biegle posługująca się językiem polskim nie miałem nigdy problemu z wyrażaniem swoich potrzeb, miałem natomiast problem ze zrozumieniem tego, co mówią inni. Znajomość języka polskiego pozwalała mi się domyślać, co ludzie do mnie mówią, ale czytanie z ust i ciągłe domyślanie się jest bardzo wyczerpujące, prowadzi też do pomyłek i nieporozumień. Ciągły wysiłek bardzo jednostronny i skuteczny jedynie w sterylnych warunkach (rozmowa w cztery oczy, brak hałasów). Możecie sobie wyobrazić, jakie to jest uczucie w obliczu włożonego wcześniej ogromnego wysiłku w rehabilitację”¹.

Drugi stereotyp dotyczy komunikacji w języku migowym. W Polsce wielu specjalistów zajmujących się rehabilitacją osób niesłyszących odradza rodzicom wprowadzenie do komunikacji z dzieckiem języka migowego, argumentując to opóźnieniem lub uniemożliwieniem nauki mowy. Jest to pogląd błędny i nieznajdujący poparcia w rzeczywistości. Oto wypowiedź jednej z matek niesłyszącego dziecka: „Mimo to lekarze

i większość logopedów, z którymi rozmawialiśmy, odradzali nam wprowadzenie języka migowego, gdy o tym wspominaliśmy. Uzasadnienie było następujące – dziecko nie nauczy się nigdy mówić. I to mimo tak wielu badań przeczących tej tezie. Ponieważ celem dla nas była komunikacja z dzieckiem, nie zaś mowa foniczna jako taka, argument ten nie przekonywał nas w żadnej mierze. Postanowiliśmy więc działać na własną rękę. Pierwszym krokiem do nauczenia się języka migowego było wydobycie dosłownie spod ziemi *Szkołnego słownika języka migowego Szczepankowskiego* i Rony. Dla syna, dziś sześciolatka, język migowy był jeszcze kilka miesięcy temu jedynym środkiem komunikacji ze światem. Od kilku miesięcy zaczyna także mówić – jednak dość słabo artykulacyjnie. Fakt ten jednak zdecydowanie ułatwia mu kontakt ze słyszającym otoczeniem”².

Trzeci stereotyp dotyczy edukacji specjalnej osób głuchych. Bardzo często słyszałam zarzut, że umieszczając dziecko głuche w szkole specjalnej, zamyka się je w getcie. Tu znowu przywołam opinię osoby, która doświadczyła inkluzji: „Gdy wszedłem w środowisko głuchych, na początku z zazdrością spoglądałem na nowo poznanych przyjaciół, którzy wyjeżdżali na zagraniczne młodzieżowe obozy organizowane przez głuchych liderów, na których się porozumiewali z dużo większą łatwością, niż ja w języku angielskim z osobami słyszącymi. Spotykali się w międzynarodowym gronie, wymieniając się doświadczeniami i organizując wiele różnych rzeczy. Pomyślałem sobie, że ja, wyrehabilitowany, mówiący świetnie po polsku, mam mniejsze możliwości wymieniać się doświadczeniami i współuczestniczenia w życiu społecznym, niż oni, posługujący się językiem migowym. Na szczęście, teraz, po kilku latach przebywania w środowisku, zdobyłem kilkunastu przyjaciół z Serbii, Grecji, Belgii, Czech, a nawet Japonii. Nie mogę zrozumieć osób, które twierdzą, że świat głuchych jest gettem. Dla nich jest to świat zamknięty i pełen

niezrozumiałych rzeczy. Dla nich pozostawanie w takim świecie byłoby nie do wytrzymania. Chciałbym takim osobom powiedzieć, że z mojej perspektywy sytuacja wyglądała odwrotnie. To świat słyszących był gettem, był pełen niezrozumiałych rzeczy, trudnych sytuacji. Był ciągłym porównywaniem siebie z innymi, nieustanną próbą osiągnięcia niedoścignionego wzoru – słyszenia. Świat głuchych, wprost przeciwnie, otworzył przede mną wiele możliwości, o których bym nawet nie pomyślał, wciąż przebywając w świecie słyszących. Świat się zrobił dla mnie dużo bogatszy i, przede wszystkim, szczęśliwszy, gdy nauczyłem się języka migowego i zacząłem się kontaktować z ludźmi podobnymi sobie. Uważam, że dziecku głuchemu powinno się dać szansę wyboru. W końcu wszystko to, co robimy dla dzieci, powinno służyć ich szczęściu. Dlatego zwracam się do Ciebie, rodzica głuchego dziecka, z apelem o danie mu jak największych możliwości poznawania świata – także za pomocą języka migowego i osób jemu podobnych”³.

Dzieci głuche w szkole specjalnej spotykają się z innymi dziećmi w podobnej sytuacji. Tutaj wszyscy są tacy sami, nie ma bariery komunikacyjnej – ale też nie ma taryfy ulgowej dla nikogo – każdy może zostać przewodniczącym klasy, przewodniczącym samorządu szkolnego. W internacie powstaje społeczność, w której dzieci uczą się podstawowych zasad życia społecznego. Regulamin dotyczy wszystkich. Uczą się też samodzielności, dbania o swoje sprawy.

Często spotykałam się z opinią pedagogów, że dzieci wychowane w internatach są bardziej zaradne i przedsiębiorcze niż te dzieci, które były przez cały czas pod opieką rodziców.

I jeszcze trochę własnych doświadczeń. W latach 2008–2014 na Uniwersytecie Warszawskim prowadziłam zajęcia na Studiach Podyplomowych z Polskiego Języka Migowego. Jedną ze studentek była osoba głucha, która przeszła przez edukację włączającą. Jej rodzice zadbali o to, aby

nigdy nie zetknęła się z innymi osobami głuchymi i włożyli sporo pracy w jej edukację. Studentka wbrew woli rodziców, jako 30-letnia osoba, zgłosiła się na studia po to, aby nauczyć się języka migowego. Była osobą samotną, pozbawioną przyjaciół pomimo wykształcenia i umiejętności komunikacji z osobami słyszącymi. Było ciężko, ponieważ uczestnicy studiów podyplomowych – głusi i słyszący – biegle posługiwali się PJM. Dzięki wytrwałości i pomocy kolegów ukończyła studia, a lektorat PJM zdała bardzo dobrze. Kiedy odbierała dyplom, powiedziała: „To było najpiękniejsze półtora roku w moim życiu”.

Rodzice często nie mają wyobrażenia o tym, z czym zetknie się osoba głucha w swoim dorosłym życiu. Jako opiekunowie mają prawo wyboru drogi edukacji swojego dziecka, ale dla ich własnego dobra, i dobra ich dziecka, powinni mieć możliwość kontaktu z dorosłymi osobami niesłyszącymi, aby móc dokonać właściwego wyboru.

O możliwościach

Problemem w połączeniu ze sobą świata głuchych i słyszących jest błędna diagnoza sytuacji komunikacyjnej. Aby unaocznic znaczenie jej konsekwencji powołam się na wypowiedź osoby doświadczonej w przemieszczaniu się ze świata dźwięku do świata ciszy i odwrotnie: „Urodziłem się głuchy i PJM zacząłem się uczyć dopiero w wieku 23 lat. Oznacza to, że moim pierwszym językiem był język polski. Mogłoby się wydawać, że w zupełności on mi wystarczy i że żadnych barier między mną a osobami słyszącymi już nie ma. Niestety była to iluzja, która się zaczęła mocniej ujawniać w wieku dojrzewania. Jest to doświadczenie, które zna każda osoba głucha. Bariery odczuwałem zawsze – to osoby słyszące nie odczuwały barier w kontakcie ze mną. Mimo prawie że natywnej znajomości języka polskiego miałem kłopoty, by się z kimś zintegrować, poznać przyjaciół i po prostu żyć w społeczności.

Język polski był dla mnie językiem edukacji, książek, filmów, ale nie językiem komunikacji. Do tej miałem dostęp w bardzo ograniczonym zakresie. Zrozumiałe jest, że jest to sytuacja bardzo destrukcyjna dla młodego człowieka. Wszystko się zmieniło wraz z rozpoczęciem nauki PJM. Nawiązałem kontakty, zawarłem przyjaźnie, nauczyłem się bardzo wielu rzeczy od Głuchych⁴ o relacjach międzyludzkich, o rozwiązywaniu problemów, wszystkich tych umiejętności miękkich. Stało się tak dlatego, że do języka migowego mam pełny dostęp, jestem w stanie go percypować w pełni zmysłem wzroku, w przeciwieństwie do języka polskiego. Zdjęło to ze mnie konieczność bycia nieustannie skupionym, domyślania się z kontekstu tego, co chciał powiedzieć rozmówca, wyjaśniania pomyłek językowych itd. Komunikacja w PJM jest po prostu swobodna, przyjemna. Taka jest więc korzyść z PJM dla mnie. Mogę się skupić na tym, co chcę powiedzieć i co chcę zrozumieć, a nie na tym, jak to powiedzieć i jak to zrozumieć. Języki powstają wszędzie tam, gdzie jakaś grupa ludzi chce się porozumieć. Taką mają potrzebę. Głusi tak samo. Spotkali się w szkołach i stworzyli języki migowe, aby móc się skutecznie porozumiewać. Czy to stworzyło bariery między osobami słyszącymi i niesłyszącymi? Nie sądzę. Myślę, że raczej postawiło znak równości między osobą słyszącą i niesłyszącą. Teraz to nie osoba niesłysząca musi się dostosować do słyszącej, bo nie zna żadnego innego języka oprócz fonicznego. To obie wzajemnie będą musiały się zrozumieć. I sądzę, że to jest fair”⁵.

Sporadycznie w szkołach ogólnodostępnych pojawiają się tłumacze języka migowego, których zadaniem jest tłumaczenie dziecku niesłyszącemu (pod warunkiem, że dziecko zna język migowy) treści przekazywanych na lekcji. A co z kontaktami z rówieśnikami na przerwie? Też mają się odbywać przez tłumacza? Przyznam, że dla mnie jest to sytuacja kuriozalna. Pewnym wyjściem z sytuacji byłoby wprowadzenie nauki

języka migowego dla uczniów w szkołach, do których uczęszczają niesłyszące dzieci, a może nawet we wszystkich szkołach. Nauka języka migowego – tak jak nauka każdego języka obcego – rozwija. Nauka języka migowego ma jeszcze dodatkowo tę zaletę, że rozwija sprawność prawej półkuli mózgu, która jest słabo trenowana, a spełnia ważną funkcję w tworzeniu obrazów przestrzennych. Język migowy jest językiem wizualno-przestrzennym, którego gramatyka różni się istotnie od gramatyki języka polskiego. Gdyby wszystkie dzieci otrzymały szansę nauki Polskiego Języka Migowego, w dalszej perspektywie mogłoby to uwolnić nas, jako społeczeństwo, od konieczności zatrudniania tłumaczy języka migowego w urzędach i innych placówkach publicznych, ponieważ wszyscy byliby w stanie porozumieć się z osobami niesłyszącymi. Język migowy przydaje się też w wielu sytuacjach życiowych, kiedy nie możemy porozumieć się głosem ze względu na dużą odległość lub utrudniony dostęp fal dźwiękowych.

O zasadach

Uczestniczyłam w wielu dyskusjach i konferencjach poświęconych edukacji włączającej. Zawsze była tam mowa o stworzeniu odpowiednich warunków dziecku z niepełnosprawnością. A co ze zdrowymi dziećmi?

Dla nich także jest to trudna sytuacja. Muszą się nauczyć obcowania z kimś, kto funkcjonuje inaczej niż oni. Często zachowania kolegi są dla nich niezrozumiałe i trudne do zaakceptowania.

Nigdy podczas takich dyskusji nie usłyszałam propozycji, która w systemowy sposób rozwiązywałaby kwestię akceptacji dzieci z niepełnosprawnością. Oto wypowiedź jednego z nich: „Chciałbym zwrócić tu uwagę na znaczenie słowa »akceptacja«. Nie jest nią przebolewanie przez rodziców faktu posiadania dziecka niesłyszącego i rozpoczęcie przez nich rehabilitacji. Jest nią zrozumienie przez rodziców, że ich dziecko jest i będzie głuche,

zaakceptowanie tego. Przez akceptację głuchego dziecka rozumiem przyjęcie do wiadomości tego, że jest ono tzw. zdrowym głuchym dzieckiem, nie zaś dzieckiem niepełnosprawnym słuchowo, oraz skupienie się na rozwoju jego możliwości, nie zaś skupianie się na tym, w czym jest najslabsze, to znaczy na słyszeniu. Takie negatywne nastawienie rodzi potrzebę zdwojonego wysiłku dziecka oraz wielkie obciążenie psychiczne”⁶.

Mówiąc o rozwiązaniach systemowych mam na myśli programy edukacyjne przygotowane przez osoby z niepełnosprawnościami na temat ich funkcjonowania w życiu codziennym. Programy te powinny być opracowane wraz z konspektami lekcji i filmami, z których dzieci dowiedzą się, jak funkcjonuje osoba niewidoma, co to jest system Braila, jak wygląda Polski Język Migowy i co naprawdę słyszy osoba nosząca aparat słuchowy. Dostęp do takich informacji powinni mieć wszyscy uczniowie – niezależnie od tego, czy uczeń z niepełnosprawnością jest w ich klasie, czy nie. Powinna to być po prostu część ogólnego wykształcenia każdego obywatela, który wcześniej czy później zetknie się z osobą niepełnosprawną w swoim otoczeniu lub rodzinie. Może kiedyś zostanie rodzicem takiego dziecka? Podczas takich lekcji uczniowie mogliby zadawać wszelkie pytania dotyczące każdej niepełnosprawności bez obawy, że narażą się na śmieszność lub, co gorsza, skrzywdzą takimi pytaniami niepełnosprawnego kolegę. Obcowanie z osobami z niepełnosprawnością budzi w wielu z nas lęk. Wiedza ten lęk niweluje i ułatwia integrację. Boimy się, bo nic o sobie nie wiemy lub posługujemy się stereotypami.

Chcę zwrócić tu uwagę na autorów takiego programu. Celowo mówię o osobach z niepełnosprawnościami, bo uważam, że tylko oni są w stanie przygotować rzetelnie taki program. Uczestniczyłam w podobnych szkoleniach prowadzonych przez psychologów i innych specjalistów i moim zdaniem pozostawiają one wiele

do życzenia pod względem rzetelności przedstawionych w nich faktów i wyjaśnień.

Aby dziecko z niepełnosprawnością poczuło się dobrze w środowisku, musi doświadczyć zrozumienia i akceptacji także dla swojej odmienności. Aby środowisko mogło mu ją zapewnić, musi wiedzieć, jak funkcjonuje taka osoba i co należy robić, aby wszyscy czuli się bezpiecznie. Nie tylko niesłyszące dziecko musi się nauczyć mówić, ale też jego koledzy powinni nauczyć się migać – to jest uczciwe podejście do inkluzji.

O efektach

Moje doświadczenia dotyczą osób niesłyszących, które przeszły przez cały proces kształcenia w edukacji włączającej lub byli w niej na pewnym etapie. Wielu z nich wskazuje na konieczność wdrożenia wobec osób niesłyszących zasad edukacji dwujęzycznej: „W chwili obecnej jestem osobą dwujęzyczną, to znaczy oprócz języka polskiego znam także polski język migowy. Zacząłem się go uczyć późno, gdyż dopiero w wieku 23 lat. Mimo tego uważam się za dwujęzycznego, gdyż posługuję się tym językiem na co dzień i w nim się wyrażam. Ten okres uważam dla siebie za przełomowy. Nigdy wcześniej nie spotykałem się z tyloma ludźmi, nie uczyłem się nowych rzeczy, nie nabywałem tylu nowych doświadczeń, co wtedy. Kontakty ze społecznością ludzi posługujących się polskim językiem migowym rozwiąły moje wątpliwości i stereotypy na ich temat, którymi się posługuje społeczeństwo. Kiedyś myślałem, że jako osoba wyrehabilitowana mam przewagę nad osobami migającymi, bo mam lepszy dostęp do informacji, niż one. Okazało się to prawdą tylko częściowo. Na konferencjach, seminariach, warsztatach byłem jak zwykle skazany na osobę towarzyszącą, która mi musiała powtarzać, o czym jest mowa, a jeśli nie mogła tego zrobić, traciłem tylko czas. W przypadku warsztatów i konferencji, na któ-

rych językiem wykładowym był język migowy, osoby migające były w dużo lepszej sytuacji – wszystko rozumiały i nie miały problemów z dyskusjami w grupie, ze zrozumieniem referatów, co dla mnie było praktycznie niemożliwe”⁷.

Doświadczenia te dotyczą także rodziców dziecka niesłyszącego: „W naszej drodze jest tak wiele zmiennych, że trudno ją traktować jako standardową. Syn uczęszcza do najzwyklejszego przedszkola dla zdrowych słyszących dzieci, gdzie udało nam się bez problemu przekonać rodziców z grupy przedszkolnej syna, aby wyrazili zgodę na naukę języka migowego przez ich dzieci. Także kadra uczy się języka migowego – znowu ze względu na potrzeby syna. Bardzo istotną kwestią było bowiem dla nas od zawsze to, aby syn był rozumiany przez swoich rówieśników i osoby z jego otoczenia. W ubiegłym roku szkolnym dzieci z grupy przedszkolnej syna były w stanie, po stosunkowo krótkim czasie, komunikować się z nim na podstawowym poziomie. Dochodziło do zabawnych sytuacji, gdy jakieś dziecko zabierało synowi zabawkę tylko po to, by zamigać »przepraszam«, »proszę« i »dziękuję«. Od obecnego roku szkolnego w roli nauczycielki w przedszkolu syna występuję ja, co jest dla mnie niezwykle stresujące, ale i sprawia mi ogromną satysfakcję. Cieszę się, że mogę uczyć osoby słyszące tego pięknego języka, cieszę się, że syn ma wokół siebie dzieci, dorosłych, z którymi może się porozumiewać”⁸.

Podsumowując, każde głuche i niedosłyszące dziecko, nawet dobrze wyrehabilitowane, będzie się czuło obco wśród osób słyszących. Uczniowie niesłyszący mogą funkcjonować w świecie dźwięku, ale pod warunkiem, że słyszący zechcą zrozumieć świat ciszy i nauczą się języka migowego, który jest kluczem do ich bezpiecznego świata.

Inkluzja, aby mogła spełnić swoje zadanie, powinna przygotować wszystkich jej uczestników do wzajemnego poznania i zaakceptowania

swej odmienności. Jeśli będzie to proces jednokierunkowy – polegający na tym, że to zawsze dziecko z niepełnosprawnością ma się starać „znormalnieć” – efekt ten będzie chybiony.

Przypisy

- ¹ B. Marganec, *List do rodziców niesłyszącego dziecka* przedstawiony na konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich „Edukacja Głuchych” 20 marca 2014 roku.
- ² A. Kossowska, *Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych*, „Forum Oświatowe” 2017, nr 2 (58), s. 209–214.
- ³ B. Marganec, *List do rodziców niesłyszącego dziecka*, op. cit.
- ⁴ Głusi – użytkownicy naturalnego języka migowego, osoby niesłyszące, dla których język migowy jest pierwszym i/lub preferowanym językiem.
- ⁵ Wypowiedź zamieszczona na jednym z forów społecznościowych.
- ⁶ B. Marganec, *List do rodziców niesłyszącego dziecka*, op. cit.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ A. Kossowska, *Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych*, op. cit.

Abstract

Understanding the World of Silence

This voice in the discussion on inclusive education concerns deaf students. The article presents the issue from the point of view of a practitioner and a person connected with the environment of deaf people. It points to certain issues which may arise in the process of inclusion, e.g. the problem of apparent integration which concerns this group of students due to communication difficulties. The lack of knowledge on the specificity of this type of communication hinders a lot of activities aimed at integrating deaf students. In order for the education to be effective, both parties to the process must be adequately prepared.

Małgorzata Czajkowska-Kisil

Doktor nauk humanistycznych, surdopedagog, tłumaczka języka migowego. Pracuje na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Prezes stowarzyszenia „CODA Polska. Słyszące dzieci – Niesłyszący rodzice”. Autorka artykułów o dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych. Członek Polskiej Rady Języka Migowego w Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz Komisji ds. Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Ku edukacji włączającej

Krzysztof Przybylski

Warunki do nauki uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych

Przełom XX i XXI wieku zdeterminowany jest pojawieniem się nowych pytań i wyzwań oraz obszarów w życiu człowieka wymagających ponownego zdefiniowania. Dotychczasowe oczywistości są podawane w wątpliwość, a wszelkie współzależności powinny być na nowo odkryte i ustalone¹.

Współczesny rozwój nauki oraz pojawienie się ruchów humanistycznych i emancypacyjnych mają znaczny wpływ, między innymi, na zmianę postaw społecznych w stosunku do osób z niepełnosprawnością i pojmowanie obecnych granic oraz możliwości rozwoju tej grupy. Dlatego w dzisiejszym opisie fenomenu niepełnosprawności ludzkiej i sposobu konstruowania związanych z nią znaczeń – coraz powszechniej podkreśla się kwestie społeczne, kulturowe czy środowiskowe, ujmując to zjawisko zarówno

w wymiarze indywidualnym, jednostkowym, jak i wspólnotowym. Implikacją tej zmiany jest między innymi ewoluowanie rozwiązań z zakresu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością – od form segregacyjnych, przez integrację, ku edukacji włączającej. Niejednokrotnie cechą tej zmiany jest całkowite odrzucenie starego wzorca postępowania i zakwestionowanie jego kontrastu między dawną a nową teorią, a także ewolucja form relacji człowiek – człowiek niepełnosprawny².

Odnosząc się do rozwiązań systemowych, dotyczących problematyki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w różnych krajach, można wskazać na trzy kategorie rozwiązań, które uwarunkowane są zależnościami historycznymi, prawnymi, ekonomicznymi, politycznymi czy społecznym usytuowaniem osób z nie-

pełnosprawnością w danej kulturze, kraju czy w regionie.

Pierwszy model kształcenia to włączanie niemal wszystkich uczniów w tzw. główny nurt edukacji. To kategoria jednej ścieżki reprezentowana między innymi przez: Grecję, Hiszpanię, Włochy, Portugalię czy Szwecję. Drugą kategorię rozwiązań stosują kraje, w których występują dwa odrębne systemy edukacji – to tzw. kategoria dwóch ścieżek, czyli szkolnictwo specjalne i szkoły głównego nurtu z niewielkim odsetkiem uczniów z niepełnosprawnością. Model ten występuje w: Belgii, Holandii, Bułgarii, Rumunii i na Łotwie. Trzecia kategoria – wielu ścieżek, to wielość rozwiązań łącząca elementy obu systemów: specjalnego i ogólnodostępnego. Występuje ona w: Danii, Niemczech, Francji, Wielkiej Brytanii i w Polsce³.

Cechą dzisiejszej edukacji uczniów z niepełnosprawnością jest to, że obowiązujące w poszczególnych krajach rozwiązania nie są czymś stałym, lecz ewoluują, zmieniając swój kształt i wcześniej przyjęte rozstrzygnięcia organizacyjne. W związku z tym pierwotne modele edukacji często już nie funkcjonują i są zastępowane innymi rozwiązaniami. Obecnie wiele państw podejmuje działania mające na celu propagowanie idei edukacji włączającej.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością z ich rówieśnikami nie jest ideą nową. Kierunki poczynań w tym obszarze wyznaczyła *Deklaracja z Salamanki*, w której uznano potrzebę podjęcia działań na rzecz tworzenia szkół dla wszystkich, uwzględniających występujące naturalne różnice i reagujących na indywidualne potrzeby uczniów⁴. Zakładając, że edukacja dla wszystkich w istocie oznacza edukację dla każdego, należy przyjąć, że integracja to nie tylko prawo osób z niepełnosprawnością do współżycia z innymi, ale i obowiązek społeczeństwa wobec tej grupy⁵. Jest ona jednym z terminów, które pojawiły się w celu określenia próby kształcenia wszystkich

uczniów w systemie oświaty powszechnej⁶. Przyjęto wówczas, że szkolnictwo integracyjne wyeliminuje segregację osób z niepełnosprawnością oraz stygmatyzujące wzorce panujące w szkołach⁷. Niestety okazało się, że istniejące modele rozwiązań prowadzą do ciągłego wykluczania osób z niepełnosprawnością z życia społecznego oraz pozbawiają ich praw przysługujących reszcie obywateli, takich jak prawo do aktywności społecznej czy politycznej, pracy, edukacji itd.⁸.

Badacze wskazują, że występujące propozycje rozwiązań w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością coraz częściej wpisują się w *continuum* – od kształcenia segregacyjnego przez kształcenie integracyjne do edukacji inkluzywnej⁹, która jako propozycja wspólnego kształcenia uczniów wyrosła z edukacji integracyjnej. Jej zwolennicy postulują, by odejść od wąskiej perspektywy potrzeb specjalnych jako problemu pojedynczych uczniów, a przejść do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły¹⁰. Wychodząc z założenia, że wszyscy uczniowie mają prawo uczyć się w szkole powszechnej, koncentruje się na tym, jak efektywnie uczyć i zapewnić poczucie przynależności do szkolnej zbiorowości.

Inkluzja opiera się na stworzeniu klimatu kulturowego, który pozwoli odpowiadać na potrzeby dzieci z danej społeczności¹¹. Aby edukacja mogła odgrywać centralną rolę w dynamice społecznej, jej głównym zadaniem powinno być zachowanie funkcji scalającej – poprzez zwalczanie wszelkich form wykluczenia. Należy więc dążyć do włączenia do systemu edukacyjnego tych wszystkich, którzy są trzymeni z dala od niego lub go porzucili – tylko dlatego, że nauczanie jest niedostosowane do ich oczekiwań, możliwości i realnych potrzeb. Zwolennicy edukacji włączającej przypominają fundamentalną prawdę, że kształcenie ma wówczas sens, gdy przybiera formę zbiorową i odbywa się w klasie szkolnej, bądź innej grupie zapewniającej wzajemne interakcje.

Reforma kształcenia specjalnego, która uznała kształcenie integracyjne za naczelną zasadę edukacji uczniów z niepełnosprawnością, posiada swoje mankamenty. Pierwszym jest fakt, że integracja nie osiągnęła w pełni swego głównego celu, czyli likwidacji segregacyjności kształcenia. Drugi mankament polega na tym, że kształcenie integracyjne często prowadzi do powiększenia populacji uczniów klasyfikowanych jako niepełnosprawni. Po trzecie – nie likwiduje stygmatyzacji uczniów, a wręcz poszerza zakres tego zjawiska. Dzieje się tak dlatego, gdyż dzieci mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej pod warunkiem, że zaakceptują orzeczenie o swojej niepełnosprawności. Konieczność ta niejednokrotnie wpływa niekorzystnie na kształt osobistej i społecznej tożsamości osoby z niepełnosprawnością. Ponadto orzeczenia te negatywnie wpływają na oczekiwania nauczycieli względem możliwości dzieci i na nastawienie rówieśników¹². Ostatni mankament, czyli strategia integracyjna, prowadzi do tego, że nauczanie po prostu nie jest wspólne. Dochodzi jedynie do integracji przestrzennej, administracyjnej. Z powyższych powodów kształcenie integracyjne poddawane jest krytyce i ponownie stawiane są pytania o cele kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, o rolę edukacji w konstruowaniu i zmienianiu istniejącego ładu społecznego. Tak naprawdę jest to spór o kształt społeczeństwa i o relacje pomiędzy równością a różnorodnością.

Analiza przyczyn ograniczeń strategii integracyjnej prowadzi do wniosku, że ich przezwyciężenie możliwe jest jedynie na gruncie alternatywnej wizji społeczeństwa i szkoły, w której prawo wszystkich dzieci do kształcenia jest niezbywalne – ze względu na społeczne zadanie tej instytucji¹³. Koncepcją, która zrywa z tradycyjnymi założeniami pedagogiki specjalnej, jest właśnie edukacja włączająca. Jej przewodnim motywem jest przekonanie o potrzebie budowy szkoły dostosowanej do warunków kulturowych i oczekiwań

społecznych, gdzie różnorodność jest wartością, którą należy wspierać. W koncepcji tej przyjmuje się, że szkoła rejonowa to miejsce kształcenia wszystkich uczniów, a oni stanowią grupę heterogeniczną. Natomiast realizowany w szkole program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich. Nauczyciel prowadzący jest wspierany w realizacji programu przez zespół specjalistów – dostosowany do aktualnych potrzeb¹⁴.

Obecnie coraz częściej stawia się pytanie o sens specjalnych metod nauczania i wychowania i poszukuje metod pozwalających na zaspokajanie potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów. Przekonanie o możliwości wspólnego uczenia się wszystkich uczniów oznacza konieczność zakwestionowania teorii dwóch grup. Zwolennicy edukacji włączającej nie kwestionują występowania różnic między uczniami. Twierdzą jednak, że różnice te były dotychczas niewłaściwie ujmowane na gruncie pedagogiki specjalnej.

Część badaczy w ogóle podaje w wątpliwość sens istnienia szkolnictwa specjalnego – jako oddzielnego systemu. Jednym z nich jest Mel Ainscow, który wyraża przekonanie, że obecne systemy edukacyjne zbyt upraszczają kwestię uczniów z niepełnosprawnością, traktując potrzeby edukacyjne wyłącznie jako ich problem w oderwaniu od organizacji nauczania¹⁵.

Zatem na czym polega istota edukacji włączającej? Inkluzja jest przede wszystkim czymś więcej, niż tylko integracją przestrzenną i programową. Nie oznacza wyłącznie umieszczenia dzieci w szkołach rejonowych, lecz zorganizowanie tych szkół tak, aby odpowiadały one potrzebom uczniów i pomagały nauczycielom w przyjęciu odpowiedzialności za ich nauczanie.

To model edukacji, który wymaga radykalnej zmiany sposobu myślenia o źródłach trudności w uczeniu się. Jego celem nie jest dostosowanie dziecka do systemu, a wręcz odwrotnie. To proces, który zaczyna się w głowach. Bardzo ważną sprawą jest zrozumienie, że dotyczy ona

nie tyle problemu niepełnosprawności, w tej czy w innej formie, lecz podstawowej zasady równości szans wszystkich uczniów. Wymaga ona głębokich zmian dotyczących sposobu wyjaśniania niepowodzeń edukacyjnych, jednak nie poprzez poszukiwanie ich przyczyn w cechach dzieci czy ich rodzin, ale poprzez analizowanie barier istniejących w systemie edukacyjnym, utrudniających uczniom z niepełnosprawnością uczestnictwo i naukę w szkołach ogólnodostępnych. Należy jednak pamiętać, że nauczanie integracyjne, bądź włączające, nie jest jedynym antidotum na problemy osób z niepełnosprawnością, a decyzja dotycząca wyboru szkoły należy do rodziców.

Przypisy

- 1 O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, Gdańsk 2005, s. 23.
- 2 W. Dykciak, *Interkulturowe i makrosocjalne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi*, w: „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy” 2009, nr 1, s. 26.
- 3 I. Chrzanowska, *Edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, w: U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn 2008, s. 23.
- 4 *Deklaracja z Salamanki. Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, Salamanka 1994, s. 1.
- 5 B. Bobeł, *Udział środowiska lokalnego w rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych*, w: A. Pilecki (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, Lublin 2002, s. 13.
- 6 W Polsce termin integracja został wprowadzony zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 04.10.1993 roku.
- 7 M. Winzer, *Ruch na rzecz integracji: zmiana paradygmatu czy historyczne następstwo?*, w: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Kraków 2000, s. 12.
- 8 J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 44.
- 9 S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005, s. 62.

¹⁰ Ibidem, s. 63.

¹¹ A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, L. Frąckiewicz (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2008, s. 227.

¹² G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, Warszawa 2006, s. 99.

¹³ Ibidem, s. 101.

¹⁴ G. Szumski, *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 14.

¹⁵ G. Fairbairn, S. Fairbairn, *Integracja problemem etycznym?*, w: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, Warszawa 2000, s. 21.

Abstract

Towards Inclusive Education

Taking into consideration the approaches to educating students with disabilities in various countries, one can point to three types of solutions. The first model is to include the vast majority of students into mainstream education. The second category is made up of two distinct systems: special education establishments and mainstream schools for students with disabilities. The third model combines special and mainstream systems. Nowadays many countries are taking action to promote the idea of inclusive education. Its advocates the claim that education makes sense only when students experience interpersonal relationships within a group. One must remember, however, that the school choice for a disabled student is at their parents' discretion.

Krzysztof Przybyłski

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Integracja/inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną

Beata Gumienny

Ortopedagogika Otto Specka

„Bycie człowiekiem jako bycie w świecie jest zawsze współistnieniem człowieka z człowiekiem, jest włączaniem do wspólnego środowiska życiowego na wspólnej drodze ku lepszemu światu. Przez ortopedagogikę należy rozumieć konieczne wsparcie we wcielaniu w życie kształcenia i przynależności w przypadku zagrożeń”¹.

(Otto Speck)

Głównym wątkiem poruszonym w niniejszym opracowaniu jest kontekst integracji i inkluzji w odniesieniu do idei ortopedagogiki² niemieckiego pedagoga Otto Specka, który w sposób interdyscy-

plinarny podejmuje zagadnienia szeroko pojętej edukacji, socjalizacji i wychowania. Ortopedagogika jest nauką zintegrowaną z wieloma dziedzinami: pedagogiką (ogólną, społeczną), psychologią, medycyną, socjologią, filozofią, biologią, ekonomią, naukami prawniczymi i teologią. Speck w swoich opracowaniach często zwraca uwagę na autonomię i „społeczne zakotwiczenie”³ osób z niepełnosprawnością intelektualną, na wyodrębnianie pomiędzy Ja a wspólnotą. Nie akceptuje przy tym postaw bezsilności, bezradności i beznadziejności wychowawczej.

Wokół integracji i inkluzji

Ortopedagogika w globalnej, metaforycznej wizji rozumiana jest jako konceptualistyczny most oparty na filarach pedagogiki i psychologii, który umożliwia dotarcie do świata osób z niepełnosprawnością, a jednocześnie łączy wszelkie działania oparte na wartościach humanistycznych. Wielowymiarowe podejście ortopedagogiczne ułożone jest w paradygmacie systemowo-ekologicznym, w którym osoba z niepełnosprawnością traktowana jest jako najwyższa wartość, godność i całość we wszystkich obszarach wychowania i edukacji, uwzględniając przy tym warunki społeczno-polityczne oraz działania integracyjne, terapeutyczne i profilaktyczne. Zatem ekologia i system odnoszą się zarówno do pojedynczego człowieka jako całości, jak i do otoczenia oraz włączenia jednostki do środowiska życiowego⁴.

Tytułem wstępu warto podkreślić, iż problematyka niepełnosprawności jest istotną kwestią społeczną – zarówno w naszym państwie, jak i na świecie. Patrząc z perspektywy czasu, można stwierdzić, iż kierunki dyskursów i analiz badawczych w zakresie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością dzieli czas wielkich zmian polityczno-społecznych, które miały miejsce w Polsce po 1989 roku. Był to okres wzrostu podmiotowości społecznej osób z niepełnosprawnościami, reaktywacji, powstawania fundacji i stowarzyszeń, pojawiły się również grupy samopomocowe i organizacje wspierające. Amadeusz Krauze⁵ uważa, iż najistotniejszym zadaniem polskiej pedagogiki specjalnej staje się nie tylko analiza zmian, w których osoba z niepełnosprawnością uczestniczy, ale również tych obszarów, które oddziałują na nią pośrednio.

Niepełnosprawność intelektualna ujmowana jest w sposób zróżnicowany nie tylko ze względu na wyodrębnione stopnie (lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki), ale także w odniesieniu do indywidualnych i charakterystycznych cech osób

w zakresie sprawności motorycznej, osobistej, społecznej, emocjonalnej itd. Należy jednak zauważyć, iż współczesne postrzeganie niepełnosprawności intelektualnej nie jest rozpatrywane tylko pod względem ograniczeń danej osoby, lecz także możliwości jej indywidualnego, jak i społecznego funkcjonowania. Zatem, w myśl koncepcji biopsychospołecznej, podstawą wychowania i edukacji jest człowiek/osoba/uczeń, a nie jego deficyty czy realizacja założeń programowych. W związku z powyższym wielodyscyplinarny proces integracji w samych założeniach wyklucza wszelkie podziały czy selekcje. Podnosząc wątek integracji i inkluzji, koniecznie należy odróżnić te dwa terminy, bowiem nie są one tożsame – pomimo że w rozumieniu potocznym i w niektórych opracowaniach traktowane są zamiennie. Zarys tych dwóch fenomenów będzie temem wprowadzającym w filozofię ortopedagogiki Otto Specka.

Integracja to „zespolenie osób pełno- i niepełnosprawnych w taki sposób, by były one zdolne do harmonijnego współistnienia i współdziałania na różnych płaszczyznach życia społecznego”⁶. Integrować – znaczy dokładnie tyle, co składać w całość, ale także dopełniać, łączyć sprawnych i niepełnosprawnych, jak również tworzyć nowy model współżycia i współistnienia⁷.

Edukacja integracyjna charakteryzuje się szczególnymi cechami, odróżniającymi ją od innych form kształcenia, stanowiąc tym samym alternatywę dla kształcenia segregacyjnego. Klasa integracyjna jest miejscem edukacji, wychowania i opieki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w tym z niepełnosprawnością intelektualną – zapewniającym dostosowanie systemu szkolnego do potrzeb i możliwości uczniów z jednoczesnym zapewnieniem form kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Istnieje więc naturalna interdyscyplinarność analizowanego zjawiska, bowiem nauka i praktyka integracyjna koresponduje z koncepcją ortopedagogiki, która, jak już wspomniano, ułożona

jest w psychologii i pedagogice. Edukacja integracyjna stanowi niezwykle odpowiedzialne zadanie dla nauczycieli i specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów itd.), którzy na co dzień tworzą zespół osób powołanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych, rewalidacyjnych, do zaspakajania potrzeb, wyrównywania szans, integrowania, wychowywania, wspierania i pomagania. Całość zamierzeń wpisuje się w cele wychowania, które według Stanisława Gerstmana wyznaczone są poprzez specjalnie dobrane sposoby, środki i narzędzia ułatwiające i umożliwiające realizację zaplanowanych działań. Zarówno sposoby, jak i środki zależą od zadania, czyli od zaplanowanych czynności realizujących cel, oraz psychicznych warunków działania, które kończą się z chwilą uzyskania pożądanego wyniku⁸.

Jednak założenia integracji edukacyjnej nie stanowią optymalnych rozwiązań, bowiem kształcenie nie jest możliwe dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością, całokształt oddziaływań w klasie integracyjnej ukierunkowany jest na realizację indywidualnego programu bazującego na mocnych i słabych stronach, przy wsparciu innych specjalistów. W związku z powyższym integracja edukacyjna mieści się w podejściu „dwóch grup”. W skład pierwszej wchodzi uczniowie z niepełnosprawnością, w skład drugiej pozostali, zaś cechy charakterystyczne to: koncentracja na uczniu, ocenianie ucznia przez specjalistów, przewidywanie wyników oraz specjalny program kształcenia⁹.

Inkluzja (włączanie) w ujęciu pedagogicznym traktowana jest jako zadanie i wyzwanie dla współczesnej rzeczywistości i środowisk zobowiązanych do przeprowadzenia tego procesu. Wdrażanie inkluzji trwa w polskim systemie kształcenia od wielu lat, a naukowcy – podejmując tę problematykę – tworzą opracowania badawcze służące rozwojowi nauki oraz modernizacji praktyki pedagogicznej.

Główną zasadą edukacji włączającej, której historia sięga do lat 80. XX wieku, jest tworzenie

w szkole ogólnodostępnej warunków do włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁰, czyli tworzenie szkoły lepiej służącej przeciwdziałaniu wykluczeniu, a zatem „szkoły dla wszystkich”¹¹. Wymiar edukacji włączającej mieści się więc w podejściu ogólnopedagogicznym, uwzględniając tym samym różnorodne grupy mniejszościowe we współczesnych społeczeństwach, powstające ze względu na cechy etniczne, językowe, religijne, światopoglądowe czy socjalne.

W polskiej praktyce edukacyjnej kształcenie niesegregacyjne odbywa się w klasach integracyjnych lub ogólnodostępnych. W pierwszym wypadku organizowanie takiej klasy wiąże się z koniecznością spełniania określonych warunków, z kolei nauka dzieci ze specjalnymi potrzebami w placówce ogólnodostępnej nie musi się łączyć z koniecznością reorganizacji procesu edukacji czy zabezpieczenia specjalnego wsparcia¹².

Główne czynniki warunkujące efektywną inkluzję:

- przyjęcie założenia, że priorytetem jest uczeń, a nie miejsce nauki,
- zapewnienie nauczycielom możliwości wyboru pracy w klasie inkluzyjnej,
- udział specjalistów i zapewnienie niezbędnych pomocy, wyposażenia, materiałów edukacyjno-terapeutycznych itp.,
- tworzenie i wdrażanie szkolnych modeli inkluzji (dobre praktyki),
- zachowanie *continuum* form kształcenia (modyfikacja procesu edukacyjnego na bazie odnawianych diagnoz, w tym przeprowadzonych obserwacji),
- doskonalenie, modyfikacja modelu udzielanego wsparcia (diagnoza, wnioski, ewaluacja),
- doskonalenie rozwoju zawodowego kadry,
- rozwój filozofii inkluzji na poziomie szkoły,
- tworzenie i doskonalenie programów nauczania i strategii kształcenia w celu zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów¹³.

Fenomen inkluzji zakreśla szersze ramy funkcjonalne niż na przykład integracja, bowiem idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń, jest też propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania dzieci zdrowych i dzieci z niepełnosprawnościami¹⁴. Zjawisko inkluzji nie odnosi się tylko do sfery szkolnictwa, dotyczy również szerszego ekosystemu społecznego, wiąże się z poczuciem przynależności do środowiska lokalnego, uczestnictwem w różnych kulturach i ich przekształcaniem, a także z postawą akceptującą różnorodność uczniów i ich podmiotowość. W tym też kontekście włączanie jest procesem przebiegającym na trzech poziomach:

- otwartego środowiska społecznego – włączania (zapewnienia osobie z niepełnosprawnością możliwości spełnienia zadań rozwojowych, funkcjonowania w szerszej społeczności i poczucia przynależności do niej);
- strategii systemu edukacyjnego – włączania edukacyjnego (czyli zapewnienie uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, korzystania z lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia z niepełnosprawnością);
- oddziaływań w przestrzeni edukacyjno-inkluzyjnej¹⁵.

Główne założenia ortopedagogiki Otto Specka

Orthos w dosłownym tłumaczeniu z języka greckiego oznacza „prawidłowy”, jednak tradycja ortopedagogiki nie sugeruje jakichkolwiek oddziaływań celem „wtłoczenia” w ramy określone prawidłowościami czy normami. *Orthos* w tym kontekście podkreśla potrzebę wszelkich działań pedagogicznych, których celem ma być stworzenie prawidłowego, optymalnego środo-

wiska wychowawczego dla danej osoby z niepełnosprawnością intelektualną¹⁶. Podstawą idei ortopedagogiki jest nurt humanistyczny oparty na zasadach poszanowania godności ludzkiej i akceptacji każdej osoby bez względu na niepełnosprawność oraz cechy ograniczeń i dysfunkcyjności. Tłem ortopedagogicznego ułożenia funkcjonalności osób z niepełnosprawnością jest ujęcie systemowo-ekologiczne, odzwierciedlające pozytywne działania (zadania), ściśle odpowiadające sensowi wychowania, a mieszczące się w sformułowaniu: „pozwołi człowiekowi stać się całością”¹⁷. Zatem niepełnosprawność intelektualną należy traktować jako jeden z elementów indywidualnych cech człowieka, postrzeganego jako niepowtarzalna jednostka, któremu należy zapewnić odpowiednie formy oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, środowiskowych czy społecznych. Podstawą w tym nurcie jest z pewnością paradygmat zmiany, jako formy tworzenia optymalnych warunków i dostosowań do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, to jest: polityki państwa, otoczenia, warunków, edukacji, kultury, zatrudnienia, spędzania czasu wolnego itp.

Ortopedagogika, jako nauka komplementarna, należy do specyficznej dyscypliny pedagogicznej, która początkowo zorientowana była na dostosowanie sposobów i metod nauczania i wychowania do zmienionych lub ograniczonych możliwości wychowanków i uczniów (obszar edukacji, opieki i wychowania – na przykład w domach dziecka). Ograniczenia te mogły być spowodowane albo „uszkodzeniem” poszczególnych „zmysłów”, albo też ogólnym opóźnieniem rozwoju umysłowego. Obecnie zakres tego terminu odnosi się wszelkich form „niepełnosprawności”¹⁸, jednak w pierwszym rzędzie ortopedagogika jest pedagogiką indywidualności¹⁹. W obszarze kształcenia oznacza to, że szkoła nie może postrzegać swojego zadania jedynie z punktu widzenia specjalnego wspierania nauczania uczniów z niepełnosprawnością inte-

lektualną, lecz powinna mieć świadomość, że jest także środowiskiem życiowym, korespondującym z innymi sferami życiowymi ucznia (tj. rodziną, środowiskiem społecznym, kulturowym). Konkretyzując, należy uznać prymarność zasady normalizacji (ekologii), która powinna umożliwić osobom z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonowanie według obowiązujących norm kulturowych tak dalece, jak to możliwe²⁰.

W odniesieniu do integracji Otto Speck podejmuje wielokontekstową polemikę, powołując się na interdyscyplinarne dokonania wiedzy naukowej i podkreślając potrzebę sensu życia w warunkach odpowiedniej pomocy wychowawczej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną egzystują w wymiarze, który autor określa mianem doświadczalnej straty, a ta z kolei może stać się zagrożeniem dla ich funkcjonowania. „Zadaniem ortopedagogiki jest ukazywanie sensu. Powinniśmy zająć się żyjącymi w naszym wspólnym świecie ludźmi ze szczególnymi potrzebami w zakresie wychowania, zapewniając im etyczne i politycznie możliwe do zrealizowania prawo do bezpiecznego, godnego współżycia z innymi ludźmi²¹”.

Założenia integracyjne, opierające się na podejściu ekologiczno-systemowym, wyostrzają zadania pedagogiki integracyjnej, która stała się alternatywą dla sztywnych podziałów pedagogiki „wyróżnionej” (pedagogiki specjalnej, pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną, kształcenia segregacyjnego), promując idee kształcenia dla wszystkich w oparciu o założenia ogólnopedagogiczne. Należy więc stwierdzić, iż ortopedagogika to podsystem pedagogiki ogólnej, wyodrębniony ze względu na jej własne aspekty pedagogiczne o określonych konsekwencjach – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Z kolei celem pedagogiki integracyjnej jest nowe ujęcie samej istoty wychowania, a więc również wychowania i nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną²². W tak przedstawionych

ramach interpretacyjnych Otto Speck odwołuje się do etyki, twierdząc, że „praktyczna realizacja ogólnych praw człowieka wymaga, obok zabezpieczenia politycznego i instytucjonalnego, także fundamentalnych zasad moralnych i tak zwanych punktów orientacyjnych, tj.:

- bezwarunkowego szacunku wynikającego z zasady autonomii i godności człowieka;
- zasady bezwarunkowej, społecznej przynależności²³.

W myśl powyższych założeń rozwinął się nurt włączania społecznego i edukacyjnego, który dzięki pojęciu specjalnych wymagań konstytuuje nowe zasady nauki i praktyki pedagogicznej. Ortopedagogika, posługując się sformułowaniem „specjalne wymagania wychowawcze”, jako ogólny zakres procesu i celu wychowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, podkreśla istotę diagnozy funkcjonalnej danego ucznia oraz zindywidualizowaną pomoc edukacyjno-wychowawczą z perspektywą osiągnięcia określonych możliwości uczenia się, zdobywania zdolności i samostanowienia. Powyższy aspekt stanowi subiektywizację podejścia opartego na działaniu, ponieważ dzięki szczególnym wymaganiom wychowawczym punktem odniesienia staje się podmiot, a nie obiektywizujący system. W ten sposób ortopedagogika unika odwoływania się do upośledzenia czy niepełnosprawności jako kryterium klasyfikacji sytuacyjnej, promując tym samym indywidualne podejście i dostosowanie wsparcia i pomocy do każdego ucznia z osobna. Wymagania wychowawcze należą do pojęć uprawomocniających ortopedagogikę, a rozpatrując ten aspekt z perspektywy dziecka, należy dodać, że dotyczą celów nauczania oraz zakresu i intensywności pomocy wychowawczej²⁴.

Relacja wychowawcza

W omawianym obszarze nie może zabraknąć odniesienia do relacji wychowawczej jako kategorii

jakości pedagogicznego działania i pedagogicznych organizacji, szczególnie w kontekście kształtowania włączającego społeczeństwa. Jednym z podstawowych warunków edukacji, wychowania, terapii, współdziałania – życia w społeczeństwie – jest kategoria relacji międzyludzkich, w tym wypadku relacji wychowawca/nauczyciel – wychowanek/uczeń). Pragnąc zobrazować ten niezwykle ważny punkt ortopedagogicznego fenomenu w przestrzeni integracji i inkluzji, posłużę się empiryczną refleksją Otto Specka: „Dzieci i młodzież, chcący się nauczyć żyć, i to wraz z innymi ludźmi, kierują się tym, jakie cechy i nastawienia napotykają u owych ludzi, przede wszystkim u tych, którzy są za nie odpowiedzialni. Rozwijają przy tym wybitne wycucie tego, jakie ktoś ma wobec nich zamiary, jakie interesy skrywają się za jego (profesjonalnym) zachowaniem (np. niezaspokojona potrzeba związku emocjonalnego, egoizm, zwykła pracowitość, rutyna zawodowa lub osobiste zaangażowanie, poczucie wspólnoty i odpowiedzialności)”²⁵.

Cechą wyróżniającą relację wychowawczą jest bez wątpienia aspekt komunikacji, który w praktyce uzewnętrznia się choćby w procesie oceniania. Ocenianie uczniów to trudny aspekt wartościowania, określania, kategoryzowania, nazywania poznanego stanu rzeczy (fakty, wiedza, zachowanie, stan, umiejętności itd.). Przy czym zawsze należy pamiętać, że „proces oceniania odbywa się nieustannie, nawet jeśli nic się nie mówi”²⁶. I to stwierdzenie zmusza do refleksji, zwłaszcza w zakresie postaw nauczycieli-wychowawców, warunków oceniania, form i echa przekazu. Ortopedagogiczny poziom optymalnej relacji wychowawczej w warunkach integracji i inkluzji cechuje pewien zakres niezbędnych warunków, takich jak: troskliwość i odpowiedzialność, bezstronność i sprawiedliwość, niezawodność i oparcie, gotowość do wypełniania obowiązków i zaufanie, a także wizja, wiara i ufność w życie.

Należy w tym miejscu wspomnieć o trudnościach w realizacji założeń ortopedagogiki, bowiem doświadczenia codzienności szkolnej związane są nie tylko z samym procesem kształcenia i wychowania, z rozwojem intelektualnym i psychospołecznym, ale również z kształtowaniem poczucia własnej wartości, pytaniem o sens życia i podejmowaniem kolejnych wyzwań. W odpowiedzi na powyższe dylematy Otto Speck proponuje rozwiązanie czynników pedagogicznego towarzyszenia uczniom/wychowankom z niepełnosprawnością intelektualną w drodze konstruktywnego poszukiwania sensu życia i inkluzji społecznej, pomimo ograniczeń czy deficytów. Do czynników tych zalicza:

- osobiste doznanie akceptacji (sens istnienia);
- odpowiednie wsparcie w doświadczaniu sensu świata (sensu w umiejętnościach);
- przeżywanie własnego Ja (sens samorealizacji);
- doświadczanie znaczenia wspólnego kształtowania świata i sensu oraz możliwości życia (sens funkcjonowania wspólnotowego);
- akceptacja ograniczeń własnych możliwości oraz adaptacja odpowiedzialności za innych (sens własnego ograniczenia);
- możliwość uczestnictwa w systemie kierującym ludzkim współistnieniem oraz w sensie przyszłego świata (ostateczny horyzont sensu)²⁷.

Wymiar relacji wychowawczej należy więc ulokować w etycznym, odpowiedzialnym działaniu ortopedagogicznym, które istnieje w każdym spotkaniu z drugim człowiekiem, sięgając głęboko do życiowego sensu. To z pewnością działanie ukierunkowane na „wydobywanie zasobów”, odkrywanie i szlifowanie potencjału, kreowanie wielowymiarowych doświadczeń ucznia, których celem jest budowanie sprawstwa, samostanowienia, wzmacniania poczucia własnej wartości i godności. Nakreślona perspektywa uwidacznia ważne przesłanie Specka: „Pedagogiczne oddziaływanie cenione jest szczególnie wtedy, gdy u uczniów zostaje zaspokojona potrzeba sensu”²⁸.

Refleksje końcowe

Ortopedagogika stanowi dziedzinę pedagogiki, której głównym zadaniem jest tworzenie osobom z niepełnosprawnością intelektualną jak najlepszych warunków rozwoju. Jest nauką dialogu, holizmu egzystencjalnego, uwzględniającą przy tym zarówno samą osobę, jak i rodzinę, środowisko wychowania, edukacji, opieki, rehabilitacji, leczenia, pomocy i wsparcia, doradztwa itd. Pragnę również dodać, iż dokonania Otto Specka i zarys konceptualizacji ortopedagogicznych w zakresie integracji i inkluzji osób z niepełnosprawnością intelektualną od lat koresponduje z polskim nurtem rozwoju pedagogiki specjalnej. Jej głównymi przedstawicielami byli: Maria Grzegorzewska, Natalia Han-Ilgiewicz, Aleksander Hulek, Janina Doroszevska, Aleksandra Maciarz i inni. Główne przesłanie ortopedagogiki ukierunkowane jest na autentyczną obecność, „zakotwiczenie” społeczne, dbałość o realizację praw osób z niepełnosprawnością intelektualną, podmiotowe wzmocnienie, indywidualizację, współdziałanie, jak również przeciwdziałanie marginalizacji i dyskryminacji naruszającej godność ludzką.

W końcowej refleksji nasuwają się również pytania dotyczące praktycznych form pomocy, wsparcia, edukacji, terapii. Jak konstruktywnie wdrożyć założenia ortopedagogiczne w procesie inkluzji edukacyjnej czy społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną? To pytania odwołujące się do świadomości i wiedzy profesjonalistów, do kreatywności polityki państwa, decydentów, organizatorów, nauczycieli, rodziców oraz tych wszystkich, którzy stoją na drodze osób z niepełnosprawnością intelektualną (od wczesnego wspomaganie rozwoju po ścieżki młodości, dorosłości i starości). Zważywszy na oświatowy wątek niniejszego opracowania, warto też podkreślić rangę nauczycieli/wychowawców, którzy w świecie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stają się niezwykle ważnymi przewod-

nikami i towarzyszami – zarówno w przestrzeni międzyosobowych relacji, jak również w procesie współpracy z rodzicami.

Przypisy

- ¹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, przeł. G. Grzywna-Tunk, Gdańsk 2015, s. 170.
- ² Ortopedagogika – wywodzi się z niemieckiego terminu *Heilpädagogik*, wprowadzonego przez Paula Moora w 1965 roku, jednak po raz pierwszy termin ten został użyty przez niemieckich pedagogów: D. Georgensa i H.M. Deinhardta w drugiej połowie XIX wieku. *Heilpädagogik* był to początkowo nurt pozaszkolnej opieki pedagogicznej nad osobami z niepełnosprawnością; oznacza dziedzinę pedagogiki, która stara się stworzyć osobom z niepełnosprawnością jak najlepsze warunki rozwoju i życia. W dosłownym tłumaczeniu oznacza tyle, co uzdrowić albo leczyć. W tym kontekście wypadałoby zastosować termin „pedagogika lecznicza”, jednak profesor W. Zeidler tłumaczy, iż termin *Heilpädagogik* nie znalazł do tej pory w języku polskim zadowalającego i znaczeniowo satysfakcjonującego odpowiednika. W języku angielskim oznacza: *curative education*, we francuskim: *pedagogie curative*, w słowackim: *lečebná pedagogika*, natomiast w Holandii stosuje się termin: *ortopedagogika*. Również w języku polskim spotykamy termin „pedagogika lecznicza”, ale ze względu na aktualne znaczenie w polskiej pedagogice, nie ma on już wiele wspólnego z niemieckim *Heilpädagogik* (termin ten „obowiązuje” nadal zarówno w Austrii, Niemczech, jak również w Szwajcarii).
- ³ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit., s. 170–171.
- ⁴ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler, Gdańsk 2005, s. 271.
- ⁵ A. Krauze, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2005, s. 8.
- ⁶ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.
- ⁷ M. Kościelska, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1984, s. 62.
- ⁸ S. Gerstmann, *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 16–18.
- ⁹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit.

- ¹⁰ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 50.
- ¹¹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik do celów wychowawczych i edukacyjnych*, op. cit.
- ¹² Z. Gajdzica, *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, w: Z. Gajdzica, J. Rottmund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków 2008, s. 113.
- ¹³ S. Vaughn i J.S. Schumm, za: A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 24–33.
- ¹⁴ G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, w: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. T 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Olsztyn 2004 s. 42.
- ¹⁵ J. Głodkowska, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Meritum” 2009, nr 2, s. 6.
- ¹⁶ W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 15.
- ¹⁷ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 23.
- ¹⁸ W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 9.
- ¹⁹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 263.
- ²⁰ Ibidem, s. 294.
- ²¹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, op. cit., s. 24–25.
- ²² Ibidem, s. 25–38.
- ²³ Ibidem, s. 170–171.
- ²⁴ Ibidem, s. 263.
- ²⁵ Ibidem, s. 287.
- ²⁶ Ibidem, s. 288.
- ²⁷ Ibidem, s. 302–303.
- ²⁸ Ibidem, s. 303.

Abstract

Integrating/Including People with Intellectual Disabilities

Otto Speck's orthopedagogy concerns functional holism of people with intellectual disabilities – both in the context of individual and social values. Speck's approach to this issue may be characterised as systemic and environmental. The article concerns integration and inclusion in school and social environment, including in particular educational relations. The main aim of the article is to emphasise all orthopedagogic actions targeted at creating optimum conditions for people with intellectual disabilities.

Beata Gumienny

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Autorka książek: *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”* (Rzeszów 2005), *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka* (Rzeszów 2010), *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej* (Rzeszów 2017). Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Praca z zasobami

Mieczysław Gałaś

Teoria psychologiczna Miltona Hylanda Ericksona

„I zawsze pamiętaj, że jesteś kimś wyjątkowym. Jedyne, co musisz zrobić, to pozwolić innym zobaczyć, że taki jesteś”.

(Milton H. Erickson)

W naukach społecznych wzrasta zainteresowanie problematyką marginalizacji i wykluczenia społecznego (ekskluzji), ich przyczynami, przejawami, zasięgiem i skutkami. Poszukuje się sposobów i narzędzi społecznego włączania (inkluzji), wzmacniającego społeczną reintegrację w wymiarze strukturalno-funkcjonalnym i normatywnym¹.

W literaturze, badaniach i dokumentach publicznych wokół obu pojęć, „ekskluzji” i „inkluzji”, pojawiło się wiele ujęć i interpretacji. Wcześniej w debatach zjawiska te określano mianem „wykluczenia”, „marginalności” czy „marginalizacji”, „izolacji”, „wyłączenia” i ich antynomii, takich jak: „włączanie”, „partycypacja”, „integracja”, „reintegracja”. Krystyna Faliszak twierdzi, że stają się one słowami-kluczami, próbującymi uchwycić i opisać złożoność problemów społecznych, zmierzających do tworzenia społeczności obywatelskiej².

Wykluczenie/włączanie

W dotychczasowych analizach koncepcja wykluczenia społecznego znalazła głównie zastosowanie w studiach nad biedą i bezrobociem, ale – jak słusznie dostrzega Jolanta Grotowska-Leder – jej użyteczność eksploracyjna jest znacznie szersza i poza dominującym nurtem społeczno-ekonomicznym obejmuje także obszary życia politycznego, kulturowego i ekologicznego³. Przy pomocy tej koncepcji można opisywać i wyjaśniać takie kluczowe sfery indywidualnego i zbiorowego życia, jak: przejawy ubóstwa, odseparowanie od rynku pracy, mieszkania, możliwości edukacyjne, służbę zdrowia czy uczestnictwo w kulturze. Wobec tych i innych zjawisk wykluczających nie należy przechodzić z obojętnością i traktować ich jako naturalne i nieuchronne. Trzeba podejmować działania inkluzyjne przeciwdziałające ekskluzji, eliminować i ograniczać dotkliwie następstwa, jakie powoduje wykluczenie w życiu jednostek, rodzin i społeczności.

Źródła refleksji nad procesem ekskluzji społecznej, w wyniku której pewne osoby i grupy są wypychane na peryferie społeczeństwa, tkwią głównie w nierównej dystrybucji dóbr i przywilejów w ważnych sferach życia społecznego. Ograniczenie lub znaczne utrudnienie dostępu jednostek i grup do zgodnego z prawem korzystania z zasobów i usług społecznych rodzi poczucie dyskomfortu i deprywacji zagrażającej godnej egzystencji. Analiza zjawiska wykluczenia powinna obejmować sytuacje wykluczające, które są splotem różnorodnych czynników czy warunków, osoby lub grupy znajdujące się w sytuacji wykluczającej oraz wskazywać obszary życia objęte wykluczeniem⁴.

W dotychczasowych opracowaniach znajdujemy przykłady różnych przyczyn wykluczenia społecznego. Mogą one być niezawinione i niedobrowolne, czyli leżące poza kontrolą jednostki, lub zawinione i dobrowolne. Według Ireny Pospiszyl w tym drugim przypadku wykluczenie może być

spowodowane błędnym wyborem własnej strategii życiowej, planów i podejmowanych działań, niekiedy pozbawionych realizmu⁵. Tomasz Kaźmierczak i Marta Łuczyńska wskazują, że wspólnym elementem koncepcji wyjaśniających zjawiska wykluczenia czy deprywacji społecznej jest identyfikowanie zasadniczych nieadekwatności lub niekompetencji, odpowiedzialnych za sytuację życiową ludzi dotkniętych tymi procesami. Wśród nich autorzy wyróżniają: 1) nieadekwatność biologiczną, która jest zwykle konsekwencją ograniczonego stopnia własnych zdolności, sprawności, stanu zdrowia (na przykład: chorzy, upośledzeni, niepełnosprawni); 2) nieadekwatność rynkową, wynikającą z konkurencyjności na rynku pracy oraz podaży i popytu na określone kategorie wykształcenia czy zawodu (na przykład: niskie wykształcenie, nieodpowiednie kwalifikacje, niepopularne zawody); 3) nieadekwatność kulturową związaną z odmiennymi wzorami, wartościami, przekonaniem i obyczajami oraz 4) nieadekwatność psychologiczną, która manifestuje się w postaci doświadczania różnych problemów życiowych (na przykład: osoby z zaburzeniami charakterologicznymi, ze skłonnościami do depresji, uzależnień, zwykle doświadczający deprywacji potrzeb bezpieczeństwa i miłości)⁶.

Wybitny psychoterapeuta Milton H. Erickson, którego analizą dokonaliśmy zajmujemy się poniżej, uważał, że „(...) w terapii chodzi przede wszystkim o to, by ludzie zaczęli funkcjonować adekwatnie do rzeczywistości w jakiej żyją. Ramy rzeczywistości wyznaczone są przez proste czynności, uwzględniające zarówno terażniejszość, jak i oczekiwania przyszłości, odnoszące się do codzienności, związane z życiem”⁷.

Według Anny Frykowskiej-Mankiewicz przyczynę ekskluzji może stanowić współistnienie chorób i zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny. Autorka zalicza do nich kłopoty dotyczące: sfery bytowej, takie jak bieda czy złe warunki mieszkaniowe; strukturalno-organizacyjnej (niepełność rodziny,

niewydolność w wypełnianiu funkcji rodzinnych); kulturowej (niski poziom wykształcenia, prymitywizm kulturalny) oraz zaburzenia w sferze psychologiczno-emocjonalnej życia rodzinnego (napęcia, konflikty, kłopoty w komunikowaniu się, brak oparcia emocjonalnego, niewłaściwe style wychowawcze). Szczególnie często dokumentowane są ich związki z chorobami psychicznymi i psychosomatycznymi (nerwice, schizofrenia, depresja, choroby układu krążenia), z zaburzeniami czynnościowymi i bólami bez uchwytneho tła organicznego (torsje, moczenie, zaburzenia seksualne, bóle głowy i brzucha), wreszcie z uzależnieniami (narkomania, lekomania i alkoholizm)⁸.

W kontekście powyższych rozważań zjawisko społecznego wykluczenia i inkluzji – jako obiekt refleksji i badań – szczególnego znaczenia nabiera w praktyce edukacyjnej, wśród profesjonalistów próbujących, między innymi, poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania: jakie działania należy podejmować w celu poznania złożonych przyczyn ekskluzji społecznej i możliwości skutecznego przezwyciężania tego zjawiska wśród młodego pokolenia i osób dorosłych? Jak kształtować postawy zaradności życiowej w sytuacjach trudnych i nie ulegać wyuczzonej bezradności, wycofaniu i społecznej izolacji? Jak bronić się przed ekskluzją, wspierać i pomagać jednostkom i grupom w podejmowaniu i realizowaniu aktywności inkluzyjnej, przywracającej reintegrację i zdolności osobowego i społecznego rozwoju?

W wielu nowoczesnych społeczeństwach funkcjonalnie zróżnicowanych obserwuje się dziś akcentowanie znaczenia dotychczas dyskryminowanych i wykluczanych jednostek i grup ludzi oraz potrzebę intensywniejszych związków międzyludzkich i silniejszej wspólnoty. Inkluzja i wykluczenie społeczne, jako zjawiska złożone, stanowią przedmiot zainteresowania przedstawicieli wielu nauk, między innymi: ekonomii, politologii, socjologii, prawa, psychologii oraz osób reprezentujących różne środowiska. Są one także

obiektem zainteresowań psychiatrów i psycho-terapeutów wyjaśniających mechanizmy nieadekwatnych lub zaburzonych zachowań nabytych w przeszłości, ich korygowaniu oraz rozwijaniu nowych kompetencji – niezbędnych w procesie samodzielnego, inkluzyjnego działania umożliwiającego godne życie.

Jedną z wielu płaszczyzn realizacji wskazanych zadań o charakterze inkluzyjnym w profesjonalny sposób może być proces edukacyjny projektowany z uwzględnieniem wychowawczo pozytywnej płaszczyzny relacji wspomagania i wsparcia w postaci „spirali życzliwości”. Według Stanisława Kawuli przewodnią podstawą tej relacji jest zasada korzystności w zachodzących interakcjach międzyludzkich, które winny być nacechowane wrażliwością na rodzące się potrzeby człowieka nastawione na pomyślne rozwiązywanie problemów i pobudzanie jednostek (grup) do podejmowania samodzielnych działań. Taki rodzaj relacji jest nastawiony na kształtowanie samodzielności jednostki, jej samorozwój i samowychowanie⁹.

Należy tu wspomnieć, że stymulowanie i rozwój tych podmiotowych cech osobowościowych człowieka wymaga odpowiedniego klimatu społecznego w środowisku edukacyjnym. Według Ottona Specka taki klimat musi cechować się postawami integracyjnymi oraz aktywną gotowością do wzajemnego zbliżania się i solidarności lub do zwalczania uprzedzeń społecznych i wyobcowania, chroniącego przed dyskredytującymi i stygmatyzującymi wpływami ze strony innych osób uczestniczących w procesie edukacyjnym. W edukacji szkolnej i pozaszkolnej mamy stosunkowo często do czynienia z nadmiernym akcentowaniem zasady ekonomizacji i osiągnięć wyzwalających w grupach edukacyjnych intencje i postawy dążące do robienia kariery i konkurowania ze sobą, a więc czynników stanowiących przeszkody na drodze do porozumienia integracyjnego i inkluzji społecznej¹⁰.

Inkluzyjny wymiar psychoterapii Milтона H. Ericksona

Zbliżona w pewnym zakresie do inkluzyjnej – wspartej na idei „spirali życzliwości” Kawuli – jest oryginalna koncepcja systemowej psychoterapii krótkoterminowej Milтона Hylanda Ericksona (1901–1980), wybitnego psychiatry i psychologa amerykańskiego, nauczyciela i badacza, profesora Kolegium Medycznego Uniwersytetu w Detroit, współzałożyciela Amerykańskiego Towarzystwa Hipnozy Klinicznej i członka Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Urodzony w górniczej osadzie w Nevadzie, dorastający w zapadłej głębszy rolniczego stanu Wisconsin, Erickson – jako jedyny z jedenaściorga rodzeństwa – ukończył studia medyczne i psychologiczne, a ostatnie lata zawodowego życia spędził przykuty do wózka inwalidzkiego w Phoenix. Mimo wielu przeciwności losu stał się znaną postacią psychoterapii XX wieku. Doczekał się wielu uczniów, naśladowców i kontynuatorów. Jest autorem lub współautorem około 140 podręczników i artykułów dotyczących zagadnień psychoterapii i hipnozy klinicznej. W dorobku pozostawił ponad 300 dobrze udokumentowanych i zapisanych przypadków prowadzonych przez siebie sesji terapeutycznych, a jego dokonania – analizujące wkład w praktykę psychoterapii – obejmują około stu opracowań¹¹.

Istotnym powodem jego uznania i rozgłosu w świecie było nowatorskie podejście do psychoterapii, w której priorytetowe znaczenie ma orientacja w stronę przyszłości i indywidualnych zasobów pacjenta, uruchomienia jego własnych sił i zdolności w rozwiązywaniu problemów, nastawienie na pozytyw, komunikację metaforyczną, wzmacnianie zmian i tworzenie przestrzeni dla nowych doświadczeń oraz traktowanie nieświadomości jako rezerwuaru wiedzy, mądrości i kreatywności, generującej rozwiązania w dokonywaniu niestandardowych zmian w zachowaniach i działaniu dzieci, młodzieży i osób dorosłych¹².

Istota pracy i osiągnięć Ericksona wiąże się nierozdzielnie z jego charakterem, dzięki któremu mógł zmagać się z przeciwnościami własnego losu. „Zaczął mówić w wieku czterech lat, nie wyczuwał rytmu, nie odróżniał kolorów, miał dysleksję, a jednocześnie, od kiedy poznał litery, interesowało go wszystko, co wydrukowano”¹³. Mając 17 lat, zachorował na polio i w następstwie tej choroby doznał ostrego paraliżu. W trakcie mozolnego powrotu do zdrowia przykuty do łóżka Erickson nie mógł nawet mówić, ale – jak sam twierdził – zaczął uważnie obserwować ludzi i najbliższe otoczenie, czyli siedem siostr, brata, rodziców i pielęgniarkę. Przez to stał się niezwykle wrażliwy na język ciała oraz ton głosu. Z fascynacją i niezwykle cierpliwie analizował komunikację niewerbalną (język ciała) w najbardziej subtelnych przejawach. Dostrzegał, że porozumiewanie się ludzi to bardzo skomplikowana sprawa. Nasza mimika, oczy, postawa ciała, sposób przemieszczania się, poruszania kończynami i głową, a nawet sposób, w jaki poruszamy pojedynczymi mięśniami – wszystko to dostarcza terapiście mnóstwa informacji¹⁴.

Nabyte w ten sposób umiejętności wykorzystywał w terapii z pacjentami. Obserwacje i swoje własne doświadczenia zmagania się z zaburzeniami percepcyjnymi i motorycznymi uświadomiły mu, jak niepowtarzalne jest widzenie świata przez każdego człowieka. Wyznawał filozofię opartą na założeniu, że życie stawia wyzwania, ale jednocześnie podsuwa środki i możliwości, by je pokonać. Nieustępliwość, zaradność i optymizm są widoczne nie tylko w wielu aspektach psychoterapii Ericksona, ale również w wartościach, które przekazywał pacjentom szukającym u niego pomocy¹⁵.

Erickson jest niepodważalnym autorytetem w dziedzinie psychoterapii. Jego terapia strategiczna i stosowanie technik hipnotycznych pozwalają mu trafić do samego rdzenia problemu i przeformułować ciąg zdarzeń w taki sposób, że doprowadza do szybkiej zmiany. Ogromny wpływ, jaki autor wywarł na terapeutów swoich czasów, trwa

po dziś dzień. Ponadto za istotne uważa się jego dokonania w zakresie wyłaniającej się wówczas terapii rodzin oraz wielu nurtów terapii systemowej, zwłaszcza zaś terapii strategicznej, którą Jay Haley określa jako taką, w której „terapeuta inicjuje jej przebieg i tworzy projekt interwencji w odniesieniu do każdego poszczególnego problemu”¹⁶.

Osiągnięcia i dorobek Ericksona inspirują psychoterapeutów, psychiatrów oraz hipnoterapeutów na całym świecie. Obecnie istnieje ponad 130 Instytutów im. Ericksona stowarzyszonych z Milton H. Erickson Foundation w amerykańskim mieście Phoenix, w którym Milton pracował przez ostatnią część swojego życia. W tym gronie od 1993 roku znajduje się też Polski Instytut Ericksonowski w Łodzi¹⁷. Celem Instytutu jest propagowanie i rozwijanie terapeutycznych idei Ericksona przez prowadzenie warsztatów, treningów, spotkań superwizyjnych, publikacje, seminaria i wykłady. Zakres działalności instytutu obejmuje między innymi: szkolenia podyplomowe z zakresu psychoterapii dla lekarzy, psychologów i firm, psychoterapię dorosłych i dzieci: indywidualną, małżeńską, rodzinną oraz różnorodne grupowe treningi dla osób zainteresowanych rozwojem. Psychoterapeuci pracują z pacjentami z zaburzeniami psychosomatycznymi, nerwicowymi, zaburzeniami zachowania i osobowości oraz depresyjnymi i psychotycznymi (o ile są wskazania do psychoterapii) oraz pomagają w osobistym rozwoju i sytuacjach kryzysowych¹⁸.

Nie wnikając w zbyt szczegółowe rozważania Ericksona, warto przybliżyć istotne i oryginalne założenia oraz strategię postępowania tego autora dotyczącą psychoterapii, bowiem dzięki jego pomocy wielu indywidualnych pacjentów i wiele rodzin zagrożonych ekskluzją lub doświadczających ekskluzji przekonało się, że psychoterapia może pomóc w odzyskaniu radości życia i w korzystaniu z jego możliwości – niezależnie od ograniczeń czy słabości – i trwale radziło sobie z problemami życiowymi o różnym stopniu trudności. Można zatem skorzystać z jego inspirujących refleksji i doświadczeń

w projektowaniu i realizowaniu oryginalnej i indywidualnej ścieżki działań inkluzyjnych.

Istota i strategia postępowania w psychoterapii

Jednym z wielu zalecanych sposobów pomocy w przypadku zjawiska ekskluzji społecznej jest psychoterapia. Krzysztof Klajs wskazuje, że psychoterapię można opisać jako „proces kierowania uwagi pacjenta w stronę zdrowia”¹⁹. Przez identyfikację z chorobą wiele osób nie tylko ogranicza swoją aktywność w dziedzinach związanych z dbaniem o zdrowie, lecz wycofuje się z innych obszarów życia. Często nie ma to uzasadnienia medycznego, lecz jest wyrazem przyjęcia fałszywej, ograniczającej perspektywy tożsamościowej. Taka refleksja powinna być brana pod uwagę w przypadku osób młodych, kształtujących dopiero obraz siebie lub w szczególnych momentach rozwojowych osób dorosłych, kiedy dotychczasowy obraz siebie ulega przekształceniu w wyniku ważnych zdarzeń życiowych, na przykład takich jak: macierzyństwo czy ojcostwo, narodziny dziecka, utrata pracy, przejście na emeryturę, owdowienie itp.

W pracach Ericksona widoczne jest heurystyczne i pragmatyczne podejście do procesu psychoterapii, co przejawia się w określaniu i opisywaniu problemów pacjentów w taki sposób, by możliwe było ich praktyczne rozwiązanie, uwzględniające ramy rzeczywistości wyznaczone przez czynniki odnoszące się zarówno do teraźniejszości, jak i oczekiwań związanych z poprawą samopoczucia i lepszego życia po psychoterapii. Zgodnie z zasadami w terapii Ericksonowskiej terapeuta koncentruje się na objawach czy określonych zachowaniach, jakie w wyniku terapii mają ulec modyfikacji, kieruje uwagę raczej w stronę możliwości niż deficytów, zasobów niż patologii i przyszłości niż przeszłości²⁰. Erickson wyraźnie akcentował indywidualność i niepowtarzalność każdej jednostki. Z tego względu nie „wpisywał”

nikogo w przyjętą wcześniej strukturę teoretycznych konstruktów i abstrakcyjnych pojęć, takich jak zaburzona struktura czy zaburzenia osobowości. Uważał, że terapia skrepowana założeniami teoretycznymi nie respektuje jednostki i jej wewnętrznych zasobów, a także zbyt wąsko obszary funkcjonowania pacjenta, na których będzie się skupiał terapeuta, oraz ogranicza metodę wprowadzania zmiany. Erickson unikał schematów w stosowanej przez siebie terapii, porównując je z sytuacją, w której „położnik stosowałby kleszcze do każdego porodu”. W swojej pracy starał się więc stworzyć unikatowy rodzaj terapii dla każdego indywidualnego pacjenta i poszczególnych rodzin, w zależności od ich konkretnej sytuacji i kontekstu społecznego²¹.

Krzysztof Klajns podkreśla, że terapia Ericksonowska stanowi podejście strategiczne, gdzie zamierzony kierunek wyznacza kolejne kroki w pracy terapeuty. Rozpoznanie służy zbudowaniu strategii zmiany i jest dokonywane raczej w określonym celu niż z określonego powodu. Opisowi podlega głównie bieżąca aktywność pacjenta oraz zakres możliwych zmian. Ważne jest nie tyle określenie wpływu przeszłych doświadczeń na obecne funkcjonowanie, ile rozumienia aktualnych, indywidualnych i rodzinnych uwarunkowań. „Określa się zarówno to, jaki ktoś jest, jak i to, jaki może być. Stawiane są hipotezy dotyczące tego, jak osoba (rodzina) może zbudować lepszą przyszłość, by czerpać więcej radości z życia, satysfakcji, pozbyć się objawów bądź wrócić do zdrowia”. Przeszłość pacjenta jest ważna jedynie wówczas, gdy dostarcza informacji, co należy uwzględnić, by nie dochodziło do nawrotów czy kontynuacji tego, co trudne. Poznanie przeszłości może również dostarczać pożytecznych informacji o zasobach konkretnego pacjenta czy rodziny. Erickson wierzył, że każdy ma ich wystarczająco dużo, by satysfakcjonująco żyć, pokonywać swoje trudności, znajdować rozwiązania problemów. Dlatego też terapeuta nie musi nic dawać pacjentowi czy rodzinie. Jego zadaniem jest raczej

pomóc w odnalezieniu właściwej drogi, czasem jej udrożnieniu, aby pacjent czy rodzina mogli nią podążać, wydobyć zasoby, zastosować we właściwym kontekście i cieszyć się zmianą. Ponieważ Erickson wykorzystanie zasobów uczynił główną strategią swojej terapii – warto, ze względów poznawczych, opisać to zagadnienie w sposób pogłębiony.

Zasoby pacjenta i rodziny

Termin „zasoby” został wprowadzony do psychoterapii w końcu lat siedemdziesiątych XX wieku. Najczęściej posługują się nim terapeuci Ericksonowscy, określając w ten sposób „wewnętrzne doświadczenia pacjenta, które mogą być spożytkowane w procesie zmian”²³. Opis zasobów wymaga od terapeuty strategicznej refleksji, warunkuje bowiem świadomość określającą, jakie doświadczenia pacjenta będą wykorzystywane w procesie psychoterapii. Według Klajsta określenie zasobów jest możliwe przy choćby częściowym poznaniu pacjenta. Dotarcie do zasobów zabiera sporo czasu i chociażby z tego powodu warto zabrać się do tego jak najszybciej – od początku pierwszej sesji. Postrzeganie zasobów zmienia się w trakcie terapii. Kiedy terapeuta lepiej poznaje pacjenta, wtedy otwierają się nowe obszary zasobów, które mogą być spożytkowane. Uwzględnienie w pracy zasobów ułatwia pracę zarówno pacjentowi, jak i terapeutę, bowiem przyspiesza proces terapii²⁴.

Przyjmuje się założenie, że do podjęcia psychoterapii potrzebne są dwa warunki: poczucie cierpienia (objawy, poczucie choroby, trauma, dyskomfort) oraz przekonanie pacjenta lub rodziny, choćby nieuświadomiane, że zmiana – ulga w cierpieniu – jest możliwa. Ten drugi czynnik uznawany jest za jeden z zasobów. Według Zeiga: „(...) od początku pacjenci dysponują wszystkimi zasobami niezbędnymi do osiągnięcia celu terapii. Zadaniem terapii (...) jest sprawienie, aby pacjenci uzyskali dostęp do dotychczas nierozpoznanych potencjałów umożliwiających zmianę”²⁵. Każda osoba lub

rodzina posiada zasoby, choć nie każda jest ich świadoma. Dotarcie do zasobów, utworzenie do nich dostępu i utrwalenie sposobów korzystania z nich wymaga wysiłku i uwagi.

Zasób w podejściu Ericksonowskim jest rozumiany jako indywidualna zmienna pacjenta bądź rodziny (cecha, doświadczenie, umiejętność czy element obrazu siebie) oraz jako aspekt w relacji terapeutycznej, odnoszący się do tego, co dzieje się w przestrzeni terapeuty – pacjenta. Za zasób uznaje się każde wewnętrzne doświadczenie pacjenta, jakie może być spożytkowane w procesie zmian. Mogą to być zdarzenia z odległej przeszłości, intensywne marzenia, pragnienia odnoszące się do przyszłości, poruszające doznania emocjonalne, wcześniejsze rozwiązania, doświadczenia powrotu do zdrowia lub zanikanie objawów choroby. Praca z zasobami może służyć do modyfikowania pamięci zdarzeń z przeszłości. Kontakt z zasobami może również dawać wsparcie podczas spodziewanych sytuacji trudnych. Zasoby mogą również towarzyszyć w wyobrażanej przyszłości. Rozpoznanie zasobów jest dokonywane w postaci opisowej, może ono być również określone w formie symbolicznej, a symbolika pozostawiona bez przekładu na język świadomości²⁶.

Zasoby można charakteryzować w odniesieniu do: jednostki, systemu rodzinnego i relacji terapeutycznej. W przypadku jednostek zasobem może być pozytywna część własnego obrazu „ja” pacjenta – to, co pacjent sam uważa za swoje zasoby, za dobre doświadczenia z obecnego życia czy z przeszłości, własne cechy, które sam ocenia pozytywnie, to, co w sobie lubi. Za zasób uważa się również doświadczenia, do jakich pacjent spontanicznie się odwołuje podczas terapii jako wartościowych, ważnych czy odbieranych przez siebie jako pozytywne – coś dobrego, co przeżył i wspomina o tym podczas sesji. Ponadto zasobem indywidualnym, odwołującym się do doświadczeń pacjenta w psychoterapii Ericksonowskiej, może być przerwanie traumy czy dramatycznej sytuacji. Rozpoznanie tych zasobów, podobnie jak za-

pewnienie poczucia bezpieczeństwa, uważa się za podstawowy warunek pracy z ofiarami przemocy, także przemocy seksualnej. Bez spełnienia tych dwóch warunków niemożliwe jest zapewnienie uczestnikowi terapii korektywnego, emocjonalnego doświadczenia²⁷.

Stephen Gilligan podkreśla, że za zasób można uważać doświadczenie wsparcia, troski czy miłości ze strony innych osób. Te doświadczenia są wydobywane z pamięci i przywoływane w terapii. Mogą się odnosić do teraźniejszości czy przeszłości, osób żyjących lub tych, które odeszły – przodków, nauczycieli, przyjaciół. Terapeuta wrażliwy na pracę z zasobami stara się kierować uwagę na ten obszar. Dobrze zadane pytanie otwiera pacjentowi bramę do przestrzeni zapomnianych, a obecnych w doświadczeniu.

Określenie zasobów pozwala na opracowanie strategii pracy. Jej celem jest znalezienie zastosowań do zasobów pacjenta. Zasobem mogą być: wiedza, wykształcenie, umiejętności czy pasje pacjenta. Zasób można rozumieć również jako zestaw cech czy doświadczeń pacjenta, na jakich terapeuta będzie budował swoje interwencje i strategię terapeutyczną. Można odwoływać się do doświadczeń istotnych, takich jak na przykład pozytywne doświadczenia w relacji z osobą znaczącą. Można też przywoływać zasoby pozornie błahe, takie jak umiejętność koncentrowania uwagi podczas czytania wciągającej powieści, oglądania telewizji, śledzenia meczu, uprawiania ulubionego sportu, medytacji, słuchania przyjemnej muzyki. Zasobem mogą być również cechy fizyczne, takie jak siła, wygląd, sprawność fizyczna czy uroda, wytrwałość pacjenta w poszukiwaniu rozwiązań, doznanie sukcesu i zwycięstwa, zdanie egzaminu, spełnienie marzenia czy osiągnięcie zamierzonego celu. Daje to poczucie kierowania, choćby w części, własnym życiem. Camillo Loriedo uznaje za potencjalny zasób wnioski z wszelkich niepowodzeń i porażek, a uczenie się na własnych błędach uważa za doświadczenie rozwojowe²⁸.

W terapii rodzin zasobami, do których odwołują się psychoterapeuci, są dotychczasowe sposoby rozwiązywania konfliktów czy przewycięzania kryzysów rozwojowych. Systemowym zasobem są wzorce odpowiedzialności i dobrego pełnienia ról w rodzinie, udany szczęśliwy związek małżeński, wzajemna troska i dbałość o zdrowie, podzielenie wspólnych wartości przez małżonków oraz zgodność w pojmowaniu ról rodzicielskich. Czasami mogą to być opowiadane zdarzenia z życia krewnych, które miały miejsce w przeszłości, charakteryzujące się dramatycznymi sytuacjami, wymagającymi odporności i siły, opowieści na temat zdarzeń, jakie mogły mieć miejsce w rodzinnej przeszłości. Opowieści te, bez względu na to, czy odnoszą się do rzeczywistości, czy przedstawiają historie zmodyfikowane przez opowiadających, mogą być traktowane jako zasoby.

Malcolm Gladwell do zasobów zalicza zestaw społecznych umiejętności wyniesionych z rodziny. Są to: zabieranie głosu we właściwym czasie, umiejętność autoprezentacji, nawiązywania kontaktów z rówieśnikami czy dorosłymi oraz umiejętność współpracy czy pracy zespołowej. Zasobem mogą być wartości, jakimi się kieruje jednostka lub rodzina. Przewodnie wartości stanowią istotny życiowy punkt odniesienia organizujący aktywność. Istnieje wiele służących zdrowiu wartości. Taką wartością może być na przykład wartość edukacji²⁹.

W rodzinach adopcyjnych wartością służącą zdrowiu jest szacunek dla biologicznej więzi dzieci z rodzicami i rodzeństwem, a w rodzinach, gdzie rodzice pochodzą z różnych kultur, wartością jest szacunek dla wielokulturowości dzieci. Doświadczony psychoterapeuta pyta o różnorodne doświadczenia rodzinne i o interpersonalne relacje. Znajdzie tam przydatne prozdrowotne opowieści i doświadczenia, do jakich będzie się mógł odwołać podczas terapii.

Według Tomasza Zaleskiewicza jako zasób jest traktowany finansowy potencjał rodziny, bowiem koreluje on z możliwościami lepszej edukacji i uzyskania właściwej opieki zdrowotnej. Wysoki status społeczny, rozumiany jako pozycja

w lokalnym środowisku: w pracy, w szkole, wśród sąsiadów, jest powiązany z większym subiektywnym poczuciem szczęścia i z wyższą samooceną. Niski status społeczny (bieda, wykluczenie) prowadzi do nadmiernej, chronicznej aktywacji układu współczulnego, a to skutkuje większym ryzykiem zachorowalności i wyższą śmiertelnością. Koreluje także z depresją, zwiększonym ryzykiem chorób układu naczyniowego, cukrzycą, otyłością. Niski status szkodzi zdrowiu. Stąd istotne są umiejętności interpersonalne i zasoby społeczne ułatwiające znalezienie grupy, gdzie jednostka ma szansę na osiągnięcie wyższego dla siebie statusu³⁰.

Zasobem mogą być opowieści charakterystyczne dla środowiska czy kultury, w jakiej pacjent jest zanurzony i z jaką się identyfikuje. Mogą to być opowieści o kulturowej elastyczności, nadziei, poczuciu wspólnoty i przynależności, dobrych zmianach, wytrwałości czy szerokiej perspektywie czasowej. Część tych przekazów znajduje się w baśniowych opowieściach słuchanych w dzieciństwie, pochodzących od osób znaczących. Zawarta jest w narodowych mitach, sagach, pieśniach, rodzimych przysłowiach i porzekadłach, arcydziełach ojczystej literatury czy kanonie lektur szkolnych. Choć ich źródło może pozostawać w niepamięci, to wartości zawarte w przekazach są trwale wbudowane i obecne w systemie wartości. Zasobem, zazwyczaj nieuświadomianym, jest dziedzictwo kulturowe, rozumiane tu jako przekazywane z pokolenia na pokolenie w danej społeczności wartości, sposoby zachowania się w sytuacjach społecznych i reagowania w szczególnych, trudnych sytuacjach³¹.

Według Klajsta, niektóre zasoby ujawniają się dopiero w relacji terapeutycznej, a ich dostrzeżenie ułatwia pracę terapeuty i pacjenta. Egzemplifikują to przykładowe pytania. W jakich obszarach pacjent współpracuje? Czy reaguje bardziej na sugestie, czy też sugestiom się opiera? Czy podąża za sugestiami bezpośrednimi, czy swobodniej korzysta z metafor? Czy uczy się raczej przez działanie, czy przez intelektualną autorefleksję? Czy woli się uczyć,

opierając się na własnych doświadczeniach (błędach i sukcesach), czy raczej uczy się od innych? Określenie zasobów sprzyja konstruowaniu strategii terapeutycznej, a jej częścią jest ułatwienie pacjentowi znalezienia zastosowań dla swoich zasobów, utorowanie do nich dostępu tak, by mógł on częściej i swobodniej z nich korzystać. Uwzględnienie zasobów w terapii ułatwia pracę zarówno pacjentowi, jak i terapeutce, bowiem przyspiesza proces terapeutyczny. Niezależnie od tego, czy zasoby będą przez pacjenta zidentyfikowane, opisane i nazwane, czy też zostaną w jego nieświadomości, zazwyczaj są spożytkowywane w transowych doświadczeniach i są przywoływane przez terapeutę podczas sesji z zastosowaniem hipnozy.

Zakończenie

Według Milтона H. Ericksona źródłem naszych wewnętrznych zasobów mogą być przyjemne, radosne i budujące doświadczenia z przeszłości. Mogą być nimi sukcesy, osiągnięcia i „odkrycia” – zarówno własne, jak i dokonane przez osoby dla nas znaczące. Może to być również nasza fantazja, kreatywność czy poczucie humoru, ważne spotkania i rozstania, a także „rozczarowania”, bolesne doświadczenia, jak i dramatyczne próby życiowe, albowiem wszystkie one dostarczają nam życiowego doświadczenia, stanowią „lekcję”, którą możemy spożytkować w przyszłości.

Rzecz w tym, że ogromna większość tego wewnętrznego bogactwa, traktowanego jako zasoby i możliwości, pozostaje „zdeponowana” w naszej nieświadomości i nawet już „nie pamiętamy, że o tym zapomnieliśmy”. Jedno z podstawowych założeń, którym Erickson kierował się w swojej pracy, głosi, że posiadane przez nas wewnętrzne zasoby wystarczają aż nadto do konstruktywnego rozwiązywania naszych problemów, realizowania celów i osiągnięcia satysfakcji w życiu.

Zadanie terapeuty polega przede wszystkim na pokierowaniu procesem zmiany lub choćby

jego zainicjowaniu w taki sposób, aby pacjent mógł odnaleźć owe zasoby i uczynić z nich pożytek w praktyce. Milton H. Erickson i Ernst Rossi zdawali sobie sprawę, że zadanie to utrudnia niezwykle stereotypowe myślenie, przekonania, nastawienia i nawyki, automatycznie i odruchowo przestrzegane przez pacjenta. Uznawali oni, że w takich sytuacjach pomocna jest hipnoza. Pozwala ona „uśpić czujność owych strażników”, odblokować potencjały, przewyczyć wyuczone ograniczenia i dotrzeć bezpośrednio do posiadanych przez pacjenta zasobów³². Analiza istoty i roli hipnozy Ericksonowskiej jest złożona i wymaga odrębnego opracowania.

Przypisy

- ¹ K. Frysztacki, *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączania”*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekсклюzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005, s. 18.
- ² K. Faliszek, *Ekсклюzja i inkluzja – dwie strony tego samego problemu?*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekсклюzja i inkluzja społeczna*, op. cit., s. 45.
- ³ J. Grotowska-Leder, *Ekсклюzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, w: Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekсклюzja i inkluzja społeczna*, op. cit., s. 23–24.
- ⁴ Ibidem, s. 32.
- ⁵ S. Kawula, *Wstęp*, w: K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*, Toruń 2006, s. 10.
- ⁶ T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 29.
- ⁷ K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii Ericksonowskiej*, Poznań 2017, s. 23–24.
- ⁸ A. Frykowska-Mankiewicz, *Rodzina a zdrowie i choroba*, w: Z. Tysza (red.), *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań 1992, s. 25–26.
- ⁹ S. Kawula, *„Spirala życzliwości” jako cel społecznego wsparcia*, w: idem, *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002, s. 93–102.
- ¹⁰ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, przeł. A. Grysińska, Gdańsk 2013, s. 31.

- ¹¹ K. Klajs, *Wstęp do wydania polskiego*, w: J.K. Zeig, W.M. Munion, *Milton H. Erickson*, przeł. I. Bluszczuk-Wiślińska, J. Mikulska, P. Wiśliński, Gdańsk 2005, s. 11; K. Klajs, *Poznawanie pacjenta w psychoterapii Ericksonowskiej*, Poznań 2017, s. 14.
- ¹² Ibidem, s. 16–24.
- ¹³ K. Klajs, L. Lipman, *Terapia ericksonowska*, w: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia. Szkoły i metody. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 283.
- ¹⁴ S. Rosen, *Mój głos podąży za Tobą. Terapeutyczne przypowieści Miltona H. Ericksona*, przeł. B.K. Peczeko, Poznań 1997, s. 51.
- ¹⁵ Wyrazem tej filozofii było podjęcie decyzji pod koniec pierwszego roku studiów, gdy czuł się słaby i chodził o kulach, o wzięciu udziału w splywie kanadyjka. Wyruszył w drogę z prowiantem na dwa tygodnie, kilkoma podręcznikami i czterema dolarami w kieszeni. W drodze zarabiał na jedzenie, wynajmując się do pracy u farmerów. Czasem wykorzystywał swoje zdolności kulinarne, przygotowując posiłki. Po dziesięciu tygodniach i przepłynięciu 2000 kilometrów wrócił do domu pełen wigoru, lekko utykając, ale już bez kul. Taka podróż byłaby wyzwaniem nawet dla osoby zdrowej; dla niepełnosprawnej była czymś znacznie więcej. Symbolizowała niezłomną wolę, potrzebną, by pomimo braku sprawności fizycznej pokonać niesprzyjającą pogodę i zapory na wodzie utrudniające splyw. Oznaczała zaradność, która pozwalała zdobyć na szlaku pracę, jedzenie i towarzystwo innych ludzi. Por. J.K. Zeig, W.M. Munion, *Milton H. Erickson*, op. cit., s. 16–18, 23; M.H. Erickson, S. Rosen, *Mój głos podąży za Tobą. Terapeutyczne przypowieści Miltona H. Ericksona*, Poznań 1997, s. 39–40.
- ¹⁶ S. Rosen, *Mój głos podąży za Tobą. Terapeutyczne przypowieści Miltona H. Ericksona*, op. cit., s. 27.
- ¹⁷ Polski Instytut Ericksonowski ma obecnie grupy szkoleniowe i superwizyjne pracujące w Poznaniu, Gdańsku, Warszawie, Katowicach, Bydgoszczy i Białymstoku.
- ¹⁸ J.K. Zeig, W.M. Munion, *Milton H. Erickson*, op. cit., s. 208; J. Pec, *Dzieci i marzenia – ericksonowska terapia rodzin*, „Nowiny Psychologiczne” 2005 nr 4, s. 5–8.
- ¹⁹ K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii Ericksonowskiej*, op. cit., s. 28.
- ²⁰ Ibidem, s. 31–32.
- ²¹ J.K. Zeig, W.M. Munion, *Milton H. Erickson*, op. cit., s. 51.
- ²² K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii Ericksonowskiej*, op. cit., s. 31.
- ²³ K. Klajs, L. Lipman, *Terapia ericksonowska*, w: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia*, op. cit., s. 288.
- ²⁴ Ibidem, s. 343.
- ²⁵ J.K. Zeig, W.M. Munion, *Milton H. Erickson*, op. cit., s. 163.
- ²⁶ K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii Ericksonowskiej*, op. cit., s. 244–345.
- ²⁷ Ibidem, s. 346–347.
- ²⁸ Ibidem, s. 349–354.
- ²⁹ Ibidem, s. 356–358.
- ³⁰ T. Zaleskiewicz, *Psychologia pieniądza*, Katowice, 2011, s. 67; K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii ericksonowskiej*, op. cit., s. 360–361.
- ³¹ K. Klajs, *Poznawanie pacjentów w psychoterapii Ericksonowskiej*, op. cit., s. 360–361.
- ³² M. Erickson, E.L. Rossi, *Lutowy człowiek. Rozwój świadomości i poczucia tożsamości w hipnoterapii*, przeł. O. Waskiewicz, Gdańsk 1996, s. 34–35.

Abstract

Working with Resources

This article tackles the concept of brief psychotherapy devised by Milton Hyland Erickson (1901–1980), a renowned American psychiatrist and psychologist, a teacher and a scholar, a professor of the Medical College at the University of Detroit, a co-founder of the American Society for Clinical Hypnosis and a member of the American Psychological Association. Erickson's innovations include searching for patients' individual resources and focusing on positive aspects of their lives. Erickson's theory has been an inspiration for many generations of scientists.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Zagadnienie autyzmu a nauczanie w szkole masowej

Magdalena Malik, Dorota Czerkies-Bald

Zarys problematyki

Praca z uczniem niepełnosprawnym jest coraz szerzej opisywana w literaturze o tematyce pedagogicznej – od lat zajmuje ważne miejsce w placówkach edukacyjnych, a także systematycznie pojawia się w mediach. To temat, który wciąż trzeba poruszać, mimo coraz większej świadomości i wiedzy o rozmaitych rodzajach niepełnosprawności, a także statusie społecznym osób niepełnosprawnych. Ośrodki doskonalenia nauczycieli starają się wyjść naprzeciw tej

tematyce, organizując seminaria i konferencje metodyczne – przede wszystkim dla tych nauczycieli, którzy na co dzień stykają się z dziećmi wymagającymi specjalnej opieki pedagogicznej. Niniejszy artykuł zrodził się na bazie dyskusji dotyczących kondycji i rozwoju szkolnictwa, pedeutologii, ale przede wszystkim podsumowuje obserwacje i wnioski, które zostały sformułowane w trakcie kształcenia słuchaczy studiów podyplomowych na kierunkach nauczycielskich.

Z historii autyzmu

Słowa „autyzm”, „autystyczny” wywodzą się z greckiego *autos*, które oznacza „sam”. Najwcześniejszym domniemanym świadectwem istnienia autyzmu był opis przypadku sporządzony przez aptekarza z Bethlem Hospital, londyńskiego przytułku dla psychicznie chorych. W 1799 roku przebywał w nim pięcioletni chłopiec, który nie wykazywał potrzeby nawiązania kontaktu z otoczeniem czy włączenia się do zabawy z pozostałymi dziećmi, lecz całą uwagę skupiał na własnych zabawkach (żołnierzykach). Pod koniec XVIII i w początkach XIX wieku pojawiło się więcej ciekawych przypadków – dziki chłopiec z Aveyron i tajemnicza postać Kaspera Hausera. „Od początku mamy tu do czynienia z ekstremalnie autystyczną samotnością, która sprawia, że zawsze, kiedy jest możliwe, dziecko lekceważy, ignoruje i zamyka się na wszystko, co pochodzi z zewnętrznego świata”¹.

Wątki związane z autyzmem można odnaleźć w literaturze, na przykład w *Kwiatkach świętego Franciszka z Asyżu*. Jest to zbiór legend z XIII wieku, których główny motyw stanowią losy pokolenia pierwszych franciszkanów. Na uwagę zasługuje postać brata Jałowca. Niewątpliwie przejawiał oznaki autyzmu, o czym świadczyło jego zachowanie i wrodzona naiwność. Bohater nie uświadamiał sobie, że jego działania mogą być opacznie odbierane przez otoczenie – to tak zwana autystyczna izolacja, która przejawia się tym, że jednostka nie zdaje sobie sprawy z przemyśleń innych osób.

Podobne informacje odnajdujemy, czytając o „błogosławionych szaleńcach”, czyli rosyjskich *jurodiwych*, nazywanych także „szaleńcami Chrystusowymi”. Przypisywane im cechy, takie jak: ekscentryczne oraz irracjonalne zachowanie, niewrażliwość na ból, życie poza społeczeństwem, szczególna naiwność, prostolinijność, obojętność na społeczne konwencje, kojarzą się z autyzmem. Często *jurodiwi* cierpieli na padaczkę (to znak pa-

tologii mózgu występujący u znacznego odsetka osób dorosłych z autyzmem).

Do pionierów badających autyzm należą Leo Kanner i Hans Asperger, którzy jako pierwsi opublikowali opisy zaburzeń, zawierające szczegółową charakterystykę przypadków i próby teoretycznego ich wyjaśnienia. Obaj badacze sądzili, że kłopoty wynikają z podstawowej biologicznej anomalii, która występuje od urodzenia. Kanner i Asperger użyli na określenie analizowanego zjawiska słowa „autystyczny”. Jednak zostało ono wprowadzone do literatury na początku XX wieku przez psychiatrę Eugena Bleulera. Początkowo określenie „autystyczny” odnosiło się do zaburzeń w schizofrenii oznaczających zwężenie relacji z ludźmi i światem zewnętrznym oraz wycofaniem się w głąb siebie. Osoby autystyczne to: „(...) dzieci, które łączy pewne istotne zaburzenie przejawiające się w charakterystyczny sposób we wszystkich behawioralnych i ekspresyjnych zjawiskach. Wynikiem tego zaburzenia są znaczne charakterystyczne trudności w integracji społecznej. W wielu przypadkach nieumiejętność zintegrowania się z grupą społeczną jest najbardziej rzucającą się w oczy cechą”².

Asperger użył terminu „inteligencja autystyczna”, które oznaczało rodzaj inteligencji charakteryzujący się odmiennymi właściwościami i stanowiło przeciwieństwo konwencjonalnego uczenia się oraz życiowej przebiegłości.

Obecnie nie mówimy o pojedynczej jednostce klinicznej, ale o autystycznym spektrum (*autism spectrum disorder*, ASD), które charakteryzuje się trzema grupami objawów:

- trudności w tworzeniu relacji społecznych,
- zaburzenia zdolności komunikowania się,
- ograniczone wzorce aktywności, zachowania i zainteresowań³.

Do chorób ze spektrum autyzmu należą:

- autyzm,
- autyzm typowy,
- zespół Aspergera.

Autyzm to nie zaburzenie wieku dziecięcego, ale zaburzenie rozwoju⁴. Dzisiaj traktujemy je jako wielozakresową niepełnosprawność, która występuje z różnym nasileniem, posiada charakter jakościowy oraz przejawiający się w interakcjach społecznych, komunikacji, a także we wzorcach zachowania i zainteresowań. Dokonane badania ujawniły, że z autyzmem są związane: uszkodzenia centralnego układu nerwowego, anomalie w mózdzku, zmiany w układzie limbicznym, korze mózgowej, a także anomalie w poziomie niektórych neuroprzekazników. Nadal naukowcy prowadzą badania nad przyczynami występowania autyzmu. Hipotezy wymieniają przyczyny genetyczne i środowiskowe.

Dziecko z zespołem autyzmu

Uważa się, że dziecko z autyzmem ma uszkodzony mózg, więc jego rozwój jest nieharmonijny i opóźniony względem rówieśników. Przy stawianiu diagnozy należy wiedzieć, na co zwracać szczególną uwagę⁵. Niepokój powinien pojawić się, kiedy: niemowlę nie patrzy tam, gdzie patrzy lub wskazuje dorosły, nie reaguje na swoje imię. Inne objawy to między innymi: powtarzanie lub stereotypizacja ruchów, machanie rękami, ograniczone zainteresowanie światem. Najbardziej szczegółowy i aktualny zestaw kryteriów został opisany w *Podręczniku Diagnostycznym i Statystycznym Zaburzeń Psychiatrycznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (2000)*. Obecnie przy diagnozie muszą być obecne trzy elementy i wszystkie muszą występować od wczesnego dzieciństwa, mianowicie:

- jakościowe zaburzenie interakcji społecznych w porównaniu z ogólnym poziomem rozwoju,
- jakościowe zaburzenie komunikacji werbalnej i niewerbalnej w porównaniu z ogólnym poziomem rozwoju,
- znacząco ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań właściwych dla danego poziomu rozwoju.

Niepokojące zjawiska mogą występować już około pierwszego roku życia i ujawniają się do ukończenia przez dziecko trzech lat. Większość dzieci podejrzewanych o autyzm częściej od ludzi obserwuje przedmioty, nie podaje zabawki i bawi się w samotności.

Natalia, 10 lat⁶

Orzeczenie: niepełnosprawności sprzężone (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim i autyzm). Natalka posiada niewiele wiadomości – o sobie, rodzinie i otaczającym ją świecie. W okresie niemowlęcym Natalka dwukrotnie przechodziła zapalenie uszu, miała problem z nauką mowy, komunikowaniem się, konstruowaniem zdań oraz z wykonywaniem poleceń. Obecnie dziewczynka porozumiewa się w miarę swobodnie, ale mówi wolno. Zdarza się, że ma problemy z przekazaniem swoich myśli – wówczas mówi chaotycznie, niezrozumiale. Nie rozumie związków frazeologicznych. Jej opowieści nie mają odniesienia do kontekstu – do sytuacji, o której mówi. Potrafi odpowiedzieć na proste pytania dotyczące życia i otoczenia. Zna kolory, podstawowe figury, pojęcia przestrzenne, orientuje się w schemacie ciała. Wykazuje braki w obszarze emocjonalno-społecznym: nieadekwatność reakcji na wydarzenia, labilność emocjonalną, niepewność siebie. Nowe sytuacje wywołują w niej lęk. Ma nadwrażliwość na bodźce słuchowe i dotykowe (nie lubi mycia włosów i obcinania paznokci). Nawiązuje płytki kontakt wzrokowy.

Ważnym elementem obrazu klinicznego autyzmu są zaburzenia przetwarzania informacji społeczno-emocjonalnych i odpowiedniego reagowania na sygnały o znaczeniu emocjonalnym. Kryteria diagnostyczne klasyfikacji zaburzeń i chorób w systemie DSM-IV-TR (APA 2000) zostały opisane jako brak społecznej lub emocjonalnej wzajemności, a w systemie ICD-10 (WHO, 1992) jako nieodpowiednie w stosunku do wieku umysłowego i poziomu rozwoju związków rówieśniczych w zakresie współdzielenia zainteresowań, aktywności i emocji, a także brak adekwatnego

reagowania na emocje innych osób, jak również słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych⁷.

Karol, 10 lat

Orzeczenie: autyzm w tym zespół Aspergera.

Mocne strony chłopca: sprawnie integruje w całość elementy spostrzegane wzrokowo na płaszczyźnie oraz organizuje materiał percepcyjny przestrzeni; zazwyczaj dostrzega brakujące elementy na prezentowanych obrazkach; dokonuje prostych uogólnień na materiale werbalnym; potrafi wymienić nazwy pór roku, dni tygodnia, miesiący; w nieco obniżonym tempie, ale zapamiętuje symbole i schematy wzrokowo-ruchowe; stara się przestrzegać zasad panujących w grupie rówieśniczej; współpracuje z nauczycielem podczas zajęć; przelicza elementy w zakresie liczby 10, porównuje liczebność zbiorów; zna wszystkie litery, potrafi je odwzorować; układa proste historyjki obrazkowe; rozpoznaje i prawidłowo nazywa figury geometryczne; wyodrębnia wyrazy w zdaniu, sylaby w wyrazach, głoskuje; prawidłowo ujmuje stosunki przestrzenne, dobrze orientuje się w schemacie własnego ciała; jest samodzielny w czynnościach związanych ze spożywaniem posiłków, korzystaniem z toalety, podczas rozbierania i ubierania wymaga nadzoru osoby dorosłej.

Stwierdzone trudności rozwojowe: słaba umiejętność definiowania słów, niska sprawność operowania liczbą, mała pojemność pamięci słuchowej, bezpośredniej. Obniżony poziom koncentracji uwagi może utrudniać chłopcu zapamiętywanie, gromadzenie napływających informacji. Karol bardzo słabo orientuje się w obowiązujących normach i zachowaniach społecznych. Kłopot sprawia mu zrozumienie i odpowiadanie na dłuższe pytania. U chłopca stwierdzono także deficyt w zakresie percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Słaby jest spontaniczny kontakt wzrokowy. Karol wypowiada się zdaniami, ale w mowie występują echolalie bezpośrednie i odroczone. Obserwuje się duże trudności w zakresie swobodnej komunikacji. W sytuacji niepowodzenia, gdy zadanie jest zbyt trudne, Karol łatwo wpada w złość, czasem reaguje agresją. Zatyka

uszy – nadwrażliwość na dźwięki. Obserwuje się zachowania stereotypowe i autostymulacyjne, chłopiec nie lubi zmian.

Zachowania, które mogą wystąpić u dzieci z autyzmem, to często: brak relacji z rówieśnikami, brak spontanicznego udziału w zabawach grupowych, brak kontaktu wzrokowego, nieodczuwanie strachu w sytuacjach zagrożenia, chęć bycia na uboczu, unikanie przytulania, napady złego nastroju, niewrażliwość na ból, echolalia (niepotrzebne powtarzanie słów), brak reakcji na hałas lub nadmierne reagowanie, wskazywanie palcem, trudności w wyrażaniu potrzeb, brak rozwoju mowy lub jego opóźnienie, powtarzanie pewnych ruchów⁸. Można mówić o podobieństwach w wyrażaniu emocji przez osoby z ASD i osoby rozwijające się prawidłowo, na przykład analizując akustyczne aspekty śmiechu. Zauważono występujące różnice w braku wykorzystywania emocji w celu regulowania przebiegu interakcji przy autyzmie – nietypowa ekspresja emocji uwiadczenia się w intonacji, nieobserwowaniu długo osoby przejawiającej negatywne emocje i brakiem reakcji na nie. Osoby z autyzmem potrafią rozpoznać jedynie emocje podstawowe, jak: radość, złość, smutek, strach czy zaskoczenie⁹. Obecnie przy rozpoznawaniu zaburzeń autystycznych są brane pod uwagę następujące objawy:

- zaburzenia więzi międzyludzkich,
- zaburzenia komunikacji i fantazji,
- ograniczony zestaw zainteresowań i zachowań¹⁰.

Autyzm nie jest chorobą postępującą – osoby dorosłe są w stanie kompensować swoje zaburzenie.

Edukacja szkolna. Współpraca na linii nauczyciel – uczeń

U każdego ucznia z autyzmem trzeba uwzględnić poziom rozwoju poznawczego (iloraz inteligencji) oraz funkcjonowania społecznego

dziecka. Pomocne mogą być zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Edukacja i terapia dziecka z autyzmem jest prowadzona w następujących placówkach:

- przedszkola i szkoły dla dzieci autystycznych,
- szkoły specjalne z oddziałami dla dzieci autystycznych,
- szkoły specjalne z oddziałami mieszanymi,
- szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi,
- szkoły ogólnodostępne,
- ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze.

Szkoła publiczna (integracyjna) zapewnia uczniowi:

- w klasie obecność nauczyciela wychowawcy, nauczyciela wspomagającego (w klasie z 12-17 dziećmi zdrowymi uczy się maksymalnie troje dzieci niepełnosprawnych),
- nauczanie zindywidualizowane,
- otoczenie uczniów właściwie rozwijających się, co daje przykłady właściwych zachowań społecznych (dziecko uczy się nawiązywać poprawne kontakty społeczne).

„Stosunki międzyludzkie w szkole rozumianej jako wspólnota osób są formowane przez zasadę normy personalistycznej. Pedagogicznym znaczeniem tej normy jest wartość wzajemnego stawiania się jako osoba. Dotyczy to wszystkich, którzy wchodzi w obręb relacji pedagogicznych”¹¹. Oznacza to, że wszystkie osoby funkcjonujące w szkole – mające z nią styczność – czyli rodzice, opiekunowie, przedstawiciele organów prowadzących przekazują dzieciom określone wartości. Poza tym relacje tych osób i ich stosunek do osoby wymagającej wsparcia jest tak naprawdę stosunkiem do człowieka – ukazaniem poprzez własną postawę wartości wartych do naśladowania.

Do ważnych problemów w relacjach z uczniem z autyzmem należą „autystyczne zaburzenie kontaktu uczuciowego” i występujące ograniczone zdolności tworzenia więzi emocjonalnych, co powoduje, że trudno jest budować relacje społecz-

ne¹². U każdego dziecka z autyzmem występuje inny przebieg rozwoju emocjonalnego.

Praca z dzieckiem z autyzmem obejmuje różnorodne programy terapeutyczne. Należy tutaj wymienić na przykład: metodę behawioralną i metodę opcji. Poza tym istnieją metody pracy typowe dla autyzmu – jak *holding* – oraz takie, które wykorzystywane są przy różnych typach niepełnosprawności, jak Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne czy hipoterapia. W obszarze komunikacji do pracy z dzieckiem autystycznym najczęściej wybierane są metody: alternatywna lub wspomagająca komunikowanie się. Wszystko zależy od możliwości ucznia. Zazwyczaj stosowane są: piktogramy (obrazki), komputer (pismo), słownik Makaton lub język migowy (gesty), a także ułatwiona komunikacja. Pozytywnie działają także: terapia zaburzeń sensorycznych, w tym z wykorzystaniem metody Alfera Jean Ayres, oraz wspomniana hipoterapia lub dogoterapia¹³.

Wychowawca powinien służyć pomocą uczniowi. Autentycznie wychowywać może nauczyciel, który wykazuje się cierpliwością, wytrwałością, pracowitością, dążący do pełni i harmonii wychowanka. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to ażeby bardziej „był” a nie tylko „miał” – aby więc poprzez wszystko co „ma” co „posiada” umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”¹⁴. Dochodzi do spotkania na gruncie szacunku, zrozumienia i zaufania. Spotkania „z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaze sens pracy nad sobą”¹⁵. Wychowanie poprzez dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem to współwychowanie. Ingerując w rozwój innych osób, nauczyciel sam wzbogaca się jako pedagog. Ucząc innych staje się lepszym nauczycielem. Sedno działań edukacyjnych leży w relacji nauczyciel – uczeń. Zaufanie nauczyciela do ucznia wzbudza w uczniu zaufanie do nauczyciela. Zjawisko wzajemnej życzliwości i zaufania oraz spr-

wiedliwości w ocenie osiągnięć ucznia, stanowią właściwy punkt wyjścia do pracy edukacyjnej i warunek jej powodzenia.

„Nasze pierwsze spotkanie wspominam jako jeden wielki krzyk i płacz. Markowi było bardzo trudno skoncentrować się dłużej, niż parę sekund na jakimś zadaniu. (...) stwierdziłam, że »wina« leży po mojej stronie. Po prostu nie zaangażowałam się emocjonalnie w ten »związek«. Zaczęłam Marka po prostu akceptować takim, jakim był. Z perspektywy dwóch lat mogę powiedzieć, że dzięki Markowi wiele się nauczyłam. Przede wszystkim większej wytrwałości, cierpliwości. A najbardziej chyba wiary w możliwości drugiego człowieka”¹⁶. Przynotowany cytat ma na celu ukazanie, że świat dziecka z autyzmem może być trudny do zrozumienia. W pierwszym momencie, kiedy stykamy się z jakąkolwiek niepełnosprawnością, nie rozumiemy jej – boimy się. Nasze podejście zmieni się dopiero wtedy, gdy w osobie niepełnosprawnej dostrzeżemy człowieka – wrażliwego, mającego swój świat, chcącego nas poznać, a przede wszystkim bojącego się nas, bo też, dla osoby niepełnosprawnej, jesteśmy „inni”. Ważna jest w tym procesie „przemiany” myślenia rola terapeutów i nauczycieli – ich postawa powinna być wzorem do naśladowania.

W etos nauczyciela pracującego z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpisane są takie cechy, jak: pracowitość, umiejętne stawianie wymagań oraz sprawiedliwość w ocenach, optymizm pedagogiczny i pełna akceptacja każdego ucznia, stanie na straży ładu moralnego, poszanowanie uniwersalnych wartości oraz praw człowieka. Postępowanie wobec innych stanowi wzór do naśladowania oraz pozwala na autentyczne doświadczenie godności. Wychowawca – będący wzorem osobowym i autorytetem moralnym – wychowuje do wartości, jednocześnie szanując autonomię wychowanka. O takim wychowaniu można mówić, że pozbawione jest przymusu. Przyjęcie określonej koncepcji wartości, i związanej z nią koncepcji człowieka, prowadzi do wyboru i akcep-

tacji przez wychowanka aprobowanej społecznie hierarchii wartości¹⁷.

Założenie własnej rodziny to obok pracy zawodowej najważniejsza aktywność osoby dorosłej. Działanie jest wówczas zorientowane na realizację ważnych potrzeb: miłości, pracy, intymności i produktywności. Dotyczy to także osób niepełnosprawnych, których szanse rozwojowe po ukończeniu nauki często są ograniczone¹⁸. Dziecko przejmuje postawy w młodszym wieku od rodziców, a z czasem od nauczycieli. Im lepszy kontakt pomiędzy dzieckiem a rodzicem, im większy autorytet i atrakcyjność nauczyciela, tym łatwiej jest kształtować lub zmieniać postawy uczniów, a tym samym wprowadzać w życie młode pokolenie¹⁹.

Zakończenie

Osoby z autyzmem mają trudności, kiedy muszą wnioskować na temat stanów złożonych – jak wstyd czy zazdrość. Nie potrafią zrozumieć i przewidzieć zachowania innych osób, chociaż z tej grupy możemy wykluczyć autystów z inteligencją w granicach normy. Jednym z najbardziej dotkliwych aspektów tej niepełnosprawności jest zaburzenie w funkcjonowaniu osoby w życiu społecznym. Ten aspekt w dużej mierze zależy od otoczenia, udogodnień architektonicznych czy wsparcia społecznego. Istotne jest, jaką posiadamy wiedzę o niepełnosprawności, jaki jest nasz stosunek emocjonalny do osób nią dotkniętych i jakie działania podejmujemy w ich kierunku.

Ważną cechą pozytywnych definicji podmiotu wydaje się umiejętność postrzegania danej osoby przez pryzmat indywidualnych atrybutów, które określają jej sposób istnienia w świecie. Należą do nich indywidualne cechy osobowości, wyglądu, upodobania i preferencje, uczucia, emocje i motywy działania, a także przeżyte doświadczenia kształtujące biograficzny kontekst egzystencji czy pewne elementy związane z kreowaniem wizerunku osoby niepełnosprawnej²⁰.

Przypisy

- ¹ L. Kenner, *Autystyczne zaburzenia kontaktu afektywnego*, w: T. Gałkowski, E. Pisula, *Przystosowanie społeczne małych dzieci z autyzmem*, Warszawa 2004, s. 69–102.
- ² H. Asperger, „Psychopatia autystyczna” okresu dzieciństwa, w: U. Frith, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2005, s. 49–114.
- ³ American Psychiatric Association 2000, World Health Organization 1992.
- ⁴ U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk 2008, s. 2.
- ⁵ Kwestionariusze diagnostyczne i schematy wywiadów: Berument i in., Lovd, Rutter, Le Couteur, Lovd i in., Wing i in.
- ⁶ Zarówno z Natalią, jak i z Karolem pracowała współautorka tekstu, Dorota Czerkies-Bald, która prowadziła z nimi terapię według zaleceń Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Imiona dzieci zostały zmienione.
- ⁷ E. Pisula, *Autyzm a emocje. Trudności w rozpoznawaniu i regulacji emocji u osób z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu*, w: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011, s. 348.
- ⁸ A. Umińska, (oprac.), *Porady lekarza rodzinnego. Autyzm i zespół Aspergera*, Toruń 2013, s. 4–5.
- ⁹ Ibidem, s. 350.
- ¹⁰ J. Kruk-Lasocka, *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, w: W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1998, s. 247.
- ¹¹ W. Chudy, *Pedagogia godności elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009, s. 209.
- ¹² E. Pisula, *Autyzm a emocje. Trudności w rozpoznawaniu i regulacji emocji u osób z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu*, w: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, op. cit., Warszawa 2011, s. 347.
- ¹³ Popularna stała się metoda Biofeedback EEG, która polega na korygowaniu zaburzeń czynności bioelektrycznej mózgu. U. Bartinowska, K. Ćwirynkało, *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością*, Warszawa 1997, s. 83–84.
- ¹⁴ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, „L'Observatore Romano” 1980, nr 6, s. 4–6.
- ¹⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 198.
- ¹⁶ Z. Dzierka, *Przewyciężenie gwałtownego niepokoju spowodowanego wyobcowaniem i wyzwolenie zdolności do ukierunkowanego działania*. Marek, w: *Opowieści terapeutów komentuje Hanna Olechowicz*, Warszawa 1997, s. 17–21.
- ¹⁷ A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Warszawa 2013, s. 28–30.
- ¹⁸ M. Grutz, *Bezdroża rozwoju. Doświadczenia partnerskie, małżeńskie i rodzicielskie i ich znaczenie w życiu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – studium przypadku*, w: H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, s. 161.
- ¹⁹ H. Darian, *Nasze postawy wobec osób z niepełnosprawnością*, w: M. Głębicka-Zdanewicz, H. Darian (red.), *Razem w pełni sprawni. Dlaczego trzeba i jak można rozmawiać w szkole o niepełnosprawności*, Wrocław 2012, s. 25–26.
- ²⁰ J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność a świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2011, s. 228–229.

Abstract

Autism and Mainstream Schooling

This article concerns working with autistic students and is an effect of observations gathered during lessons with postgraduate students at pedagogy courses. Each autistic student develops at a different rate – especially socially. Therefore teacher's ethos – especially those who educate autistic students – should include such elements as: diligence, skilfully making demands, optimism and empathy, respecting moral order as well as respecting universal values and human rights.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, historyk, pedagog. Afiliowana w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości w Warszawie.

Dorota Czerkies-Bald

Magister pedagogiki, socjoterapeutka. Mediatorka sądowa i pozasądowa ds. rodzinnych, karnych i nieletnich. Gabinet Socjoterapeutyczny Kancelaria Mediacyjna.

Kogo kształcimy?

Krzysztof Biedrzycki

Polemika

W numerze 3 „Refleksji” z 2017 roku profesor Andrzej Waśko, doradca Prezydenta RP ds. wdrażania reformy oświaty, *spiritus movens* podjętej przez rząd PiS przebudowy polskiej edukacji, przedstawił założenia nowej podstawy programowej (określanej w tekście jako NP) do języka polskiego. Jest to ważny głos, bo autor wyraża w nim deklaracje teoretyczne i światopoglądowe, które stanowią fundament dla prezentowanego dokumentu. Rzecz jednak ciekawa, że duża część tej wypowiedzi, jak w ogóle wiele głosów apologetycznych wobec NP, ma charakter polemiki. Czasem wobec uprzednio obowiązującej podstawy programowej z 2008 roku (określmy ją skrótem PP), czasem wobec niesprecyzowanej ogólnej tendencji w edukacji. To utrudnia lekturę, bo założenia pozytywne są tak prezentowane, by ich walor ujawniał się na tle wartościowanego jednoznacznie negatywnie tła (opozycyjnych poglądów i praktyk). Kłopot polega na tym, że to tło najczęściej jest tendencyjnie ustawione po to, by NP jawiła się jako dokument ratujący polską edukację. Taki

sposób prowadzenia argumentacji niestety sprawia, że nawet gdyby się chciało przyjąć inny tryb lektury, trudno samemu ustrzec się tonu polemicznego.

Jako współautor poprzedniej podstawy i osoba prowadząca szereg badań dotyczących dydaktyki języka polskiego zabieram zatem głos w debacie, która zresztą ma charakter wyłącznie teoretyczny, bo wszystkie decyzje zostały podjęte, chodzi w niej zatem nie tyle o przekonanie kogokolwiek do swoich racji, ile o wyrażenie opinii.

Od razu trzeba podkreślić, że na wysokim poziomie ogólności nie ma tu sporu. Trudno się nie zgodzić z tym, że celem edukacji jest rozwijanie indywidualności ucznia jako osoby, a także wprowadzanie go w życie wspólnotowe na poziomie lokalnym, narodowym, państwowym, cywilizacyjnym i ogólnoludzkim. Przyznam, że nie znam współczesnych myślicieli i badaczy edukacji, którzy patrzyliby na cele kształcenia inaczej, różnice mogą się zawierać co najwyżej w terminologii lub w rozłożeniu akcentów. Tak więc wedle generalnej dekla-

racji obecne reformy są zgodne z przyjmowanym powszechnie paradygmatem postrzegania edukacji.

Różnice pojawiają się przede wszystkim tam, gdzie przyjmuje się konkretne rozwiązania. I na nich chciałbym się skupić.

Kompetencje

Zacznę jednak od nieporozumienia, które powoduje, że to, co ma być eksponowane jako nowość wprowadzanej podstawy programowej, wcale nowością nie jest, a istota zmian polega na czym innym, niż jest to przedstawiane (używam formy bezosobowej, bo tekst prof. Waśki wpisuje się w ogólną retorykę apologetów zmian, więc wyraża stanowisko ogólniejsze niż tylko jego własna opinia). Nieporozumienie na pozór ma charakter semantyczny, to znaczy w różny sposób się rozumie (po dwóch stronach sporu) terminy – problem polega na tym, że zmiany znaczeń, czy też nadawanie przez zwolenników reformy własnych znaczeń terminom powoduje, że zamazaniu ulegają fakty i dokonuje się takie ustawienie rzeczywistości, by pasowała do podejmowanej polemiki.

Chodzi o termin „kompetencje”. Autor powiada, iż w NP następuje przejście „od wąsko utylitarne- go, pragmatycznego nastawienia na kształcenie »umiejętności« służących jednostce do zaspokajania jej elementarnych potrzeb. W miejsce redukcjonistycznego pragmatyzmu NP proponuje model kształcenia mający na celu pełnię rozwoju osobowego człowieka poprzez wyrabianie nowych potrzeb i nawyków kulturalnych” (s. 32).

Dalej powiada: „NP nie przeciwstawia wiedzy umiejętnościom (kompetencjom)” (s. 32). To właśnie przykład zabiegu semantycznego, który tak ustawia dyskusję, że odrywa się ona od rzeczywistości. Chciałbym się bowiem dowiedzieć, gdzie i kiedy w polskiej edukacji mieliśmy czy mamy do czynienia z redukcjonistycznym pragmatyzmem? Owszem, bywają takie nurty w myśli dydaktycznej, ale nie one dominują. Na pewno czegoś takiego nie

ma w polskiej szkole, a już zwłaszcza w PP, gdzie właśnie istniała równowaga między wiedzą a umiejętnościami, a wszystkie one miały służyć kształceniu ucznia jako osoby – wie o tym każdy nauczyciel, który zapisy tej podstawy wcielał w życie. Może nieporozumienie bierze się stąd, że prof. Waśko utożsamia kompetencje z umiejętnościami, ale to już jest inny problem.

Otóż spieszę wyjaśnić, że w myśl definicji, które funkcjonują w polskiej myśli dydaktycznej, a przyjęte zostały między innymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji, kompetencje nie są tożsame z umiejętnościami, ale obejmują wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne i w takim sensie są one obecne w PP. Nawet jeśli jednak mamy tu do czynienia tylko z nieporozumieniem semantycznym, to i tak rzetelna lektura PP nie pozwalałaby na tak radykalne sądy, jakie zostały wyrażone w artykule. Być może dla kogoś odległego od praktyki dydaktycznej mylące są czasowniki operacyjne, za pomocą których wyrażone zostały wymagania, przeciw jednak czynności rozpoznawania, porządkowania, rozróżniania i inne pokrewne nie mogą być oderwane od wiedzy, której elementy wprost są w PP nazywane. Zresztą NP też jest napisana językiem wymagań (chwała za to autorom) i jeśli spojrzeć z tej strony, to cała koncepcja apologii opartej na polemice może runąć.

NP wcale nie jest rewolucyjna względem PP, natomiast przesunięcie akcentów, które w niej zostało dokonane, będzie skutkowało istotnymi konsekwencjami dydaktycznymi. W PP rzeczywiście na pierwszym planie zostały postawione umiejętności, wcale jednak nie były oderwane od wiedzy (o czym niżej). Wyeksponowanie umiejętności wynikało z kilku przesłanek, wymienimy tylko najważniejsze.

Przede wszystkim chodzi o to, byśmy przygotowali uczniów/uczennice do sprawnego posługiwania się językiem i uczestnictwa w kulturze. Zatem celem dydaktyki jest aktywne poruszanie się w świecie. Po drugie wiedza może być skutecznie przyswajana wtedy, gdy zostajnie asocjacyjnie powiązana z działaniem. Po trzecie, ważne jest wyro-

bienie w uczniu motywacji wewnętrznej do nauki, a ta pojawia się wówczas, kiedy on dostrzega sensowność podejmowanego wysiłku. Możemy się zżymać na fałszywy pragmatyzm młodych ludzi („do czego mi się to przyda?”), ale mamy tylko dwa wyjścia – albo im pokazać, że nauka służy czemuś konkretnemu, albo wykorzystać władzę i narzucić im to, co w naszym przekonaniu jest ważne. Zresztą to nie jest tylko różnica spojrzeń ludzi młodych i ludzi dorosłych, niejednokrotnie trudno poloniście przekonać do wagi wielu szczegółowych elementów swojej wiedzy profesora fizyki, a ekonomię profesora zoologii – spotkanie może jednak nastąpić, gdy zobaczymy, ile umiejętności (w tym szczególnie ważną umiejętność samodzielnej myślenia) sobie nawzajem zawdzięczamy.

NP w imię odejścia od „redukcjonistycznego pragmatyzmu” (określenie prof. Waśki, s. 32) proponuje nam... zignorowanie pragmatyzmu. Widać to w hierarchii i formie zapisów. W klasach 4–6 w dziale „czytanie utworów literackich” uczeń ma wykonywać wiele czynności odtwórczych opartych na wiedzy z zakresu poetyki, dopiero w punktach 17–19 pojawiają się zapisy dotyczące samodzielności odczytania dzieła. W dziale „kształcenie językowe” w ogóle nie ma umiejętności poza wynikającymi z wiedzy gramatycznej operacjami (dla dziecka dosyć abstrakcyjnymi). Pojawiają się one w dziale „tworzenie wypowiedzi”, ale i tam każdy akt mowy raczej jest wyrazem aplikacji wiedzy, aniżeli ćwiczeniem praktyki komunikowania się (tak te zapisy są sformułowane). W klasach 7–8 (a także w szkole ponadpodstawowej) w ogóle nie przewiduje się umiejętności samodzielnej interpretacji, wiedza gramatyczna jest jeszcze ściślej odseparowana od posługiwania się językiem, jedynie działy „tworzenie wypowiedzi” i „samokształcenie” (co ważne – ustawione w drugiej części dokumentu, opatrzone numerami III i IV, co wskazuje na ich pozycję w hierarchii) nastawione są na aktywność ucznia, nie tylko na odtwórstwo. Co z tego wynika? W praktyce dydaktycznej być może niewiele, bo – jak uprzednio

– i tak najwięcej energii (a niekiedy i czasu) trzeba będzie poświęcić na kształcenie umiejętności, gdyż to po prostu wymaga dużo ćwiczeń. W jednym NP z pewnością będzie miała skutek negatywny: zmarginalizowanie roli samodzielnej interpretacji spowoduje, że ona zniknie z praktyki szkolnej, bo jest trudna i wymaga czasu.

Owszem, w wypowiedzi prof. Waśki jest trochę wskazania na umiejętności, są to jednak umiejętności specyficzne. Autor pisze na przykład o... powrocie w młodszych klasach ćwiczenia kaligrafii (s. 35), podczas gdy ono nie musi wracać, bo jest zapisane w PP dla klas 1–3. Pisze o zadawaniu możliwie jak największej liczby różnego rodzaju prac pisemnych (s. 35), ale nie bierze pod uwagę dwóch czynników – ile prac pisemnych uczeń jest w stanie fizycznie napisać, jakie jest praktyczne optimum (które przecież można wskazać na podstawie badań), a także o ile więcej prac może poprawić i skomentować nauczyciel przy niezmienionym pensum i wynagrodzeniu (pamiętajmy, że polonista jest najbardziej zapracowanym nauczycielem w szkole). Każde hasło, nawet najszczytniejsze, musi być skorygowane przez praktykę. Natomiast jako przykład nauczania aktywizującego wskazane są... recytacje wierszy (s. 34). Nie ma natomiast mowy o samodzielnej interpretacji dzieła, o twórczym myśleniu czy kreatywnym rozwiązywaniu problemów. To znamienne – nacisk położony jest na odtwarzanie.

Tak więc umiejętności, poza wymaganymi na egzaminie ósmoklasisty, ustąpią wiedzy. Co gorsza jednak, z NP do języka polskiego właściwie zniknęły kompetencje społeczne. Wiedza ma charakter specjalistyczny (gramatyka, poetyka, elementy historii literatury), jeśli chodzi o umiejętności, to uwaga jest skupiona na formach, nie na skuteczności czy celowości komunikacji. Rzecz znamienita – nie mówi się o słuchaniu, o spotkaniu z drugim człowiekiem, o porozumieniu i o konfliktach, które przecież prawie bez wyjątku mają charakter językowy. Odejście od pragmatyzmu (nie są wyrazem pragmatyzmu ćwiczenia z gramatyki czy poetyki)

oznacza odseparowanie języka polskiego od życia, to uniwersytecka polonistyka – tylko że dla dzieci.

Wiedza

Inny kłopotliwy termin w artykule prof. Waśki to „informacja”. Czytamy: „W świetle NP wiedza nie jest synonimem informacji. Wiedzę tworzą informacje uporządkowane, zhierarchizowane, logicznie powiązane w ramach paradygmatu naukowego, pozwalające w określonych warunkach formułować reguły i prawa. Nie zapominając o celach kształcących, NP przywraca więc należną wartość celom poznawczym” (s. 32). Trudno się nie zgodzić z taką definicją wiedzy, pytanie zatem: jeśli się przywraca, to gdzie i kiedy cele poznawcze zostały pozbawione należytej wartości? W której podstawie programowej? Tej z 1999 czy tej z 2008? Czy może jeszcze wcześniej? Nie chodzi o konkretne treści, bo jednych może brakować, innych może być za dużo, ale o zasadę nauczania. Być może autor zasugerował się tym, że w PP w wielu zapisach pojawia się kategoria „informacje” (uczeń wyszukuje informacje, porządkuje informacje, odróżnia informacje o faktach od opinii itd.), ale one nie tylko nie zastępują wiedzy (według powyższej definicji), lecz są jej elementem – konkretne zapisy kolejnych wymagań przecież enumeratywnie odnoszą się do wiedzy językoznawczej, literaturoznawczej czy kulturoznawczej. Odsyłam do lektury tekstu tamtego dokumentu.

Profesor Waśko powiada, że do NP zostały wprowadzone elementy nauk podstawowych, na przykład poetyki czy gramatyki (s. 32). Co znaczy „wprowadzenie”? Że ich tam nie było. Naprawdę? A takie pojęcia, jak neologizm, metafora, rym, liryka, epika, dramat, nadawca i adresat tekstu, funkcja perswazyjna, podmiot, orzeczenie, temat fleksyjny, czasowniki dokonane i niedokonane i wiele innych (wszystkie z podstawy programowej z 2008) nie zostały wypracowane przez naukę o literaturze i naukę o języku?

„Przywracanie” lub „wprowadzanie” oznacza w istocie to, o czym wspomniałem wcześniej: przesuwanie akcentów. Nieobojętne przesuwanie. Powtórzę: w PP wiedza miała służyć praktyce. Skądinąd wcale nie było jej tak mało. Jeśli chodzi o ilość, to NP bardzo niewiele przywraca czy wprowadza. Znacząca różnica dotyczy jedynie wiedzy o retoryce, tyle że musi być ona w oczywisty sposób podporządkowana umiejętnościom. Ważne jest to, że wiedza w NP dominuje. Ma to dwie negatywne konsekwencje. Pierwsza dotyczy absorpcji wiedzy. Z pewnością zgodzimy się z prof. Waśką, że współczesny uczeń ma kłopot nie z docieraniem do informacji, wręcz odwrotnie – jest nimi z wszystkich stron zarzucany, ale z ich selekcją i zamianą w wiedzę, rozumianą jak wyżej. Zadaniem dydaktyki, i tu znacząco się różnimy, jest w tej sytuacji nie tyle ucznia obarczać mnogością faktów, definicji i pojęć, ile pomóc mu w opanowaniu umiejętności (tak!) selekcjonowania i porządkowania informacji. Zatem tyle powinien się w szkole dowiedzieć z dziedziny gramatyki, poetyki czy historii literatury, ile mu jest potrzebne, żeby ułożyć fundament wiedzy o języku i kulturze, który w dorosłym życiu pozwoli mu na świadome wyszukiwanie, porządkowanie i hierarchizowanie szczegółowych informacji o zjawiskach językowych lub o dziełach literackich.

Reforma podstawy programowej powinna iść w zupełnie odwrotnym kierunku. Nie wzmacniania elementu wiedzy, ale jego racjonalizowania, tzn. wymagania od uczniów tyle, ile jest niezbędne dla ich sprawnego posługiwania się językiem i świadomego uczestniczenia w kulturze. NP została napisana z perspektywy akademickiej i egzaminacyjnej. Z jednej strony jej wymagania zostały podporządkowane oczekiwaniom wykładowców uniwersyteckiej polonistyki (wielu z nich narzeka, że studenci nie znają podstaw gramatyki i fundamentalnych dzieł literatury polskiej), z drugiej – systemu egzaminacyjnego, który woli dostosować program do formuły sprawdzania (najłatwiej się sprawdza wiedzę, niż odwrotnie. A może powinno być ina-

czej: podstawy programowe z każdego przedmiotu powinni zrecenzować ludzie niebędący specjalistami w poszczególnych dziedzinach, żebyśmy się dowiedzieli, jakie oczekiwania mają ci, którzy po prostu potrzebują być sprawnymi użytkownikami języka, a nie kimś, kto udaje profesjonalistę, bo polonistą nigdy nie będzie. Specjalistyczne wymagania akademickie powinny się pojawić na poziomie rozszerzonym w liceum.

Tekst kultury

Trudno mówić o nieporozumieniu w kolejnej poruszonej przez prof. Waškę sprawie, raczej mamy do czynienia z takim ustawieniem punktu odniesienia, żeby można było łatwiej obronić własną tezę. Otóż autor artykułu pisze: „Szkodliwy jest rozpowszechniony ostatnio typ edukacji polonistycznej redukujący dzieło sztuki (literackiej) do poziomu tekstu kultury, a zarazem jednostronnie nastawiony na kulturę powstającą współcześnie, który formuje ucznia na bezkrytycznego konsumenta produktów współczesnego przemysłu rozrywkowego” (s. 34). Zwróćmy uwagę na obecne w tym zdaniu wartościujące określenia. Za ich pomocą rzeczywistość szkolna została bezwzględnie oceniona. Tymczasem nie wiadomo, dlaczego uznanie dzieła sztuki za tekst kultury miałoby oznaczać jego redukcję? Co oznacza jednostronne nastawienie na kulturę współczesną w sytuacji, gdy obowiązkowo czyta się arcydzieła literatury polskiej – od *Bogurodzicy* po *Ferdydurke* Gombrowicza? A jeśli lektura Kochanowskiego czy Mickiewicza formuje konsumenta przemysłu rozrywkowego, to raczej konsumenta świadomego. Chyba że szkodliwe jest po prostu otwieranie lekcji języka polskiego na współczesność, w tym na kulturę popularną, którą też trzeba się nauczyć czytać.

Zacznijmy od postponowanego (skoro wiąże się go z redukcją) terminu tekst kultury. Przypomnijmy: wedle klasycznej już definicji semiologicznej jest to „każdy wewnętrznie zorganizowany

według określonych reguł, znaczący wytwór kultury” (tak definicję tę podaje *Słownik terminów literackich* pod redakcją Janusza Sławińskiego). Każde dzieło literackie jest zatem tekstem kultury, nie każdy tekst kultury jest dziełem literackim. Nie ma tu mowy o hierarchii, redukcji czy utożsamianiu, chodzi o zakres znaczeniowy dwóch terminów. Dlaczego do PP została wprowadzona kategoria tekstu kultury? Z dwóch powodów. Po pierwsze język polski został potraktowany jako przedmiot skupiający wiedzę (tak!) i umiejętności ogólnohumanistyczne, nie tylko językowe i literackie. Wiemy, że przedmioty artystyczne czy wiedza o kulturze odgrywają w szkole rolę drugorzędą, jeśli język polski nie obejmie ogólnej formacji kulturalnej, młody człowiek w najlepszym wypadku wyjdzie ze szkoły jako świadomy czytelnik, ale naiwny widz, słuchacz czy odbiorca mediów. Po drugie współcześnie dla młodych ludzi punktem odniesienia w ich doświadczeniu kulturalnym często są inne niż literatura dziedziny twórczości: jeśli chcemy dotrzeć do nich z naszym przekazem i nie chcemy, by szkoła (a w konsekwencji promowana przez nią kultura wysoka) była postrzegana jako rzeczywistość całkowicie im obca, musimy się odwołać do tego, co oni znają i lubią, choćby to dla nas było niemiłe, słabo czytelne i odległe.

Inna sprawa, że tak w istocie PP też była literaturocentryczna, a NP nie tak bardzo się od niej pod tym względem różni. Znowu jest to raczej kwestia przesunięcia akcentów. Problem polega na tym, że w dydaktyce polonistycznej trzeba wzmacniać, a nie osłabiać elementy edukacji kulturalnej i medialnej.

Druga kwestia to literatura (kultura) współczesna. Oczywiście rozumiem, że nie taka jest intencja twórców NP: nie chodzi o programowe odcięcie się od współczesności, ale o jej postrzeganie z perspektywy historycznej (w szkole ponadpodstawowej) lub z wyrazistą oceną (w szkole podstawowej). Zauważalna jest jednak w dokumencie nieufność wobec dorobku kultury późniejszej niż późne lata XX wieku. Wynika ona po części pewnie stąd, że

nie mamy do niej dystansu, więc hierarchie nie są ustabilizowane, a twórcom NP zależy (jak czytamy) na obiektywizmie i konsensusie. Problem polega na tym, że jakikolwiek spis lektur, zwany niekiedy mylnie kanonem, zawsze jest wyborem, więc przed decyzją arbitralną nie ma ucieczki. Dotyczy to nawet klasyki, nie tylko współczesności. A jeśli nie chcemy narzucać hierarchii, to zostawmy decyzję nauczycielom, jak to było w PP.

Tymczasem autorzy NP zarazem chcą decydować (i to bardzo stanowczo) i nie chcą tego czynić. Prof. Waśko pisze: „Wśród lektur obowiązkowych dominują utwory dobrze znane i zadomowione w użytku szkolnym” (s. 36). Przecież to też jest decyzja, nastawienie na konserwatyzm i niechęć do zmiany. W szkole podstawowej w klasach IV–VI w spisie lektur obowiązkowych, poza powieściami Rafała Kosika, mamy wyłącznie klasykę, dominuje ona też na liście lektur nadobowiązkowych. Pośród autorów lektur obowiązkowych w klasach VII–VIII tylko jeden żyje. Jakkolwiek patrzeć, nie została zachowana równowaga między tradycją a dniem dzisiejszym. Współczesności (jeśli ją potraktujemy jako doświadczenie dostępne młodym ludziom) po prostu nie ma. Niewiele jej jest też w propozycji NP dla szkół ponadpodstawowych. A jeśli jest, to potraktowana nadzwyczaj arbitralnie, zdecydowanie według gustów i poglądów politycznych autorów dokumentu.

W tekście prof. Waśki pojawia się ważna deklaracja: „Nieco szerszy niż dotąd zestaw lektur obowiązkowych w perspektywicznym zamyśle dostarczać ma młodym Polakom większej liczby wspólnych dla wszystkich treści kulturowych, symboli i skojarzeń” (s. 36). Niechby był ten zestaw „nieco szerszy”, problemy są jednak co najmniej dwa. W sytuacji kryzysu czytelnictwa zwiększenie liczby lektur obowiązkowych oznacza albo tworzenie fikcji, albo w przypadku uczniów czytających odbieranie im inicjatywy i możliwości samodzielnego doboru tego, co ich samych może zainteresować. Drugi problem to kwestia czasu na omówienie

zadanych pozycji. Twórcy NP nie wzięli pod uwagę możliwości czasowych – przedstawili bardzo dużo treści, które trzeba będzie omówić w takim samym wymiarze godzin, jaki był dotychczas. W połączeniu z marginalizacją samodzielnej interpretacji oznacza to nieuchronnie odtwórcze omawianie, najlepiej w perspektywie historycznej lub biograficznej.

Inną sprawą jest przekazywanie „wspólnych dla wszystkich treści kulturowych”. Kłopot polega na tym, że – wbrew deklaracjom – owe wspólne treści zostały wyznaczone arbitralnie i wcale nie są oczywiste. Czy istotnie budulcem wspólnoty jest czytanie przez wszystkie dzieci w szkole podstawowej tych samych książek młodzieżowych sprzed dziesięcioleci? Czy jest nią czytanie Balińskiego i Wencła (poetów ciekawych, lecz drugorzędnych), natomiast Gombrowicza tylko we fragmentach, a zupełnie pomijanie Witkacego, Schulza, Miłosza czy Lema (ci pierwsi tylko na poziomie rozszerzonym, ci ostatni wyłącznie w szkole podstawowej – odnoszę się do ostatniej dostępnej publicznie propozycji NP dla szkół ponadpodstawowych)? Te wspólne treści są wyraźnie ustawione wedle preferencji twórców NP i nie można się dziwić, że budzą sprzeciw z wielu stron. To nie jest tworzenie wspólnoty.

I jeszcze jedna kwestia. Lektury szkolne to nie tylko wprowadzanie w świat kultury (oby tej najwyższej). To po prostu inicjacja do uczestnictwa w kulturze, zwłaszcza w czytelnictwie. Otóż jest wyrazem myślenia życzeniowego przekonanie, że im większa liczba lektur, tym uczniowie będą chętniej czytali. Zwłaszcza jeśli zalecane pozycje niekoniecznie są dla młodzieży atrakcyjne. Rozumiem, że dla twórców NP ważne jest, by szóstkłasiści czytali Mickiewicza, Słowackiego, Miłosza, Prusa, a choćby Molnara czy Sienkiewicza, ale nie są to autorzy, którzy dwunastolatka przekonają do tego, że w ogóle powinien czytać. Znacznie lepiej tę rolę odegrałaby bogata i różnorodna współczesna literatura młodzieżowa. W siódmej klasie, gdy wedle wszystkich badań przychodzi pierwszy poważny kryzys czytelnictwa, młodzi ludzie zostają

zmuszeni do zapoznawania się wyłącznie z utworami odległymi o lata świetlne od ich doświadczeń życiowych i estetycznych. Nie ma co mówić o lekturach licealnych, tudzież lekturach do szkół branżowych, które zakładają kompetencję czytelniczą na poziomie studenta polonistyki. Tak, w liceum trzeba czytać arcydzieła, ale ich natłok spowoduje, że nie one same będą tworzyły wspólnotę symboli, ale – nie oszukujmy się – streszczenia, omówienia, gotowe interpretacje. Książka będzie się kojarzyła wyłącznie z przymusem i z treściami historycznymi, które w żaden sposób nie obchodzą młodych ludzi. Czy skuteczniej do czytelnictwa nie zachęcałaby możliwość rozmowy o arcydziełach, czy raczej przeżywanie ich i samodzielne interpretowanie nie sprzyjałoby budowaniu wspólnoty żyjącej symbolami, które mówią coś ważnego, a nie są tylko stereotypami i znakami zbanalizowanymi, uproszczonymi, oderwanymi od fundujących je wartości?

Kim jest uczeń? Kim ma być jako dorosły człowiek?

Jak na wstępie napisałem, ogólne założenia NP są ze wszech miar słuszne. Nasuwa się jednak pytanie nie o deklaracje, lecz o to, jaki uczeń (czy raczej przyszły absolwent szkoły) został wykreowany w tym dokumencie.

Po pierwsze: jest to człowiek wyposażony w rozległą wiedzę polonistyczną. Tak, w istocie NP to projekt kształcenia przyszłych studentów filologii, bo nawet nie wszystkich studiów humanistycznych. To nie jest kurs biegłości w języku i uczestnictwa w kulturze dla prawników, lekarzy, informatyków, inżynierów czy ekonomistów, a tym bardziej dla hydraulików, szwaczek, piekarzy czy kasjerek. Będą oni rozpoznawali imiesłowy i porównania homeryckie, słabo jednak sobie poradzą z samodzielnością myślenia, interpretacją tekstów, skuteczną rozmową czy empatią.

Po drugie: to człowiek raczej odtwarzający wiedzę i raczej uczestniczący w kulturze w sposób

ściśle zaprojektowany przez państwo. Osłabiające słowo „raczej” wynika z tego, że na szczęście są w NP zapisy dające możliwość nauki samodzielnego myślenia, chwala tym nauczycielom, którzy je wydobędą spośród mnogości innych zapisów i wprowadzą w życie. Jest w dokumencie dział „samokształcenie” i warto do niego się odwoływać, ale niestety wypełniony jest zapisami ogólnymi i życzeniowymi, podczas gdy pozostałe zapisy są tak szczegółowe, że nie pozostawiają miejsca na własną inicjatywę ucznia (nawet w doborze lektury), rozwijanie zainteresowań, twórcze i samodzielne czytanie dzieł i rozmawianie o nich.

Po trzecie: jako obywatel i pracownik uczeń słabo zostanie wyposażony w „kompetencje miękkie” – pozwalające na aktywne życie w społeczeństwie i elastyczność zawodową. Owszem, będzie znał reguły retoryki, ale czy zdąży przeciwżyć umiejętność przekonywania do swoich racji, skoro nie będzie miał nawet czasu, żeby w klasie swobodnie porozmawiać o lekturze? Czy znajdzie czas na naukę rozmowy i słuchania? Na naukę współpracy? Jasnego i zrozumiałego dla odbiorcy formułowania myśli?

Szczytne intencje i wygórowane ambicje zawsze powinny być korygowane przez pragmatyzm. Skoro jednak ten jest traktowany podejrzliwie, stajemy przed dużym ryzykiem chybienia wyznaczonego celu. Ikar nie jest bohaterem pozytywnym. Przegrał.

Krzysztof Biedrzycki

Doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w Katedrze Krytyki Współczesnej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor książek *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008), a także podręczników do języka polskiego dla liceów: *Opowieść o człowieku* (2002–2004) oraz *Świat do przeczytania* (2012–2014). Autor ponad stu publikacji naukowych i krytycznoliterackich. Redaktor książek naukowych. Badacz edukacji. Krytyk literacki i filmowy.

Przygotowani do życia

Weronika Dwojakowska

Nowa podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną

Od września 2017 roku w szkołach integracyjnych i specjalnych, do których uczęszczają dzieci z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną, obowiązuje nowa podstawa programowa. Zmiany – choćby w tytule. Zalecenie MEN-u, aby zmienić określenie „upośledzenie umysłowe” na „niepełnosprawność intelektualną” w końcu zostało zastosowane w najważniejszym dokumencie obowiązującym nauczycieli pracujących z takimi dziećmi. Małą, ale istotną pozytywną zmianą jest pojawienie się w nazwie przyimka – „uczeń z niepełnosprawnością intelektualną”. Zmiana formy powoduje, że na pierwszym miejscu stawiane jest dziecko, a nie jego niepełnosprawność.

Znaczną zmianą jest pojawienie się nowych przedmiotów w podstawie programowej. Obok starych, którym przypisano nową nazwę, na przykład funkcjonowanie w środowisku, pojawiają się całkowicie nowe, jak: rozwijanie komunikacji, kształtowanie kreatywności.

Rozwijanie komunikacji jest jednym z tych przedmiotów, które – moim zdaniem – odgrywają dużą rolę w edukacji niepełnosprawnego dziecka; dotyczy to pracy nad komunikacją zarówno z dziećmi niemówiącymi, jak i słabomówiącymi. Co ważne, tego przedmiotu nie realizuje logopeda, ale każdy nauczyciel pracujący z dzieckiem. Jest to prawdziwe wyzwanie, szczególnie dla nauczycieli pracujących w szkołach integracyjnych. Celem przedmiotu jest rozwijanie sprawności językowej oraz umożliwienie porozumiewania się każdemu dziecku.

Zapis w podstawie programowej zobowiązuje każdego nauczyciela do tworzenia zestawów do porozumienia się dla dziecka niemówiącego lub słabomówiącego. Taki zestaw powinien być czytelny nie tylko dla rodzica, ale również dla dalszej rodziny oraz rówieśników. Drugą jego ważną cechą ma być mobilność – zestaw powinien „iść” za dzieckiem. Ma to ułatwić przekazywanie informacji między

dzieckiem, rodzicem a szkołą. Rozwijanie komunikacji to przedmiot, który obiecuje wyrównać szanse między wszystkimi dziećmi, oddając głos i słowo każdemu z nich. Umożliwia dokładne wyrażanie własnych potrzeb, mówienie, zabawę, naukę. Pojawienie się tego wymogu napawa mnie optymizmem, bowiem większość niepełnosprawnych dzieci ma ogromne problemy z porozumiewaniem się, a duża część nie mówi.

Nowy przedmiot to także szansa na rozpowszechnienie AAC, czyli komunikacji wspomagającej i alternatywnej. AAC umożliwia rozmowę z otoczeniem, zadawanie pytań, odpowiadanie, czytanie, mówienie, komentowanie. Tworzenie wspomnianych zestawów zmobilizuje nauczycieli do zapoznania się z tymi mało rozpowszechnionymi metodami komunikacji, takimi jak: makaton, piktogramy, fonogesty, pcs, alfabet Lorma. Technologia wychodzi nam naprzeciw, tworzone są programy i komunikatory, z których możemy korzystać bez ograniczeń na komputerach i urządzeniach mobilnych. Do porozumiewania mogą służyć również: zwykle zdjęcia, rysunki, różne przedmioty.

Pragnę rozwiązać wątpliwości nauczycieli, którzy wciąż zastanawiają się, czy tworzenie takich zestawów dla dzieci słabomówiących jest właściwe. Badania różnych użytkowników AAC (dzieci z mózgowym porażeniem, zespołami genetycznymi, autyzmem) potwierdzają, że zapewnienie dziecku komunikacji wspomagającej prowadzi do wykształcenia i poszerzenia mowy czynnej. Badania nie wskazały negatywnego wpływu na mowę dziecka. Natomiast brak możliwości porozumienia się, nieumiejętność wskazania swoich potrzeb u dzieci wywołuje takie zachowania, jak: krzyk, płacz, agresję, autoagresję, izolowanie się. Zachowania te zastępują komunikację, pomagają zwrócić na siebie uwagę, ale dla otoczenia są niezwykle trudne do odczytania.

Istotna jest również zamiana przedmiotów: muzyki, plastyki, techniki na kształtowanie kreatywności. Daje to możliwość dostosowania zajęć do potrzeb dziecka, zmiany jego planu i aktywności.

Dzięki temu uczeń z nadwrażliwością słuchową nie musi już zatykać uszu na lekcji muzyki i odwrotnie – nie ma konieczności, by uczeń z większą niepełnosprawnością tworzył prace plastyczne, bo w zamian może wziąć udział w zajęciach muzycznych. Katalog zajęć, jakie możemy realizować z uczniem, jest otwarty. Pozwala to skupić się na mocnych stronach dziecka, jego zainteresowaniach, a także usprawniać te umiejętności, które przydadzą się poza szkołą i w dorosłym życiu. W ramach przedmiotu mogą być realizowane lekcje rysunku, modelowania, kolażu, technologii informacyjno-komunikacyjnej, rytmiczne, muzyczne, ruchowe, teatralne, sportowe, a nawet kulinarne.

W całej podstawie programowej dostrzegamy silniejszą rolę nauczyciela. Ma on większe możliwości doboru treści i metod pracy z uczniami. Jest to bardzo istotne, ponieważ każdy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma inne potrzeby.

Nowa podstawa nie zawiera przewidywanych umiejętności do zdobycia, co jest ważne w pracy z tak zróżnicowaną grupą. Pozwala to dopasować cele do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci. Treści nauczania zostały poszerzone i uporządkowane. Widać także nacisk na przygotowanie ucznia z niepełnosprawnością do życia. Treści nauczania zostały ujęte w trzech obszarach: „ja”, „ja i otoczenie” oraz „to, co mi pomaga”. Ponadto nazwy przedmiotów ujednolicono z podstawą przedmiotową w szkole przysposabiającej do pracy.

Podsumowując, podstawa programowa skupia się na kompetencjach osobistych i społecznych ucznia z niepełnosprawnością, tak aby mógł się integrować w społeczeństwie, był jak najbardziej samodzielny i przygotowany na wyzwania czekające go w dorosłym życiu.

Weronika Dwojowska

Nauczycielka konsultantka w zakresie pedagogiki specjalnej w ZCDN-ie. Nauczycielka, terapeutka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

Zmiana etosu

Helena Czernikiewicz

O pięknej idei i praktycznym wymiarze edukacji inkluzyjnej

„Inkluzja (włączanie) – proces skutecznego budowania jednej zbiorowości uczących się, opartej na solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami, w ich naturalnym środowisku”.

(UNESCO, 1994)

W ostatnich latach pedagogika inkluzyjna stała się przedmiotem wielu debat na gruncie pedagogiki humanistycznej, która zobowiązuje nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku – jego istocie, losie, doświadczeniu oraz szansach na rozwój. Zgodnie z tymi zało-

żeniami należy każdemu zapewnić optymalny i wszechstronny rozwój – bez względu na pochodzenie, płeć, czy stopień niepełnosprawności. Prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym potwierdzają najważniejsze międzynarodowe dokumenty, wśród których można wymienić: Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Konwencję Praw Dziecka, Światową Deklarację Edukacji dla Wszystkich, Deklarację z Salamanki – Wytyczne dla Działań w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, Deklarację Madrycką.

Empatia i współpraca

Edukacja włączająca polega na kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Daje to możliwość lepszego rozwoju wszystkim, nie tylko uczniom z niepełnosprawnością. Ci ostatni czują się równouprawnionymi, mogą zaspokajać potrzeby społeczne, wzmacniają samoocenę. Każdy z tych uczniów – obok pragnienia bycia z drugą osobą i więzi emocjonalnej z innymi – posiada głęboką potrzebę akceptacji i bycia dostrzeżonym w grupie. Często nie chcą być tylko biernymi członkami społeczności szkolnej i klasowej, ale chcą pełnić określone funkcje społeczne.

Natomiast pozostali uczą się akceptacji, tolerancji, empatii, współpracy, humanitaryzmu.

Głównym założeniem edukacji inkluzyjnej jest skoncentrowanie się na każdym uczniu w klasie – dążenie do wsparcia i rozwoju każdego dziecka. Wymaga to dużego zaangażowania i działań ze strony władz, nauczycieli, rodziców i samych dzieci.

Edukacja włączająca dąży do zmiany szkolnego etosu – budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność. Inkluzyjna szkoła przyszłości ma dawać równe szanse wszystkim uczniom, niezależnie od ich przystosowania społecznego, rasy czy światopoglądu. W takiej placówce na początku należy dokonać odpowiedniej diagnozy, poznać aktualny poziom rozwoju dzieci, wynikające z niego potrzeby oraz możliwości intelektualne i poznawcze uczniów. Następnie opracować programy, wybrać odpowiednie formy i metody nauczania, aby zapewnić zdobycie wykształcenia, wskazać właściwą drogę edukacyjną każdemu dziecku.

Należy zaznaczyć, że edukacja inkluzyjna nie kończy się w momencie ukończenia szkoły. Absolwenci uczą się życia w społeczeństwie, gdzie wszyscy mają takie same prawa, chociaż są różnorodni, posiadają odmienne poglądy, wyznanie, poziom sprawności intelektualnej, fizycznej czy

sensorycznej. Każdy człowiek jest obdarzony swoistymi zdolnościami i umiejętnościami, niezależnie od pełnej czy ograniczonej sprawności.

Inkluzja w Polsce

Polskie prawo należy uznać za przyjazne edukacji osób niepełnosprawnych, bowiem w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 ze zmianami z dnia 2 grudnia 2016* zapisano, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Ponadto system edukacyjny zapewnia „opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”. W ustawie podkreślono „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”.

W Polsce istnieją trzy rodzaje szkół dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: szkoła specjalna, szkoła integracyjna (lub z klasami integracyjnymi) oraz szkoła ogólnokształcąca. Kwestię wyboru szkoły pozostawiono rodzicom. Edukacja włączająca wyrasta z nurtu integracyjnego. Przewiduje on występowanie klas z mniejszą liczbą uczniów, w których uczą się razem dzieci ze specjalnymi potrzebami oraz dzieci zdrowe. Stał się alternatywą dla systemu segregacyjnego, który obowiązywał do lat 90. XX wieku. W szkołach integracyjnych pracują pedagodzy, którzy opiekują się dziećmi z najróżniejszymi potrzebami edukacyjnymi. W klasach uczy się przeważnie od 2 do 6 uczniów. Dynamiczny rozwój edukacji integracyjnej w Polsce przypadł na koniec XX wieku i początek następnego stulecia.

Od 2006 roku można odnotować zmniejszony przyrost placówek integracyjnych na rzecz szkół włączających. Szacuje się, że w naszym kraju około 18–20% całej populacji uczniów to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy z różnych powodów (fizycznych, sensorycznych, intelektualnych, psychicznych, środowiskowych) wykazują większe trudności w nauce niż ich rówieśnicy. Rodzice coraz częściej decydują się na umieszczenie swojego niepełnosprawnego dziecka w szkole ogólnodostępnej – w ramach edukacji włączającej. Oznacza to, że pojawia się coraz więcej placówek oświatowych, w których uczą się pojedynczy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w tym dzieci niepełnosprawne mające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Szkoły muszą zapewnić takie warunki, aby odpowiadały potrzebom wszystkich dzieci i umożliwiały im funkcjonowanie w naturalnym środowisku. Polega to, między innymi, na kształtowaniu właściwych relacji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, udzielaniu im pomocy przez rówieśników, nauczycieli, specjalistów, zapewnieniu poczucia przynależności do zbiorowości szkolnej oraz umożliwieniu osiągnięcia sukcesu.

Edukacja włączająca jest wielkim wyzwaniem dla każdej placówki oświatowej. Mobilizuje do ulepszenia i modyfikacji programów i metod nauczania, stymuluje rozwój kompetencji nauczycieli, zmusza do wprowadzania w życie założeń pedagogiki humanistycznej. Uczniowie są zachęceni do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, angażowania się we własny rozwój, współpracowania ze sobą, szanowania siebie i nauczycieli. Od nauczycieli oczekuje się właściwego planowania lekcji, nauczania na płaszczyźnie partnerskiej, oceniania w sposób wspierający i motywujący. Rolą asystentów wspomagających nauczanie jest niesienie pomocy i dążenie do uczestnictwa każdego dziecka w procesie edukacji. Wszyscy uczniowie powinni uczestniczyć w różnych zajęciach pozalekcyjnych, imprezach klasowych i szkolnych.

Piękna idea, trudna praktyka

Założenia edukacji włączającej sprawiają bardzo dobre wrażenie. Wszyscy zgadzają się ze stwierdzeniem prof. Viktora Lechty, że to współczesny świat powinien przystosować się do osób niepełnosprawnych, a nie odwrotnie. Należy dążyć do tego, „(...) aby inkluzyjna edukacja była do dyspozycji dla wszystkich, wszędzie i zawsze, to musimy sobie uświadomić, że spełnienie tego oczekiwania jest trudnym i odległym w czasie zadaniem dla wszystkich partycypujących w nim stron”. Rzeczywiście – z tą świadomością nie jest najlepiej. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie zawsze są właściwie przyjmowane przez zespół klasowy i rodziców pozostałych uczniów. Najlepiej w takich szkołach funkcjonują uczniowie niepełnosprawni ruchowo. W stosunku do nich koleżanki i koledzy odnoszą się z wielką empatią, są tolerancyjni, chętni do pomocy, udzielają wsparcia. Nieco trudniej w społeczności szkolnej funkcjonują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, nadpobudliwością, zaburzeniami emocjonalnymi, pochodzący ze środowisk marginalizowanych i zaniedbanych, jak również dzieci mniejszości narodowych i emigrantów.

Najczęściej za taki stan rzeczy obwinia się nauczycieli. Uważa się, że są nieprzygotowani do pracy w ramach edukacji włączającej, niechętnie podchodzą do zmian, zbyt często krytycznie wypowiadają się na temat inkluzji. Opinia ta jest bardzo myląca i krzywdząca dla pedagogów. Większość nauczycieli uważa – co powinno stanowić regułę – że każdego człowieka zawsze należy traktować jako odrębną, niepowtarzalną całość, wymagającą indywidualnego podejścia. Wszyscy, niezależnie od uwarunkowań fizycznych, sensorycznych, intelektualnych, środowiskowych, mają prawo do pełnego, wszechstronnego i optymalnego rozwoju. Pedagodzy rzetelnie wywiązują się ze swych zadań dotyczących postępowania z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Diagnozują potrzeby, aktywnie włączają się do działań zespołu nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z dzie-

kiem niepełnosprawnym, opracowują indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, modyfikują je w razie konieczności. Są otwarci na nowe formy i metody pracy. Szkołą się, doksztalając, ale...

Indywidualizacja nauczania jest niezwykle trudna w szkole masowej. Gdy klasa jest liczna, nie sposób uwzględnić różne tempa nauczania, dostosować je do indywidualnych możliwości każdego ucznia. Dzieci z trudnościami w nauce często czują się pokrzywdzone, gdy otrzymują wyniki egzaminów zewnętrznych. Nie pokrywają się one z ocenami, które otrzymywały w szkole. Nauczyciele stosowali bowiem wobec nich indywidualizację nauczania i oceniania, natomiast komisja egzaminacyjna potraktowała je anonimowo i standardowo. Tylko uczniowie z orzeczeniem o niepełnosprawności piszą testy uwzględniające ich deficyty. Dyslektycy oceniani są według innych kryteriów, ale tylko w odniesieniu do zadań otwartych. Wszyscy pozostali uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą wykazać się taką samą wiedzą i umiejętnościami jak ich pełnosprawni koledzy. Na pewno nie są w stanie uzyskać wysokich wyników. Ten z kolei stanowi ocenę pracy szkoły i nauczyciela. Niskie wyniki sprawdzianów narzucają na szkoły pisanie programów naprawczych. Czy to jest w zgodzie z nauczaniem włączającym? Nie sprzyja inkluzji coroczne ocenianie. Wystawianie ocen powoduje, że dzieci same zaczynają się porównywać, wykluczają osoby wolniej pracujące, mające mniejszy zasób wiedzy, czy też takie, które nie potrafią się skupić na zadaniu. Bywają okrutne, gdyż nie godzą się na inne traktowanie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najlepszy w takiej sytuacji wydaje się system indywidualnych zaliczeń z opanowanej partii materiału. Umożliwiłby on przejście na wyższy poziom. Szkołę uczniowie kończyliby wtedy, gdy w swoim tempie opanowaliby konkretny zakres wiedzy obowiązkowej. Oczywiście mogliby również rozwijać swoje zainteresowania i talenty na zajęciach nadobowiązkowych, które sami by wybierali. Każde dziecko pracowałoby na własny rachunek.

Mogłoby szybciej ukończyć szkołę, gdyby wdrożyło się do samodzielnego uczenia się i pracy nad sobą.

Rodzice też nie zawsze wykazują wyrozumiałość w stosunku do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zwłaszcza tych z ADHD, nadpobudliwością psychoruchową, autyzmem czy zespołem Aspergera. Na forach internetowych często można spotkać krytyczne wypowiedzi na temat funkcjonowania tych dzieci w zespole klasowym. Rodzice uważają, że ci uczniowie zaburzają proces lekcyjny, uniemożliwiają pracę pozostałym dzieciom. Żądają wykluczenia ich ze społeczności szkolnej. Nie słuchają wyjaśnień nauczycieli. Nie chcą współpracować i stosować zasad inkluzji.

Spojrzenie w przyszłość

Edukacja włączająca jest wielkim wyzwaniem dla nauczycieli, uczniów, rodziców, a przede wszystkim – dla systemu oświaty. Wiele już zrobiono, ale jeszcze daleka droga przed polską edukacją, aby osiągnęła takie wyniki w inkluzji, jakimi mogą się poszczycić nasi zachodni sąsiedzi. My, nauczyciele, na pewno dołożymy wszelkich starań, aby wprowadzić filozofię „edukacji dla wszystkich”. Jestem przekonana, że większość z nas stara się stosować do słów Andrzeja Góralczyka: „Największą rzeczą, jaką może dać mistrz swojemu uczniowi, jest pomoc w odkrywaniu własnej indywidualności i jej rozwoju”. Większe pole do popisu mają jednak władze. Założenia w pedagogice inkluzyjnej nie mogą być w pełni realizowane, bo tkwią jeszcze błędy w systemie dydaktycznym. MEN i środowiska pedagogiczne muszą przewartościować metodologię. Doprowadzić do pełnej korelacji teorii i praktyki. Nauczyciele nie zrobią tego sami – nawet jeśli są pozytywnie nastawieni do idei inkluzji.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie.

Nauczanie włączające (bez cenzury)

Joanna Biczak

Czy polski system oświaty jest przygotowany na edukację inkluzywną?

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa i kieruje się zasadami wszechstronnego rozwoju wszystkich jego członków, również osób niepełnosprawnych – zgodnie z przysługującymi prawami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, ze wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych, Dokumentach Unii

Europejskiej oraz Konwencji o Prawach Dziecka, w których mówi się o wczesnej interwencji i uczestnictwie dziecka w życiu społecznym. Polityka oświatowa realizuje również postanowienia Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, w szczególności w odniesieniu do artykułu 24 Konwencji, który zobowiązuje państwa ratyfikujące Konwencję do zapewnienia edukacji włączającej na wszystkich szczeblach kształcenia.

Funkcjonowanie w szkole

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych należało do jednego z głównych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2012/2013. W roku szkolnym 2014/2015 realizowany był kierunek polityki oświatowej „Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych”. Włączanie uczniów niepełnosprawnych do kształcenia we wszystkich typach przedszkoli, szkół i placówek, w tym w przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, umożliwiła elastyczny system kształcenia.

Według współczesnych standardów przyczyną niepełnosprawności są tworzone przez społeczeństwo bariery: społeczne, ekonomiczne, prawne, organizacyjne. To społeczeństwo jest odpowiedzialne za zmniejszenie skutków niepełnosprawności i włączenie tych osób do życia społecznego – między innymi poprzez zmiany w systemie edukacji. Dla oświaty i szkół oznacza to zniesienie wszelkich barier mentalnych, psychologicznych, edukacyjnych, technicznych, organizacyjnych i architektonicznych, które uniemożliwiają bądź utrudniają uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi funkcjonowanie w szkole. Zgodnie z obowiązującym prawem kształcenie uczniów niepełnosprawnych może odbywać się w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych oraz ośrodkach specjalnych.

Nowelizacje prawa

Szeroko rozumiana idea włączania uczniów niepełnosprawnych do kształcenia w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych zawiera się we wprowadzanych zmianach w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego – ich wdrażanie rozpoczęło się we wrześniu 2011 roku.

Uczniem niepełnosprawnym jest uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – wydane przez zespół orzekający, działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, z uwagi na jeden z rodzajów niepełnosprawności określony w przepisach prawa tj. rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku.

Diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia niepełnosprawnego dokonują specjaliści w poradni psychologiczno-pedagogicznej, którzy – wskazując w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego – podają zalecane formy kształcenia, wspierają rodziców w wyborze szkoły najbardziej odpowiedniej dla ich dziecka.

Decyzję o wyborze formy i miejsca kształcenia podejmują rodzice (opiekunowie prawni), którzy zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej mają wyłączne prawo do decydowania o swoim dziecku, o ile prawo to nie zostanie im ograniczone lub nie zostaną go pozbawieni.

Kolejne nowelizacje prawa oświatowego, zmierzające do wyrównywania szans edukacyjnych, wskazują na szerokie zmiany, ale czy autentycznie przyczynią się do wszechstronnego rozwoju młodego człowieka? Skąd pewność, że nowe regulacje, zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a promowane przez Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, które mają na celu włączyć wszystkie dzieci z niepełnosprawnością do szkół publicznych, przyniosą oczekiwane skutki? Czy nie możemy realizować celów edukacyjnych w oparciu o sprawdzone rozwiązania, a zmian, choćby radykalnych, dokonywać w przestrzeni edukacyjnej, gdzie faktycznie istnieje taka potrzeba? Czy jako społeczeństwo jesteśmy przygotowani na zmiany, czy przygotowane są nasze szkoły? Czy nauczanie włączające nie przyczyni się do likwidacji ośrodków specjalnych, ośrodków, w których siatka godzin specjalistycznych, stoso-

wanych metod i form nauczania dostosowana jest do uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną?

Kierunek: ośrodek specjalny

Poniżej chciałabym przytoczyć przykłady uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną, którym nie powiodło się w systemie nauczania ogólnodostępnego.

Uczeń (VII klasa) – obustronna wada słuchu w stopniu umiarkowanym, rehabilitacja słuchu i mowy w oparciu o aparat słuchowy, mowa zaburzona artykulacyjnie, komunikacja wspomagana odczytywaniem mowy z ust, retinopatia, widzenie jednooczne, nadpobudliwy ruchowo. Uczeń obowiązków szkolny do klasy szóstej realizował w szkole ogólnodostępnej. Obecnie w ośrodku specjalnym.

Uczennica (VII klasa) – niedowidząca, na stałe korzysta z okularów i przyrządów optycznych, wada słuchu lekkiego stopnia. Mowa artykulacyjnie niezaburzona. Obowiązek szkolny do klasy szóstej realizowała w szkole ogólnodostępnej. Obecnie w ośrodku specjalnym.

Uczeń (IV klasa) – obustronna wada słuchu w stopniu znacznym, rehabilitacja słuchu i mowy w oparciu o implant ślimakowy, mowa zaburzona artykulacyjnie, komunikacja wspomagana odczytywaniem mowy z ust oraz językiem migowym, retinopatia. Uczeń słabo widzący, na stałe korzysta z okularów, nadpobudliwy ruchowo. Obowiązek szkolny do klasy trzeciej realizował w szkole ogólnodostępnej. Obecnie w ośrodku specjalnym.

Uczeń (I klasa technikum) – niewidomy, wada słuchu średniego stopnia, rehabilitacja słuchu i mowy w oparciu o aparat słuchowy. Ukończył gimnazjum w nauczaniu ogólnodostępnym. Obecnie w ośrodku specjalnym.

Nauka i komunikacja

U uczniów niepełnosprawnych na każdym poziomie nauczania niemożność zaspokojenia sukcesu edukacyjnego i potrzeb poznawczych staje

się podłożem zakłóceń emocjonalnych, doprowadzając do konfliktów, przeżyć frustracyjnych, narastającej świadomości izolacji, klasowego osamotnienia. Przedłużająca się sytuacja doprowadza do zaburzeń więzi rówieśniczych oraz zaburzeń emocjonalnych, które stanowią częsty symptom wpływający ujemnie na rezultaty nauczania i rewitalizacji. Uczniowie narażeni są na niesłuszne oceny i uznawanie zewnętrznych zachowań jako objaw złych i niezmiennych cech osobowości.

Pojawiające się problemy prowadzą do poczucia krzywdy, niejasnego spostrzegania obrazu siebie, braku motywacji, stanów lękowych oraz wykluczenia z życia klasy. Kolejnym zagadnieniem komplikującym proces nauczania jest lęk przed nieprzychylnymi reakcjami uczniów pełnosprawnych, który w sytuacji niepowodzeń szkolnych może stanowić podłoże sytuacji stresowych o charakterze nerwicogennym. Takie sytuacje mogą wpłynąć na kształtowanie się osobowości oraz zaburzać integrację społeczną.

Uszkodzenia wielozmysłowe u uczniów zaburzają proces uczenia się, a także porozumiewania, którego istotą jest przekazywanie dźwiękowe i odbiór informacji. W porozumiewaniu mowa należy do podstawowych środków komunikacji społecznej, jest doskonałym narzędziem zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, materialnej, kulturowej i społecznej. Ze względu na wielość form, sposobów i możliwości komunikacji osób niepełnosprawnych, a w szczególności uczniów z wadą słuchu z osobami słyszącymi (mowa werbalna, komunikacja alternatywna, system języka migowego SJM, polski język migowy PJM, system komunikacji z osobami głuchoniewidomymi SKOBN oraz środki wspomagające komunikowanie się), trudno jednoznacznie określić jednolity sposób kontaktów interpersonalnych w klasie, do której uczęszcza takie dziecko.

Na pierwszym miejscu należy uwzględnić znajomość kodu nadania i odebrania informacji przez nadawcę i odbiorcę, która umożliwi w pełni

porozumienie ucznia niepełnosprawnego z rozmówcą. Zgodnie z *Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 roku o języku migowym i innych środkach komunikowania się*, formułującą system komunikacji interpersonalnej, art. 4. wskazuje:

1. Osoba uprawniona ma prawo do swobodnego korzystania z wybranej przez siebie formy komunikowania się.
2. Osoba uprawniona, która nie posiada pełnej zdolności do czynności prawnych, ma prawo współdecydowania wraz z rodzicami lub opiekunami prawnymi o wybranej formie komunikowania się.

W związku z powyższym można zadać pytanie: czy nauczyciele są gotowi na realizację ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się w przestrzeni szkoły?

Czy jesteśmy przygotowani?

Kluczowym czynnikiem w nauczaniu dzieci niepełnosprawnych jest elastyczność, czyli umożliwienie uczniom uczenie się w różnym (swoim) tempie. Nauczyciele potrzebują zatem umiejętności, aby w elastyczny sposób wspierać proces uczenia się, a rówieśnicy – aby to tempo zaakceptować.

Szymon, lat 6 – obustronna wada słuchu w stopniu znacznym, rehabilitacja słuchu i mowy w oparciu o implant ślimakowy, mowa zaburzona artykulacyjnie, opóźniony rozwój mowy, komunikacja wspomagana odczytywaniem mowy z ust, retinopatia, wada wzroku. Chłopiec słabowidzący, na stałe korzysta z okularów. Dziecięce porażenie mózgowie, niedowład jednostronny prawostronny spastyczny. We wrześniu 2018 roku rozpocznie naukę w klasie I.

Czy nauczanie włączające wyrówna u Szymka szanse edukacyjne, wychowawcze, rewalidacyjne? Który rodzaj niepełnosprawności będzie najbardziej brany pod uwagę? Czy będzie miał możliwość kontynuowania nauki w ośrodku specjalnym (jeśli jego edukacja nie powiedzie się w nauczaniu

ogólnodostępnym)? Czy nauczyciele będą przygotowani na sprzężoną niepełnosprawność ucznia?

Nauczanie w ośrodku specjalnym – z wykorzystaniem zindywidualizowanych form i metod kształcenia – z jednej strony chroni uczniów, z drugiej – wyzwala, umożliwiając wykształcenie, zdobycie zawodu, a w konsekwencji przekroczenie barier w obszarach społecznych, kulturowych, politycznych, towarzyskich. W propozycjach programów dostrzec można oddziaływania pobudzające, które – pomimo występujących dysfunkcji u uczniów – zwiększają możliwości funkcjonowania w życiu zawodowym, społecznym, kulturalnym, pomagając w rozwoju i usamodzielnianiu, dając poczucie bezpieczeństwa, niezależności oraz sukcesu.

Zapraszam czytelników artykułu do refleksji, przemyśleń i odpowiedzi na postawione w nim pytania.

Joanna Biczak

Doktor nauk o zdrowiu, oligofrenopedagog, tyflopédagog, surdopedagog NFZ, fizjoterapeutka. Nauczycielka-terapeutka w szkole podstawowej oraz w specjalistycznym ośrodku diagnostyczno-rehabilitacyjnym.

Co utrudnia latanie?

Karolina Frontczak

O dobrych i złych stronach edukacji inkluzyjnej w szkole masowej

W szkole, w której pracuję, jeszcze do niedawna oficjalnie istniały oddziały integracyjne. Dziś nie ma ich w nazwie, natomiast w praktyce – nadal funkcjonują. Tak naprawdę zatem nic nie uległo znaczącej zmianie.

Uczniowie klas integracyjnych – ze względu na swoje dysfunkcje – bardzo często mają zapewnione nauczanie indywidualne w połączeniu z włączaniem – przeważnie na lekcjach z wychowawcą oraz takich przedmiotach, jak: muzyka, technika, plastyka, wf. Idea inkluzji wydaje się słuszna w swych ogólnych założeniach prospołecznych, ale jej praktyczna realizacja przysparza wielu problemów. Z czym się one wiążą? Oto garść refleksji na ten temat.

Przed wszystkim mamy problem z orzecznictwem o konieczności kształcenia specjalnego, bowiem system jest nieadekwatny do możliwości szkół i nauczycieli. Diagnozy i zalecenia – wysta-

wiane przez psychologów i pedagogów z poradni psychologiczno-pedagogicznych – to, jak miałam okazję wielokrotnie się przekonać, wynik absurdalnych czynników i powierzchownych działań, bynajmniej nie nastawionych na wsparcie szkół.

Diagnoza na życzenie?

Najbardziej niepokoją diagnozy wystawiane na życzenie opiekunów – na przykład niewpisywanie niepełnosprawności intelektualnej lub orzekanie o dysleksji na żądanie. Mijanie się z prawdą tworzy w rezultacie kuriozalne sytuacje w szkołach. Zdarza się nawet, że powstaje kilka orzeczeń i rodzic wybiera to, z którego diagnozą mu po drodze... O błędach w danych osobowych i nagminnie stosowanej technice „kopiuj-wklej” nie warto wspominać. Formułki oderwane od rzeczywistości i nierealne

zalecenia dla szkół i nauczycieli stanowią zdecydowaną większość dokumentu, zaś te dla rodziców i dzieci – kilka linijek (czasami w ogóle ich nie ma).

Zaburzenie proporcji w odpowiedzialności rodziców i szkoły widać bardzo wyraźnie. Odnoszę wrażenie, że przyjęto taktykę obarczenia szkół i nauczycieli nie tylko toną dokumentacji (IPET-y, teczki wychowawcy itd.) oraz dodatkowymi szkoleniami, ale całkowitą odpowiedzialnością za wychowanie i edukację dzieci od podstaw. Również tych, które do nauczania w szkole masowej się nie nadają – jednakże z powodu błędnych diagnoz trafiają do takich placówek. Bywa i tak, że dziecko bez zaburzeń zachowania, w normie intelektualnej, pilne i aktywne, które nauczyciel uczy dwa, trzy lata, a więc dysponuje już wiedzą o jego mocnych i słabych stronach – na przykład w kwestii ortografii – nie otrzymuje diagnozy dysortografii. To zaś, które jest zaniedbane, bierne, nieprzykładające się do nauki taką diagnozę uzyskuje...

Przed siebie

Po drugie – określone zaburzenia i dysfunkcje uczniów utrudniają znacząco lub wręcz uniemożliwiają nauczanie inkluzyjne. Obecność dzieci z pewnymi deficytami w zespole klasowym generuje szereg trudności dla wszystkich zainteresowanych. Klasy, w których pracowałam jako przedmiotowiec lub jako nauczyciel wspomagający, bywały różne – również pod względem liczby dzieci z orzeczeniem oraz z opiniami poradni. Nie w każdej klasie był nauczyciel wspomagający, choć powinien być obecny, by uniknąć wspomnianych trudności. Jakich? Podam przykład.

Jako wychowawczyni klasy, w której było kilko dzieci z wystawionymi przez poradnię opiniami i jedno dziecko z orzeczeniem, nie miałam wsparcia, co rodziło specyficzne kłopoty. Dziewczynka ze stwierdzonymi hiperkinetycznymi zaburzeniami zachowania, zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi, zaburzeniami integracji senso-

rycznej oraz zespołem stresu pourazowego – a do tego z problemami w nauce – była wyzwaniem dla mnie i dla dzieci. Mimo wielu pogadań o jej inności, miały one prawo czuć się niespokojnie czy niekomfortowo. Podczas jednej z godzin wychowawczych w klasie IV bawiliśmy się na boisku w „okręt”. Gdy dziewczynka przegrała – zajęła II, a nie I miejsce – po prostu poszła przed siebie. Niestety, w kierunku ulicy. Musiałam zakończyć zabawę i wraz z resztą dzieci biec za nią. Klasa nie rozumiała, czemu muszą iść i głośno wyrażała swe niezadowolenie, gdy podjęłam decyzję o powrocie do sali lekcyjnej.

Podobnie było podczas zajęć – uczennica rozpraszała innych głośnym mówieniem do siebie, śpiewem czy przedrzeźnianiem innych. Odmawiała wykonywania poleceń. Negatywna prognoza zakładała pogłębienie zachowań aspołecznych, postaw buntowniczych, ucieczek z lekcji, a co za tym idzie – regres w przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Szczęściem w nieszczęściu była dobra współpraca z opiekunami oraz zdobycie zaufania dziewczynki, co w dalszej perspektywie przyniosło pozytywne rezultaty. Klasa oswoiła się z koleżanką, a jej niedostosowanie społeczne znacznie się zmniejszyło. Korzyści dało się odnotować po obu stronach, jednak uzyskanie poprawy zachowania było żmudnym procesem.

Gdy w klasie jest jedno dziecko z orzeczeniem, to, choć pracuje się trudno, można zauważyć pożądane efekty. Inaczej jest, gdy do jednej klasy kieruje się kilkoro dzieci z orzeczeniem.

Każdy jest inny

W mojej ocenie niepełnosprawności sprzężone uczniów w większości przypadków dyskwalifikują ich nauczanie inkluzyjne. Nie oznacza to, że w niektórych sytuacjach będzie to niemożliwe – zwłaszcza, jeśli dziecko nie będzie zagrażać bezpieczeństwu innych, a opiekunowie będą współpracowali ze szkołą.

Ideałem w opisanym wyżej przykładzie byłoby wsparcie w postaci nauczyciela wspomagającego, który w każdej chwili jest w stanie wyjść z dzieckiem na zaplecze lub korytarz, by je wyciszyć, aby przedmiotowiec mógł robić to, co do niego należy, czyli nauczać. Sprowadzanie wszystkich nauczycieli do roli terapeutów dzieci nie wydaje mi się właściwym kierunkiem. Nie każdy bowiem, wybierając studia pedagogiczne (przykładowo – matematykę), przewidywał konieczność nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), nie każdy ma do tego predyspozycje, może natomiast mieć ograniczenia. Od tego właśnie są pedagodzy specjalni bądź rewalidanci, dziś zwani nauczycielami wspomagającymi, którzy wybrali taką właśnie drogę zawodową. Oczywiście jest też tak, że wielu nie wybrało tej drogi, lecz zostało zmuszonych – przez życie i okoliczności – do odnalezienia się w tej roli. Studia podyplomowe mogą jednak nie wystarczyć, by sprostać wyzwaniom, jakie niesie ze sobą nauczanie i wychowanie dzieci z SPE.

Wracając do sprawy utrudnień lub niemożliwości edukacji inkluzyjnej: wskazałabym, oprócz przede wszystkim diagnozy niepełnosprawności sprzężonych (jak autyzm i upośledzenie), także niektóre zaburzenia psychiczne, emocjonalne, niedostosowania społeczne czy agresję. Oczywiście trzeba je rozpatrywać jednostkowo. Każdy jest inny, ma swoją historię i inne rodzaje zaburzeń. Niektórzy autyści świetnie radzą sobie z nauką, ale swoimi zachowaniami mocno dekoncentrują klasę, uniemożliwiając pracę czy prowadzenie lekcji. Z powodu poczucia zagrożenia nieprzewidywalnością zaburzonych zachowań kolegi czy koleżanki dzieci nieśmiałe, introwertyczne (niezaburzone) mogą też funkcjonować gorzej, zaś dzieci śmiałe i skłonne do wygłupów będą wykorzystywać takie momenty na rozprężenie i dodatkowo zakłócać porządek lekcji.

W klasie, w której kilkoro uczniów posiada deficyty rozwojowe i zaburzenia, relacje stanowią istotne pole minowe. Nauczyciele muszą nieustan-

nie przypominać o respektowaniu zasad, a mimo to konflikty są na porządku dziennym. Jeden nauczyciel wspomagający to czasami za mało. Takie oddziały to niemalże klasy specjalne – i to z wielu powodów, nie tylko z uwagi na nagromadzenie dzieci z SPE, które wymagają od nauczycieli co najmniej kilkakrotnie więcej cierpliwości, konsekwencji, energii, wysiłku czy wręcz poświęcenia, aby cokolwiek osiągnąć. Dzieci i młodzież uczące się w nich zazwyczaj potrzebują nieustannej kontroli, wsparcia, asystowania i dosłownie – prowadzenia za rękę. Ich rodzice są często nastawieni roszczeniowo wobec szkoły i nauczycieli, a bywa, że wymagają takiego samego wsparcia, jak ich podopieczni (z powodu nadwrażliwości czy nadopiekuńczości wobec dziecka). Najgorszą sytuacją jest brak zainteresowania dzieckiem ze strony opiekunów, gdyż wówczas szkoła, chcąc nie chcąc, musi zastąpić rodzica, przejąc jego podstawowe zadania związane z nauczeniem dziecka samoobsługi, higieny, zasad moralnych czy zapewnieniem mu ciepłego posiłku.

Zwiększanie czy poszerzanie roli szkoły wynika w dużej mierze z niewydolności systemu pomocy społecznej wobec rodzin dysfunkcyjnych oraz tendencji przerzucania na szkołę zadań rodziny i braku konsekwencji wobec jawnego niewywiązywania się z obowiązków rodzicielskich.

Specjalne, czyli lepsze

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną lub na pograniczu upośledzenia połączonego z innym zaburzeniem i bez pomocy płynącej z domu, bez współpracy opiekunów ze szkołą, nie są w stanie realizować podstawy programowej. Zwykle jednak trafiają do szkół masowych. Bywa i tak, że nie odnajdują się w nich nie tylko edukacyjnie, ale i społecznie. Nie mają płaszczyzny porozumienia z rówieśnikami, odstają od nich i przeważnie nie są akceptowani – czasem wręcz doświadczają izolacji, odepchnięcia czy stygmatyzacji. Koleżanka do niedawna pracująca w specjalnym ośrodku szkolno-

-wychowawczym dla osób z lekkim upośledzeniem zauważyła, że dzieci trafiające do tej placówki ze szkół masowych zaczynały dużo lepiej funkcjonować. Spotykały dzieci czy nastolatków podobnych do siebie, więc mogły nawiązywać przyjaźnie i pozbywać się lęków oraz poczucia dyskryminacji. Szkoły i ośrodki specjalne nie są jednak popularne wśród rodziców, którzy obawiają się napiętnowania. Instytucje te są jednakże lepiej przygotowane i wyposażone niż szkoły masowe, a przede wszystkim zapewniają fachową pomoc specjalistów. W szkołach specjalnych nie ma takiego nacisku na osiągnięcia w nauce – przekładające się na pozycję szkoły w rankingach (egzaminacje zewnętrzne) – jak w szkołach ogólnodostępnych.

(Nie)dostosowane wymagania

Nauczanie dzieci z SPE w szkole masowej to twardy orzech do zgryzienia. Problem dotyczy między innymi realizacji programu (fikcją bywa zrealizowanie wszystkich zagadnień z podstawy nawet w stopniu minimalnym), dostosowania materiału, kryteriów oceniania, ewaluacji oraz względności efektów nauczania i osiągnięć ucznia z SPE.

Często dochodzi do konfliktów na tle oceniania pomiędzy klasą i uczniem, a nawet rodzicami. To, co wydaje się sukcesem dla ucznia z SPE i za co otrzyma on wysoką notę, jest podważane przez kolegów z klasy oraz ich rodziców nastawionych na zdobywanie wysokich ocen, a nie realnych kompetencji i umiejętności. Nauczyciel nie stanowi dla nich autorytetu w tej dziedzinie, jeśli nie spełnia ich oczekiwań i jak automat do kawy nie wydaje tego, co zostało zamówione. W przypadku uczniów z SPE, którzy nie uzyskują pomocy w domu, wyegzekwowanie minimalnych obowiązków typu odrobienie zadania domowego, przyniesienie przyborów, przeczytanie zadanego tekstu jest nierealne.

Przykładem niech będzie mój uczeń, który początkowo był włączony do klasy, chociaż stwierdzono u niego hiperkinetyczne zaburzenia zachowania,

trudności z koncentracją uwagi oraz deficyty rozwojowe, co objawiało się tym, że nie był w stanie nawet przepisać informacji z tablicy (zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa) i z reguły nie posiadał przyborów. Został on później objęty nauczaniem indywidualnym. Opiekunka chłopca – osoba niepełnosprawna intelektualnie – nie była w stanie mu pomóc i dziecko nie było wdrożone do najmniejszego wysiłku intelektualnego, a dodam, że według orzeczenia chłopiec nie jest upośledzony. Praca z takim dzieckiem mogła być oparta tylko i wyłącznie na tym, czego uczył się na lekcji bądź wypracował w świetlicy. Z powodu deficytów pamięci robił znikome postępy. W ciągu dwóch lat nie przeczytał żadnej lektury, bo w domu nikt tego nie dopilnował. Fragmenty czytałam zatem na zajęciach indywidualnych, lecz z racji ich liczby – były to dwie lekcje w tygodniu – niewiele mogłam zrobić. W ciągu dwóch lat mojej współpracy z chłopcem zaledwie kilka razy zdarzyło mu się odrobić zadanie domowe. Dostosowanie wymagań do jego (nie) możliwości było skomplikowanym wyzwaniem. Społecznie uczeń rozwijał się coraz lepiej, ale nie dzięki kolegom z klasy, do której był włączany – ci w większości nie akceptowali go, lecz dzięki kontaktowi z dziećmi z klas młodszych (I–III). Włączanie dawało zatem dobre rezultaty na płaszczyźnie społecznej – gorzej było z edukacją. A zatem trzeci aspekt mogący utrudniać edukację inkluzyjną – dotyczy współpracy z rodzicami ucznia, jej charakteru i jakości. Włączanie do klasy uczniów, którzy nie otrzymują wsparcia w domu, to w najlepszym razie ślepa uliczka.

Konieczne wsparcie

Podobnie jest z tymi, którzy swoim zachowaniem „roznoszą” lekcję (wchodzą pod ławkę, krzyczą, są agresywni werbalnie). Koniecznością jest wówczas obecność nauczyciela wspomagającego. Czwartym utrudnieniem w sytuacji nauczania włączającego jest właśnie brak. Aspekt ten przewinął się

w powyższych akapitach. Na szczęście tendencja jest optymistyczna – przynajmniej w mojej szkole – gdyż w większości oddziałów integracyjnych pracują nauczyciele wspomagający.

Mała dygresja. Ostatnio przekonałam się podczas dwóch swobodniejszych rozmów, że ludzie niezwiązani z edukacją nie mają pojęcia i o uczniach z SPE, i o rewalidantach. Media unikają tematu, nie nagłaśnia się rzeczywistych zmian, jakie zachodzą w oświacie. Interesujące są natomiast wszelkie wpadki nauczycieli, sytuacje stawiające ich w złym świetle i wywołane tym nagonki. Podniesienie prestiżu nauczyciela, który – ośmielę się stwierdzić – częstokroć lepiej zna swoich podopiecznych niż rodzice, gdyż spędza z nimi więcej czasu, a także lepiej niż pracownicy poradni, badający uczniów i stawiający fundamentalne dla ich dalszego życia diagnozy, to zadanie dla władz oświatowych, związków zawodowych i prasy oświatowej.

Jakie dzieci zatem z pewnością skorzystają na nauczaniu włączającym? Myślę, że są to uczniowie z wadami wzroku, słuchu, niedowidzący, niedośłyszący, z afazją, większość autystów w normie intelektualnej, niektórzy zagrożeni niedostosowaniem społecznym, niepełnosprawni ruchowo (pod warunkiem, że szkoła jest dla nich przystosowana), niektórzy z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z chorobami przewlekłymi. Możliwość kontaktu z rówieśnikami, jaka by ona nie była, niesie za sobą zaspokojenie podstawowych potrzeb, chroni przed izolacją i rozwija.

Przykładem niech będzie niewidoma dziewczynka z lekką niepełnosprawnością intelektualną ucząca się w naszej szkole. Mimo ograniczonych możliwości, progres w jej rozwoju jest niewątpliwy. Zawdzięcza go oddziaływaniom terapeutycznym, wychowawczym i dydaktycznym tyflopedagożki – nauczycielki wspomagającej, która podkreśla wagę dobrej współpracy z opiekunami dziewczynki oraz wychowawcą klasy, nauczycielami przedmiotów i dyrekcją. Ponadto szkoła zapewnia jej niezbędne

pomoce dydaktyczne i sprzęt. Dzięki temu może ona robić postępy.

Ciężar na skrzydłach

Praca w klasie „specjalnej” w szkole masowej to dla nauczyciela wyzwanie – wypala nawet tych najbardziej entuzjastycznych. Warto zauważyć, że nie powstał do tej pory system wsparcia psychologicznego dla pedagogów przytłoczonych biurokracją oraz pracujących w coraz trudniejszych warunkach, z coraz bardziej wymagającymi, bo zaburzonymi wychowankami. Nauczyciele nie mają rzecznika swoich praw (choć nie można zapominać o związkach zawodowych). Jednym z zadań poradni jest prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego wśród nauczycieli. W praktyce nigdy nie spotkałam się z taką działalnością... Pomocą, grupą wsparcia mogą być jedynie koledzy po fachu, inni nauczyciele, którzy zwykle nie mają też wiele czasu, by odreagować stres. Rodziny widzą nas przemęczonych i sfrustrowanych. A rodzice wychowanków? Zarzucają nam brak uśmiechu. Święty Franciszek z Asyżu pisał: „orzeł lata bardzo wysoko, ale jeśli położyć mu ciężar na skrzydłach, nie będzie już mógł się wznosić”.

Słowem: edukacja i wychowanie uczniów niepełnosprawnych, szczególnie w zakresie, który przynależy raczej do szkoły specjalnej niż ogólnodostępnej, mogą przygnieść. Mimo to ścieżka włączania stanowi ogólnie pożądany kierunek. Idealizowanie jednak zagadnienia nauczania inkluzyjnego i ubieranie go w piękne frazy na papierze rodzi poważne zagrożenia w konfrontacji z rzeczywistością.

Karolina Frontczak

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Goleniowie. Rewalidantka na lekcjach języka polskiego i historii.

O życzliwości

Zofia Kacalska-Krzywowiąza

Kształtowanie uczniowskich postaw prospołecznych

„Życzliwość jest jedną z najważniejszych cech człowieka. (...) Życzliwość nie ocenia i nie wyklucza ludzi, przynajmniej ta prawdziwa. Życzliwość dotyka serca bezpośrednio. Pozwala nam się rozwijać, nabierać pewności siebie i ufać innym”.

(Eline Snel)

Od kilkunastu lat pracuję w szkole z oddziałami integracyjnymi, gdzie uczniowie niepełnosprawni uczą się wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami. Ten intensywny, zawodowy czas wypełniony był (i jest) podejmowaniem działań na

rzecz budowania społeczności klasowych, w których każdy – bez względu na wygląd, możliwości czy stopień sprawności – może znaleźć swoje miejsce, rozwijać zainteresowania i czuć się dobrze. Wieloletnia praktyka i zdobyte doświadczenie uświadomiły mi, że pierwszym i najważniejszym krokiem, aby mogła zaistnieć edukacja integracyjna i włączająca, jest życzliwość. Wydawać by się mogło, że dla dzieci jest ona czymś naturalnym. Z praktyki wiem, że czasem bywa zupełnie inaczej.

Współczucie w działaniu

Szkoła jest miejscem, gdzie spotykają się różne uczniowskie osobowości – to swoiste zderzenie indywidualności. W każdej klasie są dzieci o mniejszych i większych możliwościach oraz potencjałach rozwojowych. Zakres różnorodności poszerza się znacznie, gdy w środowisku tym pojawiają się osoby niepełnosprawne – ruchowo, intelektualnie i z innymi zaburzeniami rozwojowymi.

Różnorodność – w każdym sensie – niesie potrzebę, by w dzieciach budować postawy prospołeczne: oparte na życzliwości i empatii. Dzieci niepełnosprawne wymagają jej tym bardziej – potrzebują ciepłego przyjęcia do grona rówieśników, a czasem po prostu zwyczajnych, codziennych, pozytywnych kontaktów. Niekiedy niezbędne jest zwykłe wsparcie ze strony rówieśników w trudnych sytuacjach – pomaga ono w przezwyciężaniu wszelkich ograniczeń. Takim dowodem troski wobec innych staje się właśnie „współczucie w działaniu”, czyli po prostu – życzliwość.

Goldie Hawn – znana aktorka, międzynarodowa działaczka na rzecz praw dzieci, założycielka Hawn Foundation – podkreśla, że podstawę empatii i życzliwości stanowią neurony lustrzane. To dzięki nim odzwierciedlamy emocje innych osób. Zgodnie z tą teorią nasze neurony lustrzane pobudza do działania już samo wyobrażenie procesów zachodzących w psychice kogoś innego. W związku z tym – jeśli patrzymy na osobę przejawiającą życzliwe zachowania – w naszym mózgu zachodzą takie same zmiany, jak u osoby wykonującej życzliwe gesty. Pomagając innym, pobudzamy nasze neurony lustrzane. Na życzliwości zyskują więc dwie strony – i obdarowywany, i obdarowujący. Taka postawa daje szansę na stworzenie przyjaznego i pełnego wzajemnego szacunku środowiska – które jest niezbędne do zaistnienia edukacji włączającej.

Recepta na dobry nastrój

Życzliwość jest receptą nie tylko na dobre samopoczucie tych, którzy jej doświadczają, ale przede wszystkim tych, którzy innych nią obdarowują. Goldie Hawn, w książce *10 minut uważności*, przytacza badania amerykańskiej psycholożki Sonii Lubomirsky. Jej badania dowodzą, że wystarczy pięć życzliwych aktów w tygodniu, by poprawić sobie nastrój – efekty pozytywnego działania w mózgu utrzymują się przez długi czas. Każdy akt dobroci zwiększa naszą samoocenę, podnosi energię.

Szkoły integracyjne – lub takie, w których uczą się niepełnosprawne dzieci – mogą stać się doskonałym miejscem, gdzie każdy będzie świadomy swoich mocnych stron, talentów, a przede wszystkim – będzie dobrze myślał o sobie i o innych. Aby tak się stało, należy promować postawy prospołeczne – w tym postawę życzliwości. Hawn zwraca szczególną uwagę na „efekty uboczne” życzliwości. Są to między innymi: mniejsze wrogość i izolacja, zwiększony optymizm, większa radość i większa odporność psychiczna. Życzliwość jest więc prostym, tanim i przyjemnym „narzędziem”, w znaczny sposób rozwijającym przestrzeń, w której każdy – bez względu na trudności rozwojowe – znajdzie swoje miejsce.

Drzwi (do) życzliwości

Formy okazywania życzliwości mogą być bardzo różne. Nie muszą to być działania ani skomplikowane, ani kosztowne – im prostsze formy życzliwości, tym lepszy efekt. Najmilsze są zwykłe, niepozorne akty życzliwości, jak: uśmiech, ciepłe słowo, zaofiarowanie pomocy, otwarcie drzwi. I takie zachowania powinny być promowane w szkołach.

Wiele możliwości pojawia się na przykład w okresie przed Bożym Narodzeniem:zewsząd zachęceni jesteśmy do dobrych uczynków, pomocy w ramach działalności PCK, lub dzieciom z innych krajów – na przykład za pośrednictwem UNICEF-u.

W tworzeniu przyjaznej atmosfery pomocne są zaplanowane akcje i wydarzenia. Od kilku lat w mojej szkole organizuję Dzień Życzliwości. W tym roku przygotowaliśmy również Dzień Uśmiechu. W te dni zachęcamy dzieci, by uśmiechały się do siebie, mówiły sobie dobre słowa, pomagały innym w pokonywaniu drobnych trudności. W poprzednim roku w każdej klasie tworzyliśmy „drzwi życzliwości”, na których uczniowie zapisywali miłe słowa. W tym roku stworzyliśmy „Strefę Życzliwości”, w której zachęcaliśmy uczniów – poprzez promocyjne filmiki stworzone wraz z uczniami – do pomocy innym i do miłych gestów.

Niestety, okazuje się, że czasami bardzo trudno zrobić jedną, prostą, dobrą rzecz dla osoby, która znajduje się tuż obok. Z tego względu życzliwe chwile powinny być celebrowane codziennie, a nawet – kilka razy dziennie. Warto zachęcać dzieci do zwykłych, nienachalnych aktów życzliwości – nie tylko takich od święta.

Na początku zapewne potrzebne jest przypomnienie o konieczności obdarowywania innych życzliwością – poprzez zabawę w wykonywanie kilku życzliwych gestów każdego dnia, robienie dobrych uczynków. Dla utrwalenia nawyków można zawiesić na ścianie lub na drzwiach tablicę dobrych słów. Warto stworzyć, zwłaszcza w klasach młodszych, rytuał związany z życzliwym zachowaniem, myślą lub słowem. Dzieci same mają mnóstwo pomysłów – wiedzą, na czym polega „bycie miłym”. Choć początkowo takie życzliwe zachowania potrzebują struktury i organizacji, z czasem mogą stać się czymś naturalnym i spontanicznym. A taka postawa jest bardzo potrzebna w środowisku, w którym uczą się dzieci niepełnosprawne.

Uśmiech do nas wraca

Aby edukacja włączająca mogła się rozwijać, postawa życzliwości jest niezbędna także wśród rodziców i nauczycieli. W ogromnej mierze sukces edukacyjny i wychowawczy zależy właśnie od nich.

Jeśli dorośli będą prezentowali postawę życzliwości wobec innych, jeśli będą do niej zachęcali, to dla dzieci będzie ona czymś naturalnym.

Kilkanaście lat pracy w szkole integracyjnej nauczyło mnie, że brak życzliwości ze strony rodziców wobec osób niepełnosprawnych skutkuje negatywną postawą ich dzieci.

Znaczna rola w promowaniu aktów życzliwości należy jednak przede wszystkim do nauczycieli. Jeśli dzieci będą doświadczały nauczycielskiej życzliwości – zwłaszcza te, które potrzebują więcej wsparcia, a czasem i cierpliwości – to będzie to autentycznym wzorem do naśladowania. Nauczycielska życzliwość otwiera szerokie pole działania. Obejmować powinna nie tylko uczniów, z którymi pedagodzy spędzają wiele godzin w ciągu dnia – ale także rodziców naszych uczniów. W szkołach integracyjnych, gdzie mamy do czynienia z edukacją włączającą, ale także w innych typach szkół, życzliwe podejście do rodziców dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych jest bardzo ważnym elementem współpracy.

Niech ta codzienna życzliwość będzie wszechobecna – zarówno w pokoju nauczycielskim, jak i na korytarzu szkolnym. Uśmiech, który darujemy innym, wraca do nas!

Bibliografia

- Hawn G., Holden W.: *10 minut uważności. Jak pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i strachem*, przeł. M. Lipa, Warszawa 2013.
- Snel E.: *Uważność i spokój żabki*, przeł. M. Falkiewicz, Warszawa 2015.

Zofia Kacalska-Krzywoniąza

Pedagog specjalna, terapeutka integracji sensorycznej.
Nauczycielka wspomagająca proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Wielokulturowość szansą na rozwój?

Klaudia Sujecka

Poszukiwanie zasobów w nurcie Transkulturowej Psychoterapii Pozytywnej

Współczesne społeczeństwo stanęło przed jednym z największych wyzwań, jakim jest migracja ludności oraz związana z nią wielokulturowość. Fakt ten niesie zarówno korzyści, jak i zagrożenia. Towarzyszą mu napięcia: fascynacja odmiennymi kulturami w połączeniu z lękiem przed utratą tożsamości. Krytykowanie sztywnych zasad i systemów wartości osób pochodzących z odmiennych kręgów kulturowych z jednoczesnym silnym poczuciem słuszności reguł społecznych i tradycji panujących w naszej kulturze. Piętnowanie odmienności wynikającej z różnic kulturowych oraz wspieranie kultury indywidualizmu. Odwieczna walka serca z rozumem. Wydaje się zatem, że społeczeństwo potrzebuje równowagi, która przywróci poczucie bezpieczeństwa. Taką równowagę proponuje nurt biopsychospołeczny stworzony przez prof. Nossrata Peseschkiana, silnie zakorzeniony w historii psychoterapii, nazywany Transkulturową Psychoterapią Pozytywną.

Po pierwsze: złapać balans!

Prof. Nossrat Peseschkian, specjalista w obszarze neurologii, psychiatrii oraz psychoterapii, urodzony i dorastający w Iranie, dorosłe życie spędził w Niemczech. Stworzona przez niego holistyczna wizja człowieka zawiera, pozostające w idealnej równowadze, mądrość oraz myślenie intuicyjne Wschodu połączone z koncepcjami Zachodu, odwołującymi się do racjonalnej strony egzystencji¹.

Peseschkian, wyprzedzając ducha swoich czasów, stworzył system opierający się na potrzebie równowagi oraz współistnienia na pozór niepasujących do siebie elementów. Opisał człowieka w kategoriach czterech wymiarów modelu równowagi. Są to: ciało/zmysły, działania/osiągnięcia, kontakt/tradycja oraz obszar przyszłości, nawiązujący do fantazji, marzeń, symboli, a więc duchowego życia jednostki².

Jedność w odmienności

Według koncepcji Peseschkiana dla maksymalnego wykorzystania potencjału jednostki – oraz utrzymania harmonii życiowej – niezbędne jest współdziałanie każdego z wyżej wymienionych obszarów, na wszystkich etapach rozwoju jednostki – od narodzin aż do śmierci. Poświęcanie większości czasu i energii na jeden obszar funkcjonowania człowieka, tak jak ma to miejsce w zachodniej kulturze skupionej na sukcesie i osiągnięciach, prowadzić może nie tylko do zahamowania rozwoju, ale również do kryzysów emocjonalnych na poziomie jednostkowym oraz całego społeczeństwa. Szansy – na zrozumienie różnic międzykulturowych, dostrzeżenie wspólnych, uniwersalnych wartości oraz zapewnienie przestrzeni dla rozwoju fantazji i intuicji – Peseschkian upatrywał w opowieściach, mitach i anegdotach, które wpisały się do historii jako jedno z głównych narzędzi Transkulturowej Psychoterapii Pozytywnej³.

Źródło zasobów – opowieści

Jeden ogród, a dwa kwiaty

W ogrodzie na dachu domu spali w letnią noc członkowie jednej rodziny. Zazdrosna matka zobaczyła, że jej syn i z trudem tolerowana synowa śpią przytuleni do siebie. Nie mogąc znieść tego widoku, budziła oboje krzykiem: „Jak można w taki upał spać tak blisko siebie. To jest niezdrowe i szkodliwe”. W innym kącie ogrodu na dachu spali jej córka i uwielbiany zięć. Leżeli osobno, oddaleni od siebie co najmniej o krok. Matka troskliwie obudziła oboje, szepcząc: „Kochani, jak możecie wtaki ziąb leżeć tak daleko od siebie, zamiast się nawzajem ogrzewać?”. Usłyszała to synowa. Usiadła i głośno niczym modlitwę wypowiedziała następujące słowa: „Jakiż wszechmocny jest Bóg, jeden ogród, a tak zróżnicowany klimat”⁴.

Wprowadzenie opowieści do systemu edukacji niesie ze sobą wiele korzyści. Przede wszystkim wszelkiego rodzaju narracje zwracają uwagę na zasoby jednostkowe oraz społeczne kultury, z której pochodzą. Poprzez odwołanie do uniwersalnych

wartości, pełnią rolę „międzykulturowego mediatora”⁵. Cały ten proces wiąże się z usuwaniem barier emocjonalnych i uprzedzeń wobec odmienności, które często wzbudzają chęć obrony zamiast zrozumienia. Sprzyjają rozwojowi intuicji i myślenia symbolicznego. Poprzez odwołanie do niedyrektywnych sposobów komunikacji, docierają do głęboko ukrytych, często ograniczających przekazów kulturowych znajdujących się w naszej nieświadomości. Dotarcie do ludzkiej nieświadomości pozwala ominąć opór przed tym, co nowe⁶.

Powyżej przedstawiłam jedynie ogólny i niekompletny zarys narzędzi, którymi dysponuje Transkulturowa Psychoterapia Pozytywna. Może ona służyć do odkrywania zasobów – wynikających z wielokulturowości – w szkole, środowisku zawodowym oraz prywatnym. Prof. Peseschkian mawiał, że ludzkość jest w stanie przetrwać tylko pod warunkiem głębszego zrozumienia, że czeka nas wspólna przyszłość – albo żadna⁷.

Przypisy

- 1 N. Peseschkian, *Opowieści orientalne w psychoterapii pozytywnej. Kupiec i papuga*, Warszawa 2014.
- 2 R. Ciesielski, *Model Równowagi i Trzy Etapy Interakcji w ujęciu Psychoterapii Pozytywnej*, Wrocław 2016, s. 7.
- 3 Ibidem, s. 11.
- 4 N. Peseschkian, *Opowieści orientalne w psychoterapii pozytywnej. Kupiec i papuga*, op. cit., s. 19.
- 5 N. Peseschkian, *Pozytywna terapia rodzin. Rodzina w roli terapeuty*, Warszawa 2015.
- 6 N. Peseschkian, *Opowieści orientalne w psychoterapii pozytywnej. Kupiec i papuga*, op. cit., s. 22.
- 7 Ibidem, s. X.

Klaudia Sujecka

Psycholożka, psychoterapeutka. Prowadzi psychoterapię indywidualną dzieci, młodzieży i dorosłych oraz terapię rodzinną. Zatrudniona w Poradni Zdrowia Psychicznego Centrum Medycznego EuroMedis. Autorka warsztatów „Odcudzenie zaczyna się w głowie!”

Lekcja z GPS-em

Marzenna Kuczera, Karol Kuczera

Jak wykorzystać geocaching w nauczaniu geografii?

Geocaching to rodzaj gry terenowej, która polega na szukaniu przy pomocy GPS-u „skrytek” zostawionych przez innych uczestników. Nadrzędną ideą tej zabawy edukacyjnej jest propagowanie i zachęcanie do odwiedzania miejsc ważnych z punktu widzenia historii, architektury lub przyrody. W związku z tym geocaching może być bardzo atrakcyjny jako metoda nauczania na różnych przedmiotach – między innymi na geografii.

Od pół wieku na łamach publikacji związanych z szeroko pojętą edukacją go-

ści koncepcja dotycząca skuteczności zapamiętywania i przyrostu wiedzy znana jako trójkąt bądź stożek zapamiętywania Edgara Dale’a. Choć znaleźć można wiele słów krytyki odnoszących się – zarówno do samego autora, jak i podanych wartości procentowych, czy też braku oparcia o rzetelne badania naukowe i nadinterpretację w stosunku do pierwotnej postaci – trudno polemizować z jej nadrzędną ideą, zgodnie z którą pewne działania w większym stopniu przyczyniają się do skuteczności zapamiętywania informacji niż inne.

Edukacja angażująca

Szczególnie pożądane są działania aktywne, wśród których wymienia się, między innymi, wykonywanie rzeczywistych działań, czy też ich symulowanie, a więc naukę przez doświadczenie i immersję. Dużo mniejszą skuteczność przypisuje się działaniom pasywnym, w tym czytaniu, słuchaniu czy oglądaniu obrazów i zdjęć. W zależności od przyjętej formy przyswajania informacji po dwóch tygodniach pamiętamy od 10 do 90%. I choć wartości te należy traktować jako pogładowe, ich rozpiętość jest obrazowa.

Zauważyć należy, iż w czasie publikacji koncepcji Dale'a – to znaczy w roku 1969 – technologie cyfrowe znajdowały się na początkowym etapie rozwoju i nie były powszechnie dostępne. Obecnie stają się istotnym narzędziem skutecznej i efektywnej edukacji, otwierającej niespotykane wcześniej możliwości dla aktywnych i angażujących form zdobywania informacji i budowania wiedzy. Są jednak jedynie narzędziem – „oczekują”, aby po nie sięgać i definiować ich użyteczność i przydatność, a przez to niwelować ograniczenia procesów edukacyjnych.

Jak zauważyła Magdalena Krupińska, członkini programu Lider Edukacji Interaktywnej SMART, zmiany w edukacji, nakierowane na przygotowywanie uczniów do życia w przyszłości, nie powinny polegać na „(...) zastąpieniu czarnej czy zielonej tablicy z gąbką i kredą jej interaktywną kuzynką, podręcznika – e-bookiem. Chodzi o przeniesienie naturalnego zaangażowania dzieci do współpracy, nauki, tworzenia – które często obserwujemy poza salą lekcyjną – do szkolnych realiów”¹.

Poczynić należy dwa istotne założenia:

1. Realia szkolne nie muszą (nie powinny) ograniczać się tylko i wyłącznie do murów szkolnych, ograniczających przestrzeń fizyczną.
2. Wyraźnym wspólnym mianownikiem powyższych zagadnień jest technologia informacyjna i komunikacyjna (ICT).

Warto odwołać się do publikacji *Cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci* z 2001 roku, w której Mark Prensky zauważa, że osoby, które dorastały w warunkach wszechobecnej nowej technologii – spędziły całe swoje dotychczasowe życie w otoczeniu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzyki, kamer czy telefonów komórkowych – myślą i przetwarzają informacje w zupełnie inny sposób niż ich poprzednicy². I nie chodzi tylko o zmiany wzorców myślowych – bardzo prawdopodobne jest, iż zmiany zaszły także w ich strukturach mózgu. Prensky proponuje nazywać ich „cyfrowymi tubylcami” w przeciwieństwie do „cyfrowych imigrantów”, którzy nie urodzili się w cyfrowym świecie, a jedynie starają się do niego przeniknąć, adaptując się do nowych warunków. Podkreśla jednak, że – jak wszyscy imigranci – pozostają do pewnego stopnia w swojej przeszłości. Zwraca także uwagę na to, że procesy socjalizacji i edukacji nie nadążają za zachodzącymi zmianami.

W świetle przedstawionych stanowisk sądzić można, że w aktywnych formach budowania wiedzy oraz angażowaniu do współpracy, nauki i tworzenia wykorzystywać należy atrybuty naturalnego świata cyfrowych tubylców – technologie cyfrowe, co więcej – łączyć charakterystyczną symultaniczną immersję w komplementarne rzeczywistości – realną i wirtualną, w coraz mniejszym stopniu podlegające ograniczeniom fizycznym – przestrzennym i czasowym.

Geocaching

W kontekście podjętych rozważań na uwagę zasługuje *geocaching*. Naszym zdaniem to ciekawy i wartościowy sposób wykorzystania zabawy, grywalizacji i technologii – na przykład do angażującego nauczania geografii.

Geocaching (geo – ziemia, cache – skrytka, kryjówka) określić można jako zabawę terenową, polegającą na poszukiwaniu skrytek zostawionych przez innych uczestników zabawy. Przyjmuje się,

iż nadrzędną ideą tej inicjatywy jest propagowanie i zachęcanie do odwiedzania miejsc związanych często z ciekawą historią, wydarzeniami czy też wyróżniających się ze względu na wyjątkowe walory przyrodnicze. Dlatego skrytkom towarzyszą opisy miejsc, w których się znajdują. Skrytki zawierają dziennik zdobywców (*logbook*), do którego wpisują się wszyscy znalazcy.

Kluczowym elementem całości, *condicio sine qua non*, jest oczywiście oprawa informatyczna zabawy. Opisy skrytek – wraz ze współrzędnymi geograficznymi, zdjęciami stanowiącymi dodatkową podpowiedź dla szukających, elektroniczną wersją *logbooków* i innymi informacjami – figurują w serwisach internetowych. Użytkownicy, po założeniu konta, mają możliwość zarówno poszukiwania, jak i zakładania i publikowania skrytek, których będą szukali inni uczestnicy zabawy. System taki zgodny jest zatem z ideą Web 2.0, w której główną rolę odgrywa treść zamieszczana przez samych użytkowników serwisów. Na uwagę zasługują przede wszystkim serwisy *geocaching.com* oraz *opencaching.pl*. Dostęp do nich jest bezpłatny. Opiatom podlegać mogą pewne funkcje *premium*.

Opisana zabawa łączy świat wirtualny z realnym. Poszukiwania w terenie również wymagają wsparcia technologicznego, najczęściej w postaci smartfona z zainstalowaną jedną z wielu aplikacji do *geocachingu*. Aplikacja ma za zadanie umożliwić wyszukiwanie skrzynek w bazie serwisu, na przykład najbliższego miejsca, w którym się znajdujemy, pobieranie danych skrzynki, wraz z koordynatami GPS, nakierowywanie poszukujących do miejsca ukrycia, na przykład poprzez wyświetlenie kompasu lub mapy współpracującej z GPS-em i uwzględniającej długość i szerokość geograficzną. Warta rozważenia jest darmowa aplikacja *c:geo*.

Skala i popularność zabawy są imponujące. Szacuje się, że na świecie ukrytych zostało ponad 2 mln skrytek. Dodać należy, iż wyróżnia się kilka rodzajów skrytek, zarówno o cechach fizycznych, jak i ich nieposiadających. Różne ikony na mapie

sygnalizują różne typy skrytek. Zabawa cały czas ewoluuje, powstają nowe jej warianty. Na przykład w Szczecinie istnieje cała seria skrytek poświęconych pompom ulicznym.

O popularności i powodze zabawy świadczyć może fakt, iż od 2012 roku Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze (PTTK), we współpracy z Geocaching Polska, ustanowiło odznakę turystyczną PTTK Geocaching Polska, którą zdobywać można w czterech stopniach – popularną, brązową, srebrną i złotą.

Geografia z geocachingiem

Zasygnalizowany, syntetyczny zarys wybranych zagadnień z szerokiego spektrum aktywności, jakie oferuje *geocaching*, pozwala na wskazanie wielu potencjalnych możliwości wplecenia go w program kształcenia w zakresie przyrody i geografii na różnych poziomach edukacji. Oczywiście, angażując uczestników zajęć, pobudzając ich do aktywnego odkrywania świata i wiedzy poprzez szukanie skrytek, można usprawnić i uatrakcyjnić proces edukacyjny.

Jednym z celów zajęć może być poznawanie okolicy i jej walorów przyrodniczych. Cel ten zbieżny jest z ideą przyświecającą inicjatywie *geocachingu*. Jak usłyszeć można na filmie instruktażowym, dostępnym na portalu *www.geocaching.com*: „(...) jest to przygoda, która w dowolnym czasie może Cię zabrać do niesamowitych i pięknych miejsc lub po prostu do miejsca w twoim mieście, gdzie jeszcze nigdy nie byłeś. (...) To jest przygoda dziejąca się cały czas wokoło Ciebie. Bądź jej częścią”. Zabawa terenowa ma zachęcać do odwiedzania ciekawych miejsc. Wiele skrytek poświęcono walorom przyrodniczym, inne zjawiskom czy też zmianom w środowisku naturalnym. Każde kolejne poszukiwanie rozpoczyna się od zapoznania się z opisem miejsca, którego skrytka dotyczy, a to dopiero początek zabawy...

Niewątpliwą zaletą penetracji terenu jest konieczność nabycia umiejętności posługiwania

się mapą i kompasem. Oba te atrybuty są częścią aplikacji, z których korzystają odkrywcy. Daje to szerokie możliwości urozmaicenia i wzbogacenia teoretycznych wiadomości w tym zakresie – przetestowania w terenie informacji zdobytych w klasie i przekształcenia danych i informacji w wiedzę i umiejętności. W zależności od poziomu kształcenia wprowadzać można różne informacje, w tym odnoszące się do kierunków świata, siatki kartograficznej, współrzędnych geograficznych (geodezyjnych), charakterystycznych elementów terenu zawartych na mapach ułatwiające korzystanie z nich i poruszanie się w terenie, jak skala, naturalne (rzeki, drzewa) czy sztuczne (budynki, mosty) obiekty orientacyjne. Szerszy zakres przygotowania „przy tablicy” przełoży się na bardziej świadome korzystanie z dostępnego w aplikacji instrumentarium. Węższy przyczyni się do bardziej intuicyjnego, a często i kreatywnego radzenia sobie z trudnościami poszukiwań.

Warto dodać, że część skrytek ma charakter wieloetapowy. Początkowo kierowani jesteście do miejsca, w którym powinniśmy odnaleźć – czasem odgadnąć, rozwiązując zagadki – współrzędne geograficzne kolejnego etapu. Odwiedzając kolejne etapy, zdobywamy często fragmenty informacji niezbędne do odkrycia kryjówki. Rozwijają to umiejętności posługiwania się współrzędnymi geograficznymi i ich poprawnym zapisem, określania kierunków świata na podstawie zmian długości lub szerokości geograficznej. W pewnych sytuacjach wymaga także przeliczenia różnych zapisów współrzędnych (WGS84, DMS, GPS). Oczywiście mniej wytrawni uczestnicy posiłkować się mogą odpowiednimi konwerterami dostępnymi w sieci.

Podsumowanie

Zasygnalizowane sposoby wykorzystania *geocachingu* są oczywiście jedynie skromną sugestią z nieograniczonego, wydaje się, spektrum możliwości. Obszar, sposób czy forma integracji

proponowanej zabawy terenowej z nauczonymi treściami zależy wyłącznie od potrzeb, chęci i inwencji nauczyciela, a także młodych uczestników zaproszonych do ciekawego i aktywnego odkrywania świata i zdobywania wiedzy. Za zaletę należy uznać włączenie uczniów w proces przygotowywania się do udziału w „cachowaniu” – to między innymi wspólne wyszukiwanie informacji o ukrytych w okolicy skrytkach i zagadnieniach, którym zostały poświęcone, planowanie trasy poszukiwań itp. Daje to duże możliwości do rozwoju kompetencji społecznych i kształtowania postaw współpracy, budowania umiejętności pracy zespołowej, wyznaczania celów, przydzielania ról i delegowania zadań, zbierania informacji i ich przekazywania i wiele innych. Tym samym *geocaching* użyteczny może być także na innych przedmiotach, podczas aktywności interdyscyplinarnych czy na wyjazdach integracyjnych.

Przypisy

- 1 M. Krupińska, *Przyszłość edukacji, edukacja przyszłości*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2016, nr 1, s. 42.
- 2 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5.

Marzenna Kuczera

Nauczycielka informatyki w XVI Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie i geografii w Technikum Technologii Cyfrowych w Szczecinie.

Karol Kuczera

Doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Katedrze Organizacji i Zarządzania na Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego.

Czystość ciała i umysłu

Leszek Kalczyński

Dbłość uczniów o higienę osobistą w opinii nauczycieli wychowania fizycznego

„Non scholae sed vitae discimus”.

(Seneka)

Szkoła jest miejscem kumulacji uczniów, a duża zbiorowość wymusza stworzenie bezpiecznych warunków. Współcześnie coraz większą wagę, w kontekście bezpieczeństwa, należy zapewnić odpowiednie zaplecze, umożliwiające młodzieży dbłość o higienę osobistą. Oczywiście jest, że jednym z zadań dyrekcji szkoły jest zabieganie o pełną infrastrukturę do prowadzenia zajęć. W zakresie wychowania fizycznego niezbędnym minimum, oprócz sali gimnastycznej i boiska, jest obecność szatni

z natryskownią. Regulują to wymogi zawarte w aktach prawnych¹. Według danych z 2016 roku, udostępnionych przez Wojewódzką Stację Sanitarno-Epidemiologiczną w Szczecinie, w większości gimnazjów szatnie są wyposażone w natryskownie. W szkołach tych są więc spełnione wymagane warunki do realizacji lekcji wychowania fizycznego. Jednakże według Sanepidu, młodzież ucząca się w szczecińskich gimnazjach sporadycznie korzysta z możliwości umycia się pod prysznicem. Wyjątkiem są uczniowie klas sportowych i uczestnicy zajęć pozaszkolnych.

Piękno i dobro

Sytuacja ta oznacza poważny problem mający związek z mentalnością – zarówno młodzieży, jaki i opiekunów – jeżeli bowiem uznajemy, iż czynności higieniczne po zwiększonej aktywności ruchowej są nieodzowne², to niepełne wykorzystanie przygotowanych warunków do prawidłowej realizacji lekcji stawia pod znakiem zapytania skuteczność wychowawczą nauczycieli w zakresie dbałości uczniów o czystość ciała.

W tym miejscu warto przypomnieć, iż nauczyciele często w swej pracy odwołują się do „ideału wychowawczego” znanego i propagowanego już w starożytnej Grecji. Wychowywania człowieka idealnego, który jest jednocześnie *kalos kagathos* – piękny i dobry, czyli dbający o wygląd, sprawność, siłę fizyczną i zalety umysłu. Nie zmienił się uznawany od lat społecznie ideał, zmieniają się jednak warunki jego realizacji. Poprzez najnowsze regulacje prawne wyrabianie nawyku dbania o higienę staje się osiągalne³.

Cel badań

Celem niniejszych rozważań jest ocena poziomu aktywności nauczycieli na rzecz higieny osobistej młodzieży szkolnej na lekcjach wychowania fizycznego.

W przeprowadzonych badaniach przyjęto tezę, iż frekwencja uczniów w natryskowni stanowi wskaźnik ich dbałości o czystość ciała oraz świadczy o sprawnej organizacji korzystania z natryskowni. Sformułowano szczegółowe pytania badawcze:

1. Czy nauczyciele ułatwiają korzystanie z natryskowni szkolnych na lekcjach?
2. Ilu uczniów korzysta po wysiłku fizycznym z możliwości umycia się pod prysznicem?
3. Czy natryskownia, zdaniem nauczycieli, jest miejscem aktywności zdrowotnej uczniów?

Materiał i metody

Badania w szczecińskich gimnazjach przeprowadzono w styczniu i lutym 2017 roku. Zastosowano kwestionariusz pt.: „Dbałość uczniów o czystość ciała zadaniem nauczyciela wychowania fizycznego”, uwzględniający powyższe pytania. O opinię poproszono organizatorów aktywności ruchowej, kreatorów zachowań higienicznych uczniów⁴. Badaniami objęto nauczycieli wychowania fizycznego zatrudnionych w większości gimnazjów w Szczecinie (zob. tabela 1).

Materiał zebrano podczas spotkań z nauczycielami w szkołach. Wypełniając ankietę, określili:

1. Frekwencję uczniów korzystających z natryskowni szkolnych – szacując procentowo liczebność uczniów myjących się pod prysznicem,
2. Harmonogram przebiegu własnych zajęć wf. – wyliczyli czas przeznaczony na zbiórkę, aktywność fizyczną, szatnię, umycie się, relaks,
3. Zakres kontroli higieny uczniów – czy ingerują w ich sposób zachowania higieny/ pozostawiają tę decyzję uczniom,
4. Stosunek do higieny osobistej uczniów – czy czynności te traktują jako zadanie lekcji/ problem organizacyjny.

Tabela 1. Liczba klas w analizowanych szkołach.

Liczba szkół	klasy I	klasy II	klasy III
21	155	140	139

Ponadto, część nauczycieli przytoczyła własne propozycje sposobu udostępnienia uczniom natryskowni po wysiłku fizycznym.

Podczas wizytacji w szkole oceniano warunki do mycia się uczniów w natryskowni, określając je jako intymne – indywidualne lub zbiorowe.

W badaniu uwzględniono wiek (klasę) i płeć uczniów oraz czas lekcji (45/90 minut). Zebrane dane stanowią materiał naukowy, pomocny w eksploracji organizacji pracy nauczycieli wychowania fizycznego w aspekcie higieny osobistej wychowanków.

Wyniki

Uzyskane wypowiedzi przedstawiono, odpowiadając na pytania badawcze.

Czy nauczyciele ułatwiają korzystanie z natryskowni szkolnych na lekcjach?

Wypowiedzi nie były jednoznaczne. Zdaniem niektórych respondentów (nauczycieli), nie można mówić o dostępności natrysków, gdy lekcja trwa 45 minut. Czas na realizację aktywności ruchowej nie przekracza wówczas 30 minut. Uczniowie potrzebują ok. 15 minut na przebranie i umycie się, a w przypadku dziewcząt na ogół więcej. Za lepsze rozwiązanie uznają lekcje 90-minutowe. Potwier-

dza to zestawienie wykorzystania natryskowni w zależności od długości lekcji (zob. tabela 2).

Na dłuższych lekcjach odnotowano większą frekwencję uczniów korzystających z pryszniców. Przy czym warto zauważyć, iż nauczyciele, planując harmonogram zadań na lekcji półtoragodzinnej, z uwagi na mycie się, nie wydłużali pobytu w szatni. Za konieczne wskazywali mobilizację uczniów i umiejętności „krótkiej” i jednocześnie „skutecznej” kąpieli.

Część respondentów postulowała zwiększenie dostępności natrysków poprzez wydłużenie przerw międzylekcyjnych, zwłaszcza po zajęciach 45-minutowych. Jednakże taki zabieg organizacyjny zburzyłby obowiązujący system klasowo-lekcyjny.

Część upatrywała rozwiązania problemu w realizacji wf. jako ostatniej lekcji. Jednakże takie rozwiązanie nie jest uniwersalne, gdyż nie obejmuje wszystkich klas.

Nauczyciele dostrzegają potrzebę zapewnienia intymności podczas mycia się. W tej mierze natryskownie w analizowanych szkołach różnią się znacznie. Są takie, w których uczeń jest w pełni odosobniony, i takie, w których uczniowie są pozbawieni intymności. Łatwo uzupełnić zasłony w „boksach”, trudniej w przypadku braku wydzie-

Tabela 2. Wykorzystanie natryskowni na lekcjach 45- i 90-minutowych.

	Lekcje 45-minutowe	%	Lekcje 90-minutowe	%	Razem	%
Liczba klas, w których uczniowie korzystają z pryszniców	59	27	90	42	149	34
Ogół klas	218	100	216	100	434	100

lonej przestrzeni. W konsekwencji, nauczyciele zdani są na przekonywanie uczniów do warunków, jakimi zarządzają. Zapewne zwiększenie poczucia intymności zmieniłoby frekwencję uczniów korzystających z natryskowni szkolnych⁵.

Ilu uczniów korzysta po wysiłku fizycznym z możliwości umycia się pod prysznicem?

Spośród wszystkich analizowanych klas (grup lekcyjnych) 66% nie używa pryszniców szkolnych. W pozostałych grupach, tj. w 34% klas, uczniowie wykorzystują prysznice szkolne na zajęciach (tabela 2). W badanych grupach liczby uczniów korzystających z natrysków są mocno zróżnicowane i wahają się od 1% do 100%. W klasach sportowych frekwencja ta wynosi od 80 do 100%. W pozostałych – uśredniona liczba uczniów korzystających z natrysków nie przekracza 22%. Oznacza to, iż w co trzeciej grupie lekcyjnej

są uczniowie, wśród których co piąty korzysta z prysznica po wysiłku fizycznym. Poza tym w badaniach, aczkolwiek w sposób niejednoznaczny, uwidoczniła się tendencja zmiany liczby klas, w których uczniowie korzystają z natrysków, w zależności od wieku uczniów. Im starsza młodzież, tym więcej grup uczniów korzysta z natryskowni (zob. tabela 3).

Natomiast płeć, w obserwowanej społeczności uczniowskiej, nie różnicuje frekwencji uczniów korzystających z pryszniców (tabela 4).

Czy natryskownia, zdaniem nauczycieli, jest miejscem aktywności zdrowotnej uczniów?

Interesującym zagadnieniem było również poznanie poglądów nauczycieli na temat dbałości uczniów o higienę na lekcji wf. Oczekiwano od respondentów propozycji wdrażania nawyków zdrowotnych, prezentacji własnych sposobów od-

Tabela 3. Liczba grup, w których uczniowie korzystają z natryskowni, w podziale na klasy.

	klasy I	klasy II	klasy III
Liczba klas	29	30	34
Wartość procentowa	19	21	25

Tabela 4. Liczba grup, w których uczniowie korzystają z natrysków, w podziale na płeć.

	Klasy 1 ♀	Klasy 1 ♂	Klasy 2 ♀	Klasy 2 ♂	Klasy 3 ♀	Klasy 3 ♂
Liczba grup	14	15	11	19	18	16
Wartość procentowa	18	19	16	27	26	23

działywania wychowawczego na poziom higieny ciała uczniów. Ogół nauczycieli decyzję o myciu się pod prysznicem pozostawia do wyboru młodzieży. W kilku szkołach odnotowano większą troskę nauczycieli o higienę osobistą uczniów. W szkołach tych lekcje prowadziły nauczycielki wychowania fizycznego, w natryskowni nie brakowało zasłonek i w pomieszczeniu przyjemnie pachniało.

Wszyscy badani nauczyciele zwracają uwagę na czystość stroju uczniów. Element ten stanowi wymóg oddziaływań higienicznych nauczycieli⁶. Zapewnia świeżość ubioru, aczkolwiek nie uzewnętrzni zachowań higienicznych uczniów⁷. W praktyce posiadanie stroju lub jego brak służy ocenie przygotowania uczniów do zajęć⁸.

W wyniku przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż nauczyciele dostrzegają ważność wiadomości o higienie osobistej, doceniają znaczenie przekazu tej wiedzy, ale oczekują wsparcia od nauczycieli innych przedmiotów. Na swoich zajęciach preferują aktywność fizyczną i umiejętności ruchowe uczniów jako pierwszorzędne, zachowania higieniczne traktując jako drugorzędne. Korzystanie z pryszniców, w ich przekonaniu, wiąże się z eliminacją nieprzyjemnych zapachów, ale przede wszystkim ze skróceniem czasu ćwiczeń. W publikowanych konspektach ten aspekt lekcji wychowania fizycznego jest również pomijany. Brakuje opisu czynności uczniów w szatni, tak jakby zajęcia kończyły się pożegnaniem na boisku⁹.

Dyskusja. Uwagi praktyczne

Uzyskane wyniki badań własnych uprawniają do stwierdzenia, iż młodzież używa pryszniców szkolnych, jednakże frekwencja nie jest zadowalająca. Alarmująca informacja Sanepidu o gimnazjach w Szczecinie potwierdziła się. Większość młodzieży (13–15-latkowie) nie korzystała z pryszniców w roku szkolnym 2016/2017. Analiza wy-

ników pozwala odrzucić tezę, jakoby frekwencja w natryskowni była wskaźnikiem dbałości uczniów o czystość ciała. Natomiast pozwala przyjąć, iż jest ona świadectwem organizacji wykorzystania pryszniców na lekcji. Niedostateczna sprawność w tym względzie określa konieczność zmian w sposobie oddziaływania nauczycieli na zachowania higieniczne młodzieży – zmian polegających na intencjonalnym sposobie realizacji programu. Zatem dbałości uczniów o czystość ciała możemy upatrywać w eksponowaniu proponowanych poniżej działań nauczycieli.

1. Wspieranie uczniów w ich staraniach o czystość ciała. Wyrażając troskę o ich samopoczucie po wysiłku fizycznym, przyczyniamy się do dbania o higienę osobistą. Wówczas mycie się pod prysznicem nie będzie obowiązkiem, tym bardziej przymusem ze strony nauczyciela, ale uzewnętrzną koniecznością odczuwaną przez ucznia.
2. Rozwijanie relacji w grupie. Skłaniając do wzajemnego zaufania i szacunku. W szatni uczniowie muszą dzielić się natryskiem, efektywnie korzystać z infrastruktury w krótkim czasie i akceptować obecność osób drugih.
3. Kreowanie zindywidualizowanej współpracy z uczniami, poprzez: zmierzanie do zrozumienia uczniów, ich sposobów utrzymania czystości ciała; prowadzenie dyskusji w poszanowaniu samodzielnych decyzji¹⁰; angażowanie się w dialog, w którym higiena osobista uczniów nie będzie oceniana i nie będzie stanowiła tabu – będzie tematem do rozmowy, z zachowaniem poufności, o czynnościach higienicznych, o społecznej potrzebie utrzymania komfortu zapachu, o harmonogramie korzystania z pryszniców itd.
4. Podtrzymywanie nawyku mycia się pod prysznicem:
 - wyodrębniając stałą część lekcji wf. – czas na higienę osobistą, w tym na rytuał relaksacji i odnowy,

- zwracając uwagę na poczucie odprężenia, rześkości i świeżości, po prysznicu,
- przywołując odczucie ochoty i gotowości do kolejnych lekcji szkolnych, do dalszego wysiłku fizycznego i umysłowego, po splukaniu ciała wodą,
- zapewniając przyjemności zapachowe wynikające z użycia kosmetyków i z czystości ciała,
- aprobując i wyróżniając za przebranie się, posiadanie ręcznika, kłapek i kosmetyków.

Nauczyciele wówczas wywołują pozytywne konotacje. Młodzież zaczyna kojarzyć wysiłek z odpoczynkiem i zadowoleniem, zmęczenie z regeneracją sił i gotowością do kolejnych zajęć, spocenie się zaś przestaje postrzegać jako problem, lecz jako efekt wysiłku, którego można łatwo się pozbyć dzięki odpowiedniej infrastrukturze. Przestają kojarzyć aktywność z negatywnymi uczuciami, zmniejszającymi chęć uczniów do udziału w lekcji, do ponownego wysiłku fizycznego i zmęczenia¹¹.

1. Wydłużanie jednostki lekcyjnej wf. do 90 minut. Po dłuższych zajęciach młodzież odczuwa większą potrzebę umycia się. Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że młodzież trenująca chętnie korzysta z pryszniców. Na krótszych zajęciach brakuje czasu na relaksację, regenerację sił i odprężenie po wysiłku fizycznym. Młodzież z reguły w pośpiechu zmienia strój i udaje się na następne zajęcia. Pośpiech uniemożliwia ochłonięcie i uspokojenie organizmu. Krótka intensywność zajęć redukuje potrzebę mycia całego ciała, tym bardziej odnowy biologicznej, odpoczynku, relaksacji itp. Uogólniając, krótkie zajęcia zmniejszają komfort pobytu uczniów w szkole i przyjemność zwiększonej aktywności ruchowej.
2. Zaspokajanie ciekawości uczniów poprzez: wzbudzenie zainteresowania tematyką reakcji organizmu na wysiłek fizyczny i odnowę biologiczną, w tym kąpiel; przekazywanie wiedzy o organizmie, począwszy od poleca-

nych sposobów pielęgnacji głowy (jak pielęgnować skórę głowy? wzmacniać kondycję włosów? jak szcزتkować i suszyć włosy? jakiej używać suszarki i kremów?), skończywszy na stopach (jak niwelować zapach obuwia? jakich używać skarpet? jak uniknąć grzybicy?); czynienie modnym i prestiżowym higieniczny tryb życia¹².

3. Kooperację między nauczycielami – współdziałanie nauczycieli innych przedmiotów. Szkoła, jako środowisko wychowawcze, angażuje wszystkich do dopełniania się¹³. Warto podkreślić korzystne zasoby edukacyjne tkwiące w integracji treści przedmiotowych¹⁴. Łatwo wskazać punkty styczne, zarówno w zakresie wpływu wychowawczego, jak i w przekazywanych treściach nauczania¹⁵. Za obligatoryjne można uznać zagadnienia pielęgnacji ciała, wśród których wiele ma zakres ponadprzedmiotowy¹⁶, na przykład: o zmianach zachodzących w organizmie w czasie wysiłku fizycznego¹⁷, o produktach pochodzenia roślinnego i zwierzęcego w pielęgnacji ciała i urody¹⁸. O dobrych i złych bakteriach na skórze. O sposobach dbałości o własną cerę. Co warto jeść, a co jest szkodliwe.
4. Współuczestniczenie nauczycieli i rodziców w wychowywaniu. Tego rodzaju wpływów na zachowania uczniów nie można pominąć. Oznacza powtarzalność zachowań w szkolnej i w pozaszkolnej aktywności, która daje wzajemną korzyść i obopólne wsparcie w kształtowaniu nawyków higienicznych. Rolą nauczycieli jest namówić rodziców do powielania własnych reakcji na zachowania higieniczne uczniów w domu¹⁹.

Wnioski

1. Zapisanie w konspektach lekcji wf., dbałości uczniów o czystość ciała, zaangażuje nauczycieli w uruchomienie mechanizmów uczucio-

wo-motywacyjnych i behawioralnych, sprzyjających wdrażaniu nawyków higienicznych.

2. Dla uczniów 13–15 letnich bezwzględnie potrzebne są zajęcia wychowania fizycznego trwające 90 minut.
3. Miarodajne uzupełnienie niniejszych badań stanowi eksploracja opinii uczniów na temat zachowań higienicznych w hierarchii uznawanych przez nich wartości.

Przypisy

- 1 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. nr 6, poz. 69 z późn. zm.). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. z 2003 r. nr 169, poz. 1650 z późn. zm.). A. Kossowska, *Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych*, „Forum Oświatowe” 2017, nr 2 (58), s. 209–214.
- 2 B. Woynarowska, *Narodowy Program Zdrowia*, w: J.B. Karski (red.), *Promocja zdrowia*, Warszawa 1999.
- 3 R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1981, s. 110.
- 4 Z. Żukowska, *Wychowanie prozdrowotne młodzieży udaną inwestycją w zdrowe społeczeństwo*, „Medycyna Sportowa” 2000, nr 108, s. 8.
- 5 Zapis dyskusji na czacie: http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5403493, data dostępu: 01.12.2016.
- 6 *Przedmiotowy system oceniania z wychowania fizycznego obowiązujący w Gimnazjum*, <https://docs.google.com>, data dostępu: 20.11.2017.
- 7 S. Żołyński, *Mój sposób na ocenę z wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2003, nr 4, s. 7–12.
- 8 J. Łapińska, *Zestaw konspektów lekcji wychowania fizycznego do wykorzystania przez nauczycieli stażystów oraz nauczycieli przedmiotu*, <http://www.interklasa.pl>, data dostępu: 10.10.2017.
- 9 A. Stein, *Akcja adaptacja. Jak pomóc sobie i dziecku w zaprzężaniu się z przedszkolem*, Warszawa 2017.
- 10 J. Suchecka, *WF z Klasą. Chcę być piękny i pachnący, więc nie ćwiczę*, www.wfzklasa.sport.pl, data dostępu: 10.12.2016.
- 11 M. Lenartowicz, *Elitarność i prestiż sportu*, w: Z. Dziubiński, M. Lenartowicz (red.), *Kultura fizyczna a różnice i nierówności społeczne*, Warszawa 2013, s. 59.
- 12 *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja. Perspektywa społeczna i humanistyczna*, t. 1, Gdańsk 2008, s. 22.
- 13 M. Stańczyk, A. Stein, *Potrzebna cała wioska*, Warszawa 2015.
- 14 L. Kalczyński, *Integracja lekcji pływania z innymi przedmiotami szkolnymi, jako intelektualizacja aktywności ruchowej*, w: D. Umiaszowska (red.), *Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku*, t. 2, Szczecin 1997, s. 123.
- 15 *Ibidem*, s. 124.
- 16 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów*, www.mev.gov.pl, data dostępu: 10.12.2016.
- 17 *Ibidem*, s. 188.
- 18 *Ibidem*, s. 237.
- 19 K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa 2015, s. 12.

Leszek Kalczyński

Doktor, starszy wykładowca na Wydziale Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia Uniwersytetu Szczecińskiego.

W trosce o nowego nauczyciela

Anna Kondracka-Zielińska

Komentarz po spotkaniu konsultacyjnym w sprawie zmian kształcenia na kierunkach pedagogicznych

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego realizuje projekt, w ramach którego powołany przez ministra zespół ekspertów ma za zadanie opracować wstępną i końcową wersję przykładowych programów kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Jest to projekt pozakonkursowy Programu Operacyjnego „Wiedza Edukacja Rozwój”, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego pod nazwą „Opracowanie modelowych programów kształcenia nauczycieli”.

Wyniki prac zespołu zostaną wykorzystane do opracowania konkursu (ogłoszenie zaplanowano na rok 2018) przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. W finalnej fazie projektu przewidziano 15 spotkań w celu skonfrontowania wypracowanych przez zespół ekspertów wstępnych wersji programów kształcenia z przedstawionymi podczas wcześniejszych spotkań diagnozujących postulatów środowisk akademickich, pracowników oświaty oraz otoczenia społeczno-go-

spodarczego. Wnioski z tych spotkań będą podstawą do wprowadzenia modyfikacji i korekt w przygotowanej przez ekspertów propozycji.

Samo życie?

Podczas spotkania konsultacyjnego w Szczecinie, które odbyło się na początku grudnia, często padało słowo „prestizż” – najczęściej w kontekście podniesienia prestiżu zawodu nauczycielskiego. Tylko że... Jeśli po 5 latach wymagających studiów młody człowiek będzie miał trudności ze znalezieniem pracy, jeśli nie uzyska satysfakcjonującego honorarium – jak można mówić o „prestizżu”? Perspektywa zarobku stażysty to niecałe 2 tysiące złotych. Czym zatem przyciągnąć absolwenta? Na pewno nie „wyśrubowanymi” wymaganiami, mizerną pensją i brakiem perspektyw zawodowych. Zawód już od dawna nie kojarzy się nawet z szacunkiem

społecznym. Selekcja do zawodu? Podobno od lat jest negatywna.

Nowy (planowany) system zakłada na niektórych kierunkach nauczycielskich 5 lat studiów i oczekuje od absolwenta rzetelności i erudycyjności. Zakres przedmiotów określono bardzo precyzyjnie, są to: dydaktyka ogólna i szczegółowa, wiedza o komunikacji interpersonalnej i społecznej, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej. Absolwent powinien znać struktury i funkcje systemu edukacji oraz podstawy prawa oświatowego, bezpieczeństwa i higieny pracy, zasady udzielania pierwszej pomocy. Powinien wiedzieć, jak projektować i przeprowadzać badania diagnostyczne, umieć rozwijać kompetencje kluczowe (jak kreatywność, innowacyjność, umiejętność samodzielnego i zespołowego myślenia), posiadać wiedzę o projektowaniu i realizacji spersonalizowanych programów nauczania, a także o tym, jak rozbudzać zainteresowania uczniowskie. To nie wszystko: winien też wspomagać uczniów w decyzjach edukacyjnych i zawodowych. Konieczna będzie także znajomość języka obcego, gdy ten nie jest specjalnością kształcenia, zgodnie z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Polskich Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Na niektórych kierunkach studia nadal będą trwać 3 + 2 lata (system boloński), przy czym oba etapy miałyby odnosić się do tego samego kierunku. Proponowana struktura programu dla przyszłych nauczycieli określa również minimalną liczbę godzin na poszczególne treści. I tak na przykład dla personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu to 10 godzin w cyklu nauczycielskiego kształcenia; dla podstaw pedagogiki – 75; podstaw psychologii – 90; dla organizacji pracy szkoły z elementami prawa oświatowego – 15; podstaw dydaktyki – 30; na dydaktykę szczegółową – 150, w tym 60 na praktyki śródroczne, prowadzone w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym. Praktyka nauczycielska to 160 godzin. Zmianie podlegałyby również zakres działań i liczba godzin podczas

praktyk. Na etapie szkoły ponadpodstawowej student byłby zobowiązany do hospitowania 30 i przeprowadzenia 20 lekcji, dodatkowo 10 spersonalizowanych (z 1 uczniem) lub indywidualnych (z grupą uczniów, w ramach koła przedmiotowego). Przyszły adept zawodu nauczycielskiego powinien też wziąć udział w „życiu szkoły”, czyli wywiadówce, imprezie szkolnej bądź radzie pedagogicznej. Każdy nauczyciel miałby być odpowiedzialny za kulturę i poprawność języka oraz etykę.

Papierkowa robota

Przy okazji reformy mówi się, że kształcić na kierunkach nauczycielskich będą wyłącznie wybrane uczelnie. Kto wybierze takie szkoły wyższe i kto je będzie następnie systematycznie oceniał?

Może to i dobrze, że nie każda placówka, nosząca dumne miano „uniwersytetu”, będzie produkować potencjalnie bezrobotnych absolwentów kierunków pedagogicznych. Mam jednak nieodparte wrażenie, że ta propozycja reformy nie zaczyna się od tej strony, od której powinna. Nowe rozporządzenia ministerialne nie rozwiążą problemów, a jest ich wiele. Oświata jest niedofinansowana, przed nauczycielami kolejna reforma – w 2019/2020 obejmie szkoły ponadpodstawowe, jednocześnie marnuje się potencjał ludzki (jedni tracą pracę, inni są „latającymi nauczycielami”). Od stycznia w ministerialnych zapisach znalazły się kolejne oszczędności i pomysły wpływające na nasz zawodowy prestiż – likwidacja dodatków (np. na zagospodarowanie), utrudnienie dostępu do urlopu dla poratowania zdrowia, wydłużenie drogi do awansu zawodowego (z 10 do 15 lat, co przyniesie ministerstwu wymierne korzyści), ocena z moralności...

Przybywa nowych obowiązków, takich jak: diagnozowanie potrzeb uczniów, indywidualizacja pracy (w klasach przeważnie 30-osobowych lub liczniejszych), nieobowiązkowe godziny karciane – papiery, papiery, papiery... Uczeń niezadowolony, rodzic sfrustrowany, a nauczyciel musi znać odpowiedź na każde pytanie, sprostac każdemu oczekiwaniu.

Jaka w tym łańcuchu rola uniwersytetu? Czy studiowanie kierunku humanistycznego (pedagogicznego) może być w ogóle postrzegane jako nobilitujące? Czy nie jest czasem tak, że ktoś wybierający się na polonistykę bywa postrzegany jako nieudacznik niemający pomysłu na siebie? Wiemy, że „takie będą Rzeczpospolite, jakie młodzieży chowanie”, ale kto ma tę młodzież w przyszłości „chowac”? Jednostka niedouczona, niemająca czasu na doksztalcanie, źle opłacana, bez szans na awans zawodowy i społeczny, pogardzana i oszukiwana przez każdą kolejną władzę?

Nieobecni opiekunowie

Napisanie doskonałego programu to nawet nie połowa sukcesu. Kto miałby na uniwersytetach prowadzić takie zajęcia? Kadra zajęta często własnymi karierami? Kierunek pedagogiczny to nie uduchowione studiowanie i akademickie dysputy, to powinna być ciężka, systematyczna praca i do takiej pracy zmuszanie. Ale kogo? Studentów, którzy niemal się obrażają, gdy chce się im prace pisemne zadać i je sprawdzić (poprawność językowa i adiustacja tekstu wołają o pomstę do nieba)? Nie przyszli przecież na studia, by ktoś im „wypracowania” zadawał. Studenci nie mają czasu czytać i pisać, bo od pierwszego roku pracują, zakładają rodziny, mają swoje „studentkie” sprawy.

Kierunki pedagogiczne nie są zaś na uniwersytetach traktowane priorytetowo; „prawdziwa” polonistyka to literaturoznawstwo, edytorstwo, dziennikarstwo. Bywa, że metodyki czy dydaktyki przedmiotu uczą akademicy, którzy w szkole nie pracowali wcale albo bardzo krótko. Co więcej, same przedmioty „zawodowe” (dydaktyka, praktyki) też nie mają odpowiedniej rangi (zamiast egzaminu z oceną – zwykle „zaliczenie”). Podczas praktyk studenckich nauczyciel-opiekun z ramienia uczelni też się nie pojawia (przez ponad 10 lat przyjmowania studentów w szkole nie zdarzyło mi się, żeby mnie ktoś odwiedził). W swojej ocenie kieruje się

jedynie dzienniczkiem i konspektami. Powyższymi wnioskami nie chcę kogokolwiek obrazić, wynikają z moich obserwacji zza biurka, a w zawodzie przepracowałam ponad dwadzieścia lat.

Kluczem są nauczyciele

Właściwie nauczyciel jest pozostawiony sam sobie. Nie może popaść w depresję, bo musiałby pracę zmienić. Nie powinien też mieć zdiagnozowanej fobii szkolnej – szczególnie z zaświadczeniem o przydatności do zawodu w kieszeni. W obecnej sytuacji – bez większych szans na pracę w szkole i awans, bez perspektywy realnie większych pieniędzy za tę wymagającą ciągłego doksztalcania się, wyjątkowo odpowiedzialną pracę – nie zbuduje się rangi i prestiżu zawodu. Zawodu sfeminizowanego, dlatego pewnie traktowanego „po macoszemu”, jako działania bardziej opiekuńczo-wychowawczego niż edukacyjnego.

Powyższy tekst nie odpowiedział na wszystkie pytania, które pojawiły się podczas konferencyjnej dyskusji – ale też nie taka była jego rola. W edukacji czeka nas gorący okres, zmiana goni zmianę, i to na każdym poziomie. Reforma – tak, ale przemyślana i dobrze przygotowana. Bez współpracy Ministerstw: Edukacji Narodowej (obecne szkoły, programy, podręczniki i nauczyciele), Finansów (pieniądze na reformę i na pensje) i Nauki i Szkolnictwa Wyższego (kształcenie przyszłych nauczycieli) nie uda się niczego zmienić. Dzieci są ważne, nikt tego nie neguje. Jednak warto przy tym pamiętać, że kluczem do sukcesu dzieci są nauczyciele.

Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Filmowy obraz świata

Agnieszka Czachorowska

Relacja z forum nauczycieli i filmowców towarzyszącego 35 Międzynarodowemu Festiwalowi Filmów Młodego Widza Ale Kino! w Poznaniu

Na początku grudnia Poznań po raz kolejny potwierdził swój status festiwalowej stolicy filmów dla dzieci i młodzieży. Organizatorzy Międzynarodowego Festiwalu Filmów Młodego Widza Ale Kino! od lat opracowują program w taki sposób, by oprócz wartościowych, ciekawych produkcji filmowych dla młodych odbiorców kinematografii znajdowały

się w nim także spotkania z twórcami, producentami, organizatorami festiwalu i przedstawicielami środowisk edukacyjnych. Jednym z większych przedsięwzięć towarzyszących przeglądowi było trzydniowe Forum nauczycieli i filmowców, opatrzone hasłem „Filmowy obraz świata”, zorganizowane przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.

Dyrektor Festiwalu, Jerzy Moszkowicz, w wystąpieniu otwierającym Forum podkreślił wspólną misję edukatorów i twórców kultury, którzy do wspierania rozwoju młodych ludzi wykorzystują narzędzia filmowe. Według niego obraz świata przedstawiany w filmach powinien mieć szeroką perspektywę i zawierać głębszą refleksję nad wartościami we współczesnym świecie.

Pierwszą sesję przygotowała i moderowała dr Ewa Ciszewska, adiunkt w Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego, współautorka i współredaktorka książek, opracowań naukowych, koordynatorka międzynarodowych projektów Koła Naukowego Filmoznawców Uniwersytetu Łódzkiego.

Wystąpienie obejmujące aspekty naukowo-metodyczne pod tytułem *Świat wartości w polskich współczesnych filmach dla dzieci i młodzieży – edukacyjny potencjał filmu „Tarapaty”* zaprezentowała Anna Równy, doktorantka w Katedrze Wiedzy o Filmie i Kulturze Audiowizualnej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego i nauczycielka konsultantka w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, koordynatorka ogólnopolskiego projektu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Wypowiedź akcentowała „anemię emocjonalną” dotyczącą współczesne dzieci, dla których dorośli mają coraz mniej czasu i miłości. Biorąc pod uwagę ich potrzeby, film *Tarapaty* może być wykorzystany jako narzędzie do inicjowania rozmowy o przemianie, przyjaźni, rodzinie, dojrzewaniu i poznawaniu siebie, samotności, a także walce dobra ze złem. Dzięki odpowiedniej konstrukcji dziecięcych bohaterów widzowie mogą dokonać identyfikacji swoich własnych przeżyć i przyjrzeć się ważnym problemom. Dystrybutor obrazu Next Film oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej opublikowały materiały pomocnicze dla nauczycieli do wykorzystania na lekcjach historii, języka polskiego oraz godziny wychowawczej.

Anna Równy zwróciła uwagę na istotny wzrost „oglądalności” polskich filmów dla dzieci, co może

oznaczać, że trafiają one w gust młodych widzów. W podsumowaniu autorka wyszczególniła tematy, których unikają polscy twórcy filmowi. Jednym z nich, według niej, są nowe media. Filmy zdecydowanie nawiązują do świata „analogowego”, a jedyną receptą na szczęśliwe dzieciństwo – według filmowców – są relacje z drugim człowiekiem.

Katarzyna Figat – reżyserka dźwięku, wykładowczyni przedmiotów filmowych na Wydziale Reżyserii i Dźwięku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, doktorantka w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego – wtajemniczyła uczestników Forum w pomijaną zazwyczaj sferę audialną filmu. Z jej wykładu pod tytułem *Co słycać w polskich filmach dla dzieci i młodzieży* wynika, że jakość ścieżki dźwiękowej jest realizowana na wyższym poziomie niż w produkcjach dla dorosłych.

Zwróciła uwagę, że film dla dzieci ma inne cechy. Bohater dziecięcy zazwyczaj przeżywa nieszablonowe przygody, dlatego reżyserzy dźwięku szczególną uwagę zwracają na zsynchronizowanie warstwy dialogowej, aby osiągnąć maksymalnie najlepszą jej wyrazistość. Koncentracji wymaga również sposób nagrania dźwięku na planie, by właściwie określić źródło dźwięku, a zarazem nie zakłócać intencji i zrozumiałości mowy. Filmom dziecięcym często towarzyszy aura niezwykłości, bohaterowie posiadają magiczne rekwizyty, żyją w nierealnym świecie, dlatego w ścieżce dźwiękowej tworzone są efekty synchroniczne, które starają się go urealnić. Opracowanie muzyczne filmu często bywa jego atutem, dodaje mu atrakcyjności. Autorzy rzadko wykorzystują piosenki, natomiast chętnie korzystają z muzyki ilustracyjnej. W instrumentacji przeważają skrajności – wysokie i niskie dźwięki, kontrasty tempa muzycznego.

Uczestnicy Forum zostali zapoznani z fragmentem analizy audialnej filmu *Magiczne drzewo* (2008) w reżyserii Andrzeja Maleszki, do którego muzykę skomponował Krzesimir Dębski, za reżyserię nagrań odpowiadał Błażej Domański,

a za dźwięk Bartosz Putkiewicz. Na zakończenie nauczyciele mieli okazję porównać rekonstrukcję dźwięku i obrazu w czołówce animacji *Proszę słońca* (1978) w reżyserii Witolda Giersza. Cyfrowo zostały skorygowane ubytki, przeskoki taśmy, które w dłuższym odbiorze byłyby bardzo męczące, zwłaszcza dla młodych widzów, przywykłych do nowoczesnych produkcji.

Konfrontacja z obcością w polskich serialach dla dzieci i młodzieży to temat wykładu Emila Sowińskiego, doktoranta w Katedrze Mediów i Kultury Audiowizualnej Uniwersytetu Łódzkiego, magistranta na Wydziale Produkcji Filmowej PWSFTiT. Prelegent rozpoczął wypowiedź od pojęcia „obcości” oraz próby odpowiedzi, w jaki sposób serialowi „Inni” dają radę w przedstawionych realiach.

W latach siedemdziesiątych powstały dwa polskie seriale dla dzieci – *Gruby* (1972, reż. Wojciech Fiwek) oraz *Siedem stron świata* (1974, reż. Wojciech Fiwek, Tadeusz Junak). Obydwa przedstawiają proces kształtowania się relacji grupowych – w pierwszym przypadku w klasie szkolnej na Dolnym Śląsku, w drugim „wchłonięcie” starych mieszkańców osiedla przez nowych.

Kolejne filmy przedstawione w wykładzie nawiązywały do Kina Nowej Przygody, obficie czerpiącego z licznych gatunków filmowych, które charakteryzowało się odwoływaniem do magii i cudowności. Jako przykład została przytoczona seria produkcji o Panu Kleksie – *Akademia Pana Kleksa* (1983), *Podróże Pana Kleksa* (1985) oraz *Pan Kleks w kosmosie* (1988) w reżyserii Krzysztofa Gradowskiego. Filmy obfitują w nawiązania do *Gwiezdnych wojen* – postać Wielkiego Elektronika jest często porównywana do Lorda Vadera.

Film *Przyjaciele wesołego diabła* (1988, reż. Jerzy Łukaszewicz) jest z kolei porównywany do *E.T.* – jego bohaterem jest zagubiony w górach stworek, znalazca tajemniczego kryształu, dzięki któremu można przenieść się w przeszłość.

Sympatyczny wirus komputerowy jest bohaterem serialu tego samego reżysera *Wow* (1989–1993)

– ma on doskonałą pamięć, wielką moc, pomaga wygrać konkurs i złapać groźnych bandytów.

Fabula kolejnego serialu w reżyserii Łukaszewicza – *Tajemnica Sagali* (1989–1996) opowiada o magicznym kamieniu, który utracił swoją moc. Dziecięcy bohater, Kuba, przez kilka odcinków przeżywa przygody, przenosząc się w przeszłość i próbując zdobyć ukryte części Sagali. Natomiast w *Słonecznej włóczni* z 2000 roku pozaziemska moc tytułowego, tajemniczego obiektu jest przedmiotem badań ojca głównego bohatera – 12-letniego Maxa, na którego życie ma ona również wpływ. Jak na podstawie przytoczonych przez siebie przykładów zauważył prelegent: „podwórkowa codzienność została wyparta przez podróże w czasie i pojedynki z gwiazdnym piratem, czy inteligentnym wirusem komputerowym”.

Paulina Zacharek, animatorka kultury, pomysłodawczyni, twórczyni i koordynatorka projektów z zakresu edukacji filmowej, założycielka i współwłaścicielka firmy Momakin, zajmującej się szeroko rozumianą popularyzacją filmów animowanych, zachęcała obecnych do wykorzystania ich jako inspiracji do rozmowy o otaczającym świecie. Animacje są bowiem rozpowszechnione, łatwe w odbiorze, mają długą tradycję i mali widzowie są do nich przyzwyczajeni od najwcześniejszych chwil swego życia. Dzięki animacjom dziecko może poznawać wielowymiarowość świata, ponieważ animacja to plastyka, muzyka, technika i narracja. Ponadto może stanowić inspirację do rozmowy, ćwiczenia i twórczości. Prelegentka przedstawiła kilka wartościowych z punktu widzenia wychowawczego filmów zrealizowanych technikami animacyjnymi. Wykorzystując je w pracy, można zapoznawać dzieci z wartościami, relacjami, emocjami i kulturą.

Jednym z tytułów proponowanych do pracy edukacyjnej jest seria *Pamiętnik Florki* składająca się, jak dotąd, z 26 odcinków. Bohaterką jest mała ryjówka o imieniu Florentyna, która nie do końca wierzy dorosłym i próbuje poznawać świat na własną rękę, ucząc się na własnych błędach. Istotny jest fakt, że

prezentowane w bajce przygody uroczej ryjówki są ukazane z dużym poczuciem humoru. Florka jest postacią pełnowymiarową i skonstruowaną z perspektywy dziecka.

Inspirującym filmem jest również wyreżyserowany przez Camille Müller *Smok i muzyka*. Fabuła opowiada o dziewczynce, która jest muzykiem i zaprzyjaźnia się z leśnym smokiem, zestresowanym przez rozbrzmiewającą w okolicy marszową muzykę. Taką właśnie preferuje zamieszkujący w zamku nieopodal król. Animacja ma uczyć postaw tolerancji, akceptacji i przyjaźni, a także odwagi i nieoceniania innych. Dużą wartością tego filmu jest muzyka.

Kot Miro to opowieść o niezwykłym zwierzątku, kochającym sztukę. Z codziennych przedmiotów potrafi zaprojektować niezwykle wynalazki. Film powstał w technice wycinanki, a do jego produkcji użyto materiałów z recyklingu: guzików, koronek, tkanin. Bajka prezentuje umiejętności współpracy, zaangażowanie w zadania, kreatywność i radość z tworzenia.

Mateusz Jarmulski stworzył serial animowany pt. *Przytul mnie*, który jest opowieścią o dwóch niedźwiadkach – tacie i synku. Bajka przedstawia świat przyrody, jest historią o tacierzyństwie, akceptacji, szacunku i bliskości. Cechą charakterystyczną jest swego rodzaju odwrócenie ról, ponieważ tata Miś jest trochę niezdarny, a jego synek energiczny i zaradny. Każda przygoda zwierzątek zakończona jest gestem przytulenia.

Pierwszą sesję zakończyła prezentacja książki pt. *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej* pod redakcją Ewy Ciszewskiej i Konrada Klejsa.

Sesję drugą otworzyła Joanna Sierpińska z Zespołu „Akcja Animacja” w Zespole Szkół Społecznych STO w Szczecinku. Dzięki pasji tworzenia filmów szkolny zespół miał okazję podróżować, między innymi do Grecji, gdzie podczas Olimpia International Film Festival młodzież uczestniczyła w warsztatach dotyczących praw kobiet. Z kolei w Walencji na Międzynarodowym Festiwalu Kina

Edukacyjnego MICE – analizowano problem tolerancji wobec homoseksualizmu. Jedną z najbardziej egzotycznych podróży był wyjazd do Emiratów Arabskich, gdzie zespół otrzymał I nagrodę za swój film *Między dniem a nocą*. Jak się okazało, tworzenie filmów cieszy się dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży.

Trzyletni projekt „Art at all European Levels”, zorganizowany w ramach programu Erasmus+ w Szkole Podstawowej nr 91 im. J. Wybickiego w Poznaniu, zaprezentowały Maria Grażyna Mierkiewicz i Beata Walińska. Jednym z celów projektu było poszerzenie wiadomości o wybranych dziedzinach sztuki. W każdym z siedmiu krajów (Belgia, Finlandia, Grecja, Litwa, Polska, Turcja, Węgry), które połączył wspólny projekt, odbywały się spotkania zespołów młodzieży. Program każdego ze spotkań obejmował inną dziedzinę sztuki. W Poznaniu uczestnicy zajmowali się filmem.

Małgorzata Nowak ze Szkoły Podstawowej Mistrzostwa Sportowego w Bytomiu zapoznała uczestników z efektami realizacji programu w autorskiej klasie „Język i media”, która łączy naukę języków obcych z magią X muzy. W prezentacji znalazła się projekcja fragmentów filmów wykonanych przez młodzież (między innymi *Marcin Luter. Człowiek, który zmienił historię*).

W kolejnym numerze „Refleksji” znajdzie się relacja z drugiego dnia forum, w której przedstawie inspiracje dotyczące kina dokumentalnego dla dzieci, Międzynarodowego Festiwalu Filmów Animowanych ANIMATOR, warsztatów prowadzonych przez prof. Jacka Adamczaka i Macieja Cuske, a także podzielę się wrażeniami z wybranych seansów z programu Festiwalu.

Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.
Nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Niepełnosprawność

Krzysztof Przybylski

Zarys zagadnienia i przegląd piśmiennictwa. Część I – od starożytności do I wojny światowej

Na przestrzeni dziejów osoby z niepełnosprawnością często były marginalizowane. Przez wieki – w wielu kulturach i społecznościach – bezwzględnie obchodzono się z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, niesłyszącymi, niewidomymi, społecznie niedostosowanymi, a także tymi, których wygląd oraz zachowanie odbiegały od powszechnie przyjętych norm¹.

Stosunek do nich zmieniał się wraz z rozwojem społeczeństw i wyznaczały

go dominujące w danym okresie historycznym poglądy filozoficzne, społeczne, polityczne czy ekonomiczne. Był on zróżnicowany terytorialnie i kulturowo, warunkowany specyfiką niepełnosprawności, warunkami życia czy kryteriami definiującymi i opisującymi to zjawisko. Postrzeganie niepełnosprawności można przedstawić na *continuum* – od odrzucenia i zauważania jedynie defektu do dostrzegania człowieka jako niepowtarzalnego bytu.

Religie wobec niepełnosprawności

Znaczący wpływ na stosunek społeczeństw do zjawiska niepełnosprawności miały wyznawane systemy wartości i wierzenia. Przykładowo buddyzm opierał swoje zasady postępowania na miłości do bliźniego, braterstwie i równości wszystkich ludzi. Zdarzały się wśród jego wyznawców wypadki pozostawiania dzieci niepełnosprawnych w dżunglach².

Islam wymagał, między innymi, całkowitego poddania się woli Bożej, pełnego, uległego posłuszeństwa Jego zarządzeniom i jałmużny polegającej na oddawaniu części swych plonów i dochodów na potrzeby ludzi biednych, wymagających pomocy, upośledzonych fizycznie lub psychicznie. Dlatego Koran, który bardziej niż Biblia zakazuje zwalczania upośledzenia, poprawiania dzieła Boga, zaleca pokorne poddanie się Jego woli i nakazuje równocześnie troskę o zapewnienie upośledzonym bytu³.

Religia chrześcijańska, w czasach jej prześladowania, z jednej strony zalecała litość w stosunku do wszelkiego rodzaju nieszczęśliwych. Z drugiej strony – powołując się na poglądy św. Augustyna – uznawała wielu upośledzonych za niezdolnych do zrozumienia i przyjęcia wiary chrześcijańskiej. Święta inkwizycja nakazywała natomiast upośledzonych umysłowo, chorych psychicznie i w związku z tym zachowujących się niewłaściwie – na przykład w czasie modlitwy – torturować, łamać kołem, a nawet palić na stosach jako opętanych przez szatana. W tym samym czasie epileptyków uważano za nawiedzonych przez Ducha Świętego i zalecano ich czcić, a samą chorobę nazywano chorobą św. Walentego. Ludzi niewidomych i częściowo niepełnosprawnych uważano za szczególnie miłych Bogu⁴. Ta sama religia – która pozwalała torturować osoby niepełnosprawne – głosiła, że życie ludzkie pochodzi od Boga i że tylko Bóg może je człowiekowi zabrać. Nakazywała miłować bliźniego i uzależ-

niała zbawienie od spełniania dobrych uczynków. Te poglądy spowodowały powstanie przytułków dla starców, chorych, sierot, kalek i niewidomych, azyli i schronisk – zwanych zakładami charytatywnymi lub opiekuńczymi⁵.

Nie wszyscy równi?

W dobie antyku obowiązujące wówczas normy dopuszczały eliminację osób słabszych. Jeżeli jednak pozostawiono je przy życiu, to spędzały je w odosobnieniu, pozbawione współczucia, wsparcia i zrozumienia. Relacje biblijne dowodzą, że ich deficyty postrzegano w kategoriach kary za grzechy, a to powodowało, że nie mogły one uczestniczyć w obrzędach religijnych⁶.

W Mezopotamii dzieci niepełnosprawne traktowane były jako zapowiedź nieszczęść. Zachowane świadectwa z międzyrzecza Tygrysu i Eufratu pozwalają stwierdzić, że osoby niesłyszące zajmowały niską pozycję społeczną. Inny stosunek do osób niesłyszących był w Egipcie i Persji, głuchoniemotę uważano tam za szczególne wyróżnienie i dar bogów, którzy wybranym przez siebie jednostkom odebrali mowę, by uchronić ich od grzeszenia przy pomocy słowa. Głuchota wywoływała szczególny podziw i nakazywała miłość w stosunku do głuchych. Nie zapewniono jednak w tych państwach większej pomocy, troski ani opieki nad osobami głuchymi⁷.

W starożytnym Egipcie osoby niewidome oraz z porażeniami postrzegano jako ulubieńców bogów i istniało przekonanie, że znajdują się pod ich opieką. Na dworze faraonów karły obdarzane były najwyższym zaufaniem, a za ich obrazę groziła kara ze strony bóstwa.

W Sparcie urodzone dziecko pokazywano radzie starszych, która oceniała, czy jest zdrowe. Noworodki uznawane za chore zrzucano ze skały⁸.

W Atenach wszyscy ludzie, bez względu na pochodzenie, uważani byli za równych. Zasada ta nie dotyczyła jednak osób niepełnosprawnych,

albowiem nie byli oni zdolni do pełnienia służby wojskowej i z tej racji byli uważani za nieprzydatnych do obrony państwa. Dzieci mające wady wrodzone były skazywane na śmierć. Nawet Hipokrates był zdania, że przypadki beznadziejne nie powinny korzystać z opieki lekarskiej. Niepełnosprawność była postrzegana jako kara bogów za popełnione przewinienia.

Podobna sytuacja miała miejsce w starożytnym Rzymie – Seneka uważał, że to nie złość, ale zdrowy rozsądek nakazuje oddzielenie, czyli uśmiercenie, tego co jest nieprzydatne od tego, co zdrowe⁹. Z racji panowania kultu ciała i siły, osoby niepełnosprawne nie były uznawane za członków społeczeństwa. Natomiast te osoby, które mogły swym zachowaniem lub wyglądem wzbudzić u innych śmiech, pokazywano jako błaznów bądź sprzedawano na targu niewolników.

Obecność w świecie

W średniowieczu osoby upośledzone umysłowo i psychicznie chore narażone były na dodatkowe cierpienia – wystawiane na widok publiczny stanowiły pośmiewisko¹⁰. Panowało przeświadczenie, że choroba i cierpienie są dopustem Bożym, a zatem stanowiły one powód do poniżania osób niepełnosprawnych, zaś osoby niepełnosprawne intelektualnie uważano za opętane przez szatana. Jeżeli nie pomogły egzorcyzmy, czekała je śmierć na stosie. Są także przykłady humanitarnego traktowania osób niepełnosprawnych. Na ziemiach polskich osoby psychicznie chore i upośledzone umysłowo traktowano z wyrozumiałością, a nawet z życzliwością¹¹.

Epoka renesansu przyniosła kolejne zmiany. Zaczęto interesować się kwestiami związanymi z moralnością i dobrym wychowaniem. Następowywały zmiany w dotychczasowym systemie opieki społecznej. Najbardziej postępowe zmiany, związane z tą grupą społeczną, dotyczyły osób niesłyszących. Świadczenia ich obecności w świecie

ludzi pełnosprawnych stawały się coraz częstsze. Podjęto także pierwsze próby nauczania ich mowy¹².

Czasy oświecenia przyniosły przełom w opiece oraz kształceniu początkowo osób głuchych i niewidomych, a następnie jednostek moralnie zaniedbanych i upośledzonych umysłowo¹³. Sytuacja ta była następstwem przemian związanych z rozwojem nauki, myśli społeczno-politycznej i filozoficznej w tej epoce. Czas ten był także okresem prowadzenia badań w Europie nad osobami głuchoniemymi, a osoby niepełnosprawne mogły liczyć na opiekę – głównie ze strony instytucji kościelnych lub osób prywatnych. Działalnością filantropijną wykazała się między innymi księżna Anna z Sapiechów Jabłonowska, która ustanowiła w swoich dobrach instytucję opiekuna nad dziećmi opuszczonymi¹⁴.

Przewartościowania i zmiany

Przełomowy był wiek XIX. W tym czasie obszar badawczy pedagogiki uległ wyraźnemu poszerzeniu, a rozwojowi szkół i zakładów specjalnych towarzyszyły prace mające na uwadze zagwarantowanie właściwego miejsca oraz katalogu praw, przysługujących wcześniej tylko ogółowi pełnosprawnej społeczności¹⁵. Poszukiwanie skuteczniejszych metod oddziaływania pedagogicznego inspirowane było rozwojem nauki, a także zmianami w sposobach sprawowania władzy i określeniu roli edukacji w rozwoju społeczeństw.

Kolejne zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności przyniosła I wojna światowa. Ogromna liczba inwalidów wojennych dokonała przewartościowania w postrzeganiu niepełnej sprawności¹⁶. Na obszarze Europy, także w Polsce, zaczęły powstawać instytucje oraz organizacje charytatywne, których celem była walka o lepsze warunki życia osób niepełnosprawnych. Opieka nad nimi została z czasem unormowana w formie regulacji prawnych.

W pierwszym dokumencie regulującym problemy oświatowe z 1919 roku podjęto działania na rzecz dzieci upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych i moralnie zaniedbanych. Dokument ten zawierał zapis o objęciu obowiązkiem szkolnym dzieci niepełnosprawnych¹⁷, nie obejmował jednak wszystkich.

Prawa dziecka specjalnej troski znalazły wyraz w Konstytucji z 1921 roku, która gwarantowała wszystkim dzieciom bezpłatną naukę w szkołach powszechnych. Zrealizowanie tego zapisu wymagało wprowadzenia w życie aktów wykonawczych, co nie zostało jednak zrobione. Po drugiej wojnie światowej odnotowujemy rozwój działalności rehabilitacyjnej oraz pojawienie się pojęcia integracji społecznej, czyli stopniowego włączania osób z niepełnosprawnością do życia społecznego.

Przypisy

- ¹ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012, s. 7.
- ² Ibidem, s. 4.
- ³ K. Kirejczyk, *Upośledzeni umysłowo w społeczeństwie*, w: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981, s. 15.
- ⁴ M. Zaorska, E. Andrulonis, *Zjawisko ludzkiej niepełnosprawności w aspekcie historycznym i współcześnie*, „Wychowanie na co dzień” 2006, nr 4–5, s. 4.
- ⁵ K. Kirejczyk, *Upośledzeni umysłowo w społeczeństwie*, op. cit., s. 15.
- ⁶ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 17.
- ⁷ K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967, s. 41.
- ⁸ A. Ostrowska, J. Sikorska, *Sytuacja niepełnosprawnych w Polsce. W błędnym kole marginalizacji?*, w: K.W. Frieske (red.), *Ofiary sukcesu. Zjawiska marginalizacji społecznej w Polsce*, Warszawa, 1997, s. 87.

⁹ W. Zeidler, *Niepełnosprawni pomiędzy psychologią a ortopedagogiką*, w: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańsk 2007, s. 42.

¹⁰ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 29.

¹¹ Ibidem, s. 30.

¹² Ibidem, s. 46.

¹³ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 56.

¹⁴ E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 79.

¹⁵ J. Kulbaka, *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, op. cit., s. 137.

¹⁶ A. Ostrowska, J. Sikorowska, *Sytuacja niepełnosprawnych w Polsce. W błędnym kole marginalizacji?*, op. cit., s. 86.

¹⁷ K.J. Zabłocki, *Kształcenie specjalne w polskiej myśli pedagogicznej*, w: K.J. Zabłocki, *Dziecko niepełnosprawne jego rodzina i edukacja*, Warszawa, 1999, s. 22.

Krzysztof Przybyłski

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Przewodnicy po świecie sztuki

z Jackiem Jekielem rozmawia
Sławomir Iwasiów

Jak postrzegana jest dzisiaj opera? Wydaje mi się, że przeciętny widz nie jest w stanie kompetentnie ocenić tej dziedziny sztuki.

Opera początkowo była plebejska. Natomiast w XIX wieku stała się domeną mieszczaństwa. I myślę, że to właśnie XIX stulecie – jako czas emancypacji burżuazji – zdefiniował obraz opery, który funkcjonuje w świadomości współczesnych widzów. To spektakle ociekające złotem, purpurą i czerwienią. Widać to na przykład w słynnych scenach z *Ziemi obiecanej* w reżyserii Andrzeja Wajdy. Zaczyna się przedstawienie. Na widowni oczywiście sami „ignoranci”. Wszyscy podekscytowani. I mimo że wyglądają dystygowanie – panowie we frakach i smokingach, panie w toaletach, z lornetkami w dłoniach – to jednak wszyscy są kulturalnie nieobeznani. A to, co dzieje się na scenie, to też nie jest sztuka najwyższych lotów. Taki jest utrwalony

obraz opery jako dziedziny sztuki wywodzącej się z kultury mieszczańskiej.

Co się zmieniło?

Współczesnego widza, nieprzyzwyczajonego do bywania w operze, może przyciągnąć bogactwo oper utrzymanych w tradycji XIX-wiecznej. Wchodząc powiedzmy do La Scali w Mediolanie, można poczuć oszołomienie przepychem architektonicznym. Ale trzeba pamiętać, że twórcy takiego właśnie wizerunku opery – bogatego, dystygowanego, olśniewającego – już od dawna nie mają wpływu na to, jak opera funkcjonuje dzisiaj. Ta XIX-wieczna scena operowa to przeszłość. Historia kultury. Dzisiaj natomiast żyjemy w świecie zacierania granic między kulturą wysoką a kulturą niską. Kultura wysoka coraz częściej sięga po atrybuty kultury popularnej, a kultura popularna

– żeby podnieść swoją pozycję – lubi przywdziać kostium kultury wysokiej. Weźmy taki przykład: każdy zespół, który odnosi sukces w muzyce popularnej, powinien zagrać jedną trasę „symfoniczną”. Taka strategia nobilituje, ale też otwiera na szerszą publiczność. Miesza porządki.

Jak przedefiniowanie „wysokich” i „niskich” rejestrów kultury zmienia samą kulturę? W jakim zakresie to zjawisko wpływa na operę?

Ta nowa polaryzacja ma wpływ na wszystkie dziedziny sztuki – również na operę. Tworzą się przestrzenie dla osób niewykształconych kulturowo, na przykład muzycznie czy teatralnie. Dla tych osób liczą się emocje. To, co dzieje się na scenie, musi być na tyle spektakularne, by wywołało reakcję emocjonalną. Zupełnie jak w kinie. Często nie idziemy przecież na konkretny film, ale na „wydarzenie”, o którym wiemy z mediów, że porusza ważne tematy, jest kontrowersyjne, może nawet bulwersujące... Do kina idziemy zatem, dosłownie, „po emocje”, a nie obejrzeć nowe dzieło takiego czy innego reżysera. Dotyczy to większości dziedzin sztuki. Jakiś czas temu w jednej z berlińskich oper dokonano na scenie zabójstwa na zwierzęciu. Spokojnie, w rzeczywistości zwierzę nie zostało skrzywdzone! Mimo to cały Berlin zaczął o tym dyskutować. Wszyscy chcieli zobaczyć „ten skandal”. A samo przedstawienie? Czy ktoś zwrócił uwagę na jego oprawę? Czy ktoś zainteresował się treścią? Przesłaniem? W sztuce liczy się kontrowersja. Nie zapominajmy jednak, że to właśnie XIX wiek był czasem niezwykłych skandali, wzburzających opinię publiczną afer obyczajowych. Ta klasyczna opera – i tego mi brakuje w XXI wieku – była rodzajem publicystycznego dyskursu. Dotyczył on rozmaitych zjawisk społecznych, które dzisiaj może wydają się śmieszne, ale wtedy – bulwersowały. Weźmy prapremierę *Carmen* Georges’a Bizeta. Panie z wyższych sfer, które przyszły na spektakl w fantastycznych kreacjach, poczuły się dotknięte faktem, że główna

bohaterka ma moralnie wątpliwy etos i prowadzi nader frywolny tryb życia. To był gigantyczny skandal! Komentarze w prasie europejskiej dotyczyły dysonansu pomiędzy konwencją opery, a treścią *Carmen*, do której przenikały wpływy z tak zwanych dołów społecznych. Dla ówczesnego widza to była dysharmonia.

W jaki sposób opera dostosowuje się do współczesności?

Opera potrafi być krytyczna, wrażliwa na problemy społeczne. Twórcy oper szybko reagują na to, co się dzieje w przestrzeni publicznej. Podam przykład ze sceny Opery na Zamku. Kiedy Ewelina Pietrowiak reżyserowała w 2016 roku *Carmen*, uznała, iż pokazywanie corridy i postaci torreadora – który niegdyś był bożyszczem tłumów – będzie niekoniecznie zrozumiałe dla współczesnych widzów. Trzeba było tę postać zastąpić kimś innym. Reżyserka uznała, że dzisiaj rozpoznawalne i uwielbiane są gwiazdy piłki nożnej. Dlatego w *Carmen* wystawionej na scenie Opery na Zamku to Cristiano Ronaldo pełni funkcję „torreadora”.

Wynikałoby z tego, że współczesnemu widzowi trzeba ułatwić odbiór, przełożyć na język najnowszej kultury odpowiednie motywy, symbole i wątki. W przeszłości były one łatwe do zinterpretowania, na przykład przez swoją aktualność, a dzisiaj ich pierwotne znaczenie uległo zatarciu.

Żyjemy w szczególnej epoce. Internet jest zarówno błogosławieństwem, jak i zmorą czasów późnej nowoczesności. Mamy ogromną liczbę informacji, które każdy może absorbować, ale często te informacje nie mają wiele wspólnego ani z prawdą, ani z wiedzą. Co w takim razie powinniśmy robić? Jak sobie radzić? Wolałbym, żeby współczesny widz – a szerzej patrząc, każdy człowiek – potrafił być na tyle krytyczny, żeby samodzielnie mógł odróżnić prawdę od nieprawdy, informację od *fake newsów*, rzeczy wartościowe od

nieistotnych. Nie każdy to potrafi. Szczególnie w dziedzinie muzyki czy teatru krytyczne podejście bywa trudne. Dlatego walczymy z brakiem edukacji na wszystkich etapach. Warto pamiętać, że edukacja muzyczna kończy się na szkole podstawowej. Dzieci od czasu do czasu przychodzą do nas, mamy dla nich odpowiednią ofertę. Mam przy tym świadomość, że niezbyt wiele, w sensie edukacyjnym, możemy zaoferować gimnazjalistom i licealistom. Młodzi ludzie, bez odpowiedniego wykształcenia, bez lekcji muzyki, nie zbudują swojej wrażliwości muzycznej. Dlatego musimy niektóre rzeczy „dopowiedzieć”. Z jednej strony zatem jest to swego rodzaju tłumaczenie kodu kulturowego, ale z drugiej – ujęcie tego kodu w taką formę, która nie będzie narzucała interpretacji, a jedynie ją ułatwi. Jeżeli w *Carmen* umieszczamy na scenie podświetlone kości byka, to pokazujemy archetyp kulturowy. Dzisiaj może on znaczyć coś innego niż w przeszłości – dlatego zastępujemy go innym archetypem, żywym, takim, który będzie działał na widza żyjącego w XXI wieku. Podobnie jest z postaciami przemytników – do ich bandy dołącza tytułowa bohaterka. Zastąpiliśmy ich uchodźcami, bo figura uchodźcy jest teraz czytelniejsza. To zjawisko medialne, a przy tym trudne i niejednoznaczne. Dlatego staramy się o nim mówić, ale w taki sposób, żeby przekaz był aktualny.

Na ile konieczność „przekładania” kodów kulturowych wpływa na samą sztukę operową? Jak reżyserzy radzą sobie z tym zadaniem?

Teatr muzyczny to wciąż teatr. Nie da się dzisiaj przygotować przedstawienia tak, jak niegdyś przygotowywał je, powiedzmy, Wagner. Artysta wychodził na proscenium i przez dwanaście minut intonował pieśń. Nikt tego dzisiaj nie zrozumie. W dzisiejszym świecie artysta musi na scenie wykonać wiele innych rzeczy, żeby opowiedzieć tę samą starą historię, przetransponowaną na scenę teraźniejszej kultury przez reżysera. Właśnie, to jest zasadnicza różnica pomiędzy operą klasycz-

ną a współczesną – kiedyś demiurgami scen operowych byli dyrygenci, dzisiaj są nimi reżyserzy. Często przecież nie wiemy, kto jest dyrygentem! Pojawia się on gdzieś pod koniec spektaklu, kłania się z artystami i przez chwilę możemy na niego popatrzeć. Rola dyrygenta w operze została zatem wyraźnie osłabiona. To reżyser nadaje ton przedstawieniu. W Operze na Zamku współpracuję z różnymi reżyserami, między innymi z Michałem Znanieckim, Waldemarem Zawodzińskim, Natalią Babińską, Pią Partum. To osoby, które mają doświadczenie, pracowały w teatrach dramatycznych i operach. Dla nich opera jest i teatrem, i dziełem muzycznym, ale też taką sztuką, która wychodzi poza tę w rzeczy samej nieskomplikowaną dwudzielność. To chyba jedna z cech charakterystycznych współczesnej opery. Ona, tak jak moneta, ma awers i rewers. I stronę teatralną, i stronę muzyczną. Musimy obie widzieć i słyszeć. Ale czy to wystarczy? To wystarczało w XIX wieku. Weźmy arie operowe. Są częścią kultury popularnej, stały się przebojami. Natomiast libretta, biorąc pod uwagę ich pierwotną funkcję, bywają, delikatnie rzecz ujmując, dość proste, banalne. Musiały przecież trafić do tej właśnie publiki przedstawionej w *Ziemi obiecanej!* Współczesny widz, mimo braku przygotowania muzycznego, przyzwyczajony jest do oglądania i słuchania rzeczy znacznie bardziej finezyjnych. I wymaga czegoś więcej niż tylko klasycznej interpretacji dzieł operowych.

Dzisiejszy odbiorca kultury ma do wyboru dużą liczbę przekazów: muzykę, filmy, seriale, książki, komiksy, gry wideo. To wszystko ma też wysoce stechnicyzowaną, atrakcyjną oprawę. Sztukę można znaleźć w internecie, na portalach społecznościowych. Teatr i opera wydają się wśród tych wszystkich mediów formami dość tradycyjnymi. Jak pan, w związku z medialnym i technicznym zróżnicowaniem kultury, projektuje sobie obraz widza sztuki operowej? Czego taki widz oczekuje od opery?

Dalajlama twierdził, że wadą współczesnego człowieka jest pycha. Jeżeli mam przekonanie, że jestem lepszy od siedmiu miliardów ludzi żyjących na Ziemi, to popełniam błąd. Wszyscy jesteśmy podobni. Gram w gry wideo, oglądam seriale na Netflixie, czytam różne rzeczy. Właściwie funkcjonuję na co dzień podłączony do sieci. Robię to dlatego, że media są kluczem do zrozumienia innych ludzi. Chcę wiedzieć, czym interesują się widzowie naszych spektakli. Zygmunt Hübner, kiedy był dyrektorem Teatru Powszechnego w Warszawie, mawiał, że teatr, który ma swoją widownię, równocześnie ma prawo do egzystencji. Kiedy rozmawiam z moimi współpracownikami, staram się czasami zwracać uwagę, że nie powinniśmy robić czegoś, co będzie wymierzone przeciwko naszej widowni. Dlatego widzowie akceptują to, co robimy. Zawsze mają ochotę do dyskusji, choć nie zawsze się z nami zgadzają. I o to chodzi! Bilety na nasze przedstawienia sprzedają się w całości. To świadczy o tym, że mamy widownię. Najważniejsze jest jednak to, żeby widzowie poczuli się w operze tak, jak w każdym miejscu, które lubią. Opera na Zamku nie może być ani za bardzo elitarna, ani za bardzo plebejska. Musi mieć w sobie coś klasycznego, ale też czerpać inspirację z popkultury.

Współczesna sztuka ma dwa problemy. Albo wpada w pułapkę homogeniczności, elitarności niezrozumiałej dla tak zwanego zwykłego odbiorcy, albo staje się nazbyt dydaktyczna. Jak tego uniknąć?

Nie lubię dydaktyzmu. Łatwość odpowiedzi na skomplikowane pytania wydaje mi się niezbyt intrygująca. Kiedy rozmawiam z reżyserami, to często proszę, żeby podczas pracy nad spektaklem brać pod uwagę nie tylko „czern” i „biel” przekazu, ale przede wszystkim rozmaite odcienie szarości... Nie lubię dydaktyzmu także dlatego, że współczesnego widza teatralnego i operowego postrzegam jako jednostkę inteligentną. My jesteśmy dla tego

widza, co najwyżej, przewodnikami po skomplikowanym świecie sztuki. Widzowie mogą w tym świecie widzieć jakiś, mniejszy lub większy, chaos. Pokusa, żeby wszystko idealnie naświetlić, jest zatem ogromna, ale z reguły źle się kończy. W operze musi być przestrzeń niedopowiedzenia. W *Alicji w krainie czarów* Tima Burtona jest taka scena: Alicja znajduje się w korytarzyku, gdzie jest bardzo dużo drzwi. Musi jedno z nich wybrać. Ta scena ilustruje to, co chcę powiedzieć. Widz też jest w takim korytarzyku. Które drzwi wybierze? To zależy od jego woli, determinacji, odwagi. A może chce zostać w tym miejscu, w którym się znajduje? Nie przekraczać progu? Nie sposób mu tego zabronić. Nakazać robić to czy tamto. Zmuszać. Dydaktyzm się nie sprawdza. No, może działa tylko w amerykańskim kinie. Choć przecież patos i dydaktyczna funkcja hollywoodzkich produkcji wypada w Europie co najmniej kiczowato. Dlatego odpowiada mi znacznie bardziej rola przewodnika. Kogoś, kto oświetla drogę, a nie wskazuje jej kierunek.

Jacek Jekiel

Historyk i publicysta, samorządowiec. W latach 2000–2001 wiceprezydent Szczecina, w 2013 roku dyrektor Wydziału Kultury, Nauki i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego. Od października 2014 roku dyrektor Opery na Zamku. Wiceprezes Fundacji Bracia Mniejsi – niosącej pomoc bezdomnym zwierzętom.

Zdeinkluzywowanie

Sławomir Osiński

Biorąc pod uwagę zacny i obrośnięty znakomitą literaturą naukową temat numeru, powinienem powtórzyć mój felieton z 2015 roku (S. Osiński, *Nie do włączenia*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2015, nr 1, s. 72 – przyp. red.). Oczywiście w oczywistości treści tamtego tekstu o włączaniu edukacji włączającej do rzeczywistości szkolnej pozostają aktualne.

W oświacie bywa często tak, że myśl wzniosła, godna i sprawiedliwa – przez dobrych ludzi sprawujących władzę uwielbiona i pokochana wielce – natychmiast i nie zawsze rozumnie mocą prawa jest nakazywana. Tak też się stało z edukacją włączającą, która powinna być wprowadzana stopniowo i nie tylko

do placówek edukacyjnych. Ponadto powinno się zakładać wdrożenia praktyki za wszelką cenę we wszystkich szkołach publicznych. Jak pisałem wcześniej, przed zmianą prawa wprowadzającego inkluzywność w szkołach, trzeba było: „przeprowadzić wieloletnią kampanię społeczną z udziałem organizacji pozarządowych, instytucji państwowych i religijnych, mediów publicznych, placówek oświatowych itp., mającą na celu zmianę świadomości społecznej. Trzeba było też zupełnie przeorganizować system opieki społecznej, przy okazji odciążając szkoły, które powinny stać się w większości organizacjami uczącymi się i realizującymi swe powołanie”. Tak się jednak nie stało.

Owszem, idea edukacji inkluzywnej od lat działa w środowiskowych szkołach niepublicznych, społecznych, kilkunastu placówkach publicznych – jak chociażby w warszawskim liceum imienia Jacka Kuronia. Tym instytucjom obecnie wdrażane prawo nie jest potrzebne, zwłaszcza że jego istota sprowadza się głównie do produkcji sprawozdawczości, a nie realnych działań. Próbują kompleksowo rozwiązać problem edukacji włączającej zarządy dzielnic warszawskich, gdzie działania obejmują również wszystkie podmioty gminne – tutaj warto odwołać się chociażby do sensownej w założeniu „Koncepcji edukacji włączającej dzielnicy Ochota”. Tam, w sposób istotny, zwrócono uwagę na przygotowanie nauczycieli, albowiem ich gotowość i wiedza są kluczowe dla edukacji włączającej. Niefunkcjonowanie w gronie pedagogicznym postaw akceptujących inność oraz niepełnosprawność nie sprzyja zupełnie gotowości do podjęcia pracy z uczniem wymagającym wsparcia i realizowania edukacji inkluzywnej. Brak ten wynika z atmosfery wśród ludzi, fobii społecznych, ale także z braku wiedzy, bo zabrakło czasu na przeprowadzenie sensownej kampanii informacyjnej. W takiej sytuacji pozostaje absurdalna i, o dziwo, bardzo potężna i niezachwiana wiara w sprawczą, a nawet cudotwórczą moc przepisu, co powoduje jeno turbację, dwójmyślenie i demoralizację. Tak bowiem działa prawo oderwane od życia i z rzadka możliwe do realizacji.

Pamiętam, gdy kilka lat temu z pomocą OSKKO zmienialiśmy poprzednie rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, bo po prostu było nierealizowalne, a wymagało wielu działań pozornych i gargantuicznej biurokracji, aczkolwiek w sprawozdawczości można było wykazać wszystko. Najbardziej oburzyły mnie głosy sporej części środowiska edukacyjnego, które nie widziało w tym nic zdrożnego.

Dzisiejsze rozporządzenie jest niewiele lepsze i także straszące rozbudowaną i zbędną papierolo-

gią. Jednakże w połączeniu z integracją i życzeniową inkluzywnością staje się przy dobrych intencjach szkodliwe – zarówno dla tych, którzy starają się jak najlepiej wspomagać uczniów (i robią to dobrze od lat), bo dochodzi wypełnianie uciążliwych kwitów, jak i dla robiących w tej materii niewiele, gdyż inkryminowani coraz bardziej pogrążyć się będą w kłamstwie.

Niestety, znowu w oświacie pojawiły się tendencje przez starożytnych komunistów, którzy wymarli przed naszą erą, określane zdaniem: „eto ważne, szto bumażne”. W takiej sytuacji uczciwie realizujący swoje zadania i ci, którzy mają do nich stosunek ambiwalentny, zmuszani są do stosowania praktycznego potępionych i plugawych teorii naukowych zapomnianego już przed laty trzydziestu specjalisty od podrasowywania statystyki doktora Łżeca Obmanszczikowa Potołokowa – to wyjątkowo wredne podejście do zagadnienia. Nieco lepsze, acz też paskudne jest hołdowanie poglądom zachodnich uczonych, jak prof. Modifier Ceiling, dr Wechsler von Decke lub prof. Tapeur Plafond, których idee wciąż mają zastosowanie w ubarwianiu sprawozdawczości we wszystkich dziedzinach. Słyszałem również, że niektórzy sięgają po dzieła mędrców ze Wschodu – na przykład dra Chhata Parivartaka lub profesora Huàna Tiānhuābāna. W dokumentacji, dzięki wymienionym mędrcom, będzie się wszystko zgadzać, władze odtrąbią sukces, a życie potoczy się swoim torem... Na szczęście, dzięki mądrości nauczycieli, w wielu miejscach z pożytkiem dla uczniów i idei edukacji inkluzywnej.

Sławomir Osiński

Polonista, publicysta oświatowy, autor książek i audycji radiowych o tematyce kulinarnej. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Błazen na miarę naszych możliwości

Wojciech Rusinek

Od wczesnych lat słyszę – i w rodzinie, i wśród obcych – że jestem Bardzo Poważny, Samodzielny i Grzeczny. Do dzisiaj niektórzy koledzy z pokoju nauczycielskiego przepraszają mnie za przeklinanie w mojej obecności, a kiedy raz podczas pedagogicznego *small talku* bardzo dosadnie określiłem wielką słabość Adama Mickiewicza do kobiet, zszokowane starsze koleżanki przez kilka tygodni unikały mnie wzrokiem. Podejrzewam, że w tej swojej Powadze, Samodzielności i Grzeczności bywam

kimś w rodzaju niemego moralnego terrorysty, co to nic nie musi w towarzystwie mówić, a ludziom i tak jest głupio. Podsumowuję te refleksje ze smutkiem – najwyraźniej od dzieciństwa mam cechy idealnego Pedagoga. Problem w tym, że kiedy zamykam za sobą drzwi klasy i zostaję sam na sam z grupą trzydzieściorga znudzonych licealistów, wychodzi ze mnie Błazen, który żadnej lekcji porządnie nie zaplanował – wedle „ogniw” – ale wie, że zaraz stanie się coś ekscytującego.

Od razu, kiedy otwierają zeszyty, myślę, jakby tu ich wpuścić w interpretacyjny kanał. A to absurdalny temacik, który karnie zapisują, dopiero po chwili podnosząc znad zeszytu zdziwione oczy, a to anegdota nie na temat o celebrytce, od której zgrabnie a zaskakująco przeskoczmy do subtelnych liryków krajobrazowych Jana Kasprówicza, to znów udaję, że całej lekcji, słowo w słowo, nauczyłem się w domu na pamięć. Byle coś spsoć i potajemnie wraz z nieświadomymi niczego uczniami, figlarnie naruszając zasady dobrej dydaktyki, zagrać szkolnictwu na nosie.

Ale najbardziej lubię nadinterpretacje.

Na przykład – bo imię patronki mojej szkoły zobowiązuje – gdy muszę tę jedną przynajmniej lekcję poświęcić wierszom Marii Konopnickiej. No więc najpierw *Rota*, wiadomo, potem *A jak poszedł król...*, na koniec zostawiam *Zimę*. Najpierw czytam poważnym głosem, później pytam o wstępne tezy interpretacyjne. Patrzą z szeroko otwartymi oczami. „No, wczytajcie się głębiej – zachęcam przyjaźnie – i na kontekst koniecznie zwróćcie uwagę!”, a ręce już zacieram pod biurkiem. Zawsze znajdzie się ktoś, kto nieśmiało zapyta: „Może to mowa ezopowa? Może to jednak o zaborach? Bo skoro *Rota*...”. „Bingo! – krzyczę – czytamy!”. *Zima* to oczywiście Rosja, bo Syberia, zesłania, Ustęp III części *Dziadów*, ale dlaczego „nasza”? „No bo zabory trwają już prawie sto lat? Więc zaborca został oswojony?” – ktoś sugeruje. „W istocie!” – z uznaniem podnoszę palec. A „szczypie”, bo terror, noc paskiewiczowska, odbiera wzrok i słuch (pozytywistyczny empiryzm, klęska ideałów epoki), zaś „płachta” to długa droga na zesłanie. Kątem oka sprawdzam, czy zapisują. Zapisują, a ci, którzy nie nadążają, nawet szybko robią smartfonami zdjęcia zeszytów koleżanek czy kolegów. Solidna klasa – wiedzą, że precyzyjne notatki to podstawa dobrze zdanej matury! „No a co zrobimy z ostatnią strofą?” – nawet nie muszę już pytać, bo interpretację kończą sami. „Śnieżka” oznacza kolejne w polskiej poezji we-

zwanie do walki, a nawet otwarcie wyrażoną tu pewność, że na „plecach” uciekających Rosjan zostawimy „pamiątkę” godną polskiej waleczności.

I dopiero gdy kończymy, gdy niektórzy wykrzykują: „Ale jaja, nigdy bym nie pomyślał/a!”, mówię: „A teraz wszystko to skreślamy i piszemy wielkimi literami: NADINTERPRETACJA”.

Błazen-demaskator ma oczywiście swój przewrotny cel: nie chodzi przecież o wyśmianie wiersza Szacownej Patronki. Czytamy *Zimę*, ale w głowie mam świat *fake newsów*, twarze internetowych pseudo-naukowców, kłamliwe memy zastępujące rzetelną publicystykę, Kto, jak nie Błazen nauczy krytycznej interpretacji świata? Poza tym są takie tygodnie, kiedy czuję, że bez niego nie wytrzymałbym kolejnego dnia w pracy: pustostłowa obowiązkowych szkoleń, przeciągających się rad pedagogicznych, ziewania uczniów, stosów schematycznych wypracowań.

Po lekcji wracam do pokoju, chwale się świetnym pomysłem, ale słyszę w odpowiedzi: „no dobrze, a co jeśli zapamiętają tylko to i takie bzdury napiszą na maturze”?

Niby prawda, ale w kieszeni krzyżuję palce i uśmiecham się do Błazna.

Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPapier”.

Zmagania o wolność

Zofia Fenrych

Relacja z czwartego seminarium wyjazdowego dla nauczycieli „Polskie drogi do niepodległości”

Cyklicznie organizowane spotkania kołobrzeskie dla nauczycieli historii i innych przedmiotów humanistycznych od początku traktujemy jako okazję do wymiany myśli, doświadczeń oraz uczenia się nawzajem. W tym roku tematem szkoleń był okres, którym IPN na co dzień się nie zajmuje, czyli tzw. długi wiek XIX. Jego cezury dla historii Polski datuje się często na lata 1795–1914, lub nawet z uwzględnieniem roku 1918 (dla odróżnienia „krótki wiek XX” – to zaledwie lata 1918–1989). Nomenklatura ta jest dość umowna – wskazuje na

ciągłość pewnych procesów i zaznacza szczególne zmiany i przełomy przede wszystkim w życiu politycznym i państwowym.

Seminarium kołobrzeskie organizowane przez dział edukacji IPN-u w Szczecinie cieszy się dużą popularnością. Mimo że organizowany jest w czasie ferii zimowych, zawsze możemy liczyć na obecność kilkudziesięciu nauczycieli z województw zachodniopomorskiego i lubuskiego (które ferii wtedy nie ma), a niekiedy i spoza nich. W tym roku w pracach seminaryjnych wzięło udział ponad 60 osób.

Od dwóch lat w ramach trzydniowego spotkania szczeciński oddział IPN-u realizuje ogólnopolski projekt szkoleń dla nauczycieli. Tegoroczna edycja ma ścisły związek ze stuleciem odzyskania przez Polskę niepodległości. Temat „Zmagania o niepodległość Polski do listopada 1918 roku oraz budowa struktur państwa i wojny o granice Rzeczypospolitej” został podzielony na dwie części i przewidziany do realizacji przez dwa kolejne lata. Tegoroczna część obejmowała aż 150 lat, więc podzieliliśmy ją problemowo, podejmując tematykę historii: wojskowości, politycznej, społecznej i kultury.

Każdy z czterech bloków składał się z wykładu i pracy nad źródłami. Pierwszą część, poświęconą okresowi od konfederacji barskiej do odzyskania niepodległości, zatytułowaliśmy „Polski czyn zbrojny 1768–1918”. Syntetyczny wykład wygłosił prof. Tomasz Schramm z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Po nim nauczyciele pochylił się nad źródłami, wśród których znalazły się teksty (pamiętniki, wspomnienia, dokumenty), obrazy, ryciny przedstawiające uzbrojenie i umundurowanie, mapy i schematy niektórych bitew, a także fragmenty filmów. Blok drugi dotyczył polskich zesłańców, uchodźców i emigrantów. Niezwykle przejmujący i niepokojąco aktualny wykład wprowadzający pt. „Uchodźcy z ziem polskich w latach I wojny światowej” wygłosił prof. Mariusz Korzeniowski z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W pracy nad źródłami nauczyciele mogli pochylić się nad materiałami udostępnionymi przez portal polona.pl, dokumentami emigracyjnymi różnych organizacji, wspomnieniami, obrazami oraz zbiorami Muzeum Emigracji w Gdyni. Blok dotyczący organizacji i partii politycznych rozpoczął prof. Janusz Faryś z Uniwersytetu Szczecińskiego, którego nauczyciele – w przeważającej liczbie absolwenci tej uczelni – powitali z dużym sentymentem. Materiały źródłowe dotyczyły głównie rodzącego się życia partyjnego w drugiej połowie XIX wieku, również w kontekście wyborów polskiego inteligenta. Ostatnia część, poświęcona kulturze, uzupełniła i scaliła wszystkie poprzednie.

Bardzo ciekawy wykład, pt. „Romantyczna religia patriotyzmu i jej trwanie w kulturze polskiej”, wygłosiła prof. Danuta Dąbrowska, również z Uniwersytetu Szczecińskiego. Praca ze źródłami rozwijała wątki w nim poruszone: kultura narodowa, mesjanizm (i jego długie trwanie), kontra do (statycznego) wzorca narodowego oraz kształty rewolucji. W tym bloku uczestnicy pracowali z dziełami kultury: poezją, prozą, malarstwem. W sumie nauczyciele otrzymali 480 stron źródeł różnego rodzaju i na ich podstawie opracowali kilkanaście scenariuszy lekcji i ćwiczeń.

Uzupełnieniem dla prac seminaryjnych było spotkanie na temat gier edukacyjnych tworzonych przez pracowników oddziału w Łodzi. Po sukcesie puzzli edukacyjnych „IV rozbiór Polski”, znanych dobrze także w naszym województwie, nasi koledzy z Łodzi tworzą kolejne pomoce edukacyjne. W tym roku zaprezentowali dwie gry, które są w końcowej fazie tworzenia. Pierwsza z nich, „Twórcy niepodległości”, została oparta na znanej mechanice memory. W drugiej wykorzystana została ponownie mapa – tym razem tematyka dotyczy walki i kształtowania granic II RP. Do obu przygotowywane są pomoce dydaktyczne, na przykład w formie kart pracy. Prezentacja nowych propozycji łódzkich edukatorów nie była suchym wykładem. Uczestnicy wzięli aktywny udział w rozgrywkach, rozwiązywali dodatkowe zadania sprawdzające wiedzę zdobytą w trakcie gry.

W przyszłym roku szkolnym zajmiemy się pierwszymi latami niepodległości, kształtowaniem granic i państwowości. Okres zdecydowanie krótszy, bo obejmujący tylko lata 1918–1923, ale wielość wątków imponująca i zachęcająca do pracy. Miejmy nadzieję – równie owocnej i satysfakcjonującej.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.
Koordynatorka IV seminarium wyjazdowego dla nauczycieli.

Blżej natury

Małgorzata Majewska

Jubileusz 90-lecia Ligi Ochrony Przyrody

W tym roku Liga Ochrony Przyrody – najstarsza polska organizacja podejmująca systemowe działania na rzecz środowiska naturalnego i aktywnie zabiegająca o przetrwanie wielu zagrożonych gatunków flory i fauny – obchodzi jubileusz 90-lecia. Z tej okazji 26 kwietnia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbędzie się konferencja, podczas której wygłoszone zostaną prelekcje przybliżające działalność organizacji w zakresie ochrony ekosystemu i edukacji na przestrzeni lat. Historię Ligi Ochrony Przyrody przedstawi Sławomir Kiszkurko, wiceprezes Zarządu LOP Okręg Szczecin. Referat „Inwazje biologiczne – chęć zysku czy ludzkie fanaberie?” zaprezentuje prof. US, dr hab. Małgorzata Puc, Prodziekan ds. Nauki Wydziału Biologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Małgorzata Majewska, nauczycielka biologii, konsultantka ds. nauczania biologii i promocji zdrowia, omówi kalendarz ekologiczny, koncentrując się na możliwościach wykorzystania go w praktyce szkolnej. Podczas uroczystości nadane zostaną odznacze-

nia dla członków LOP-u Okręg Szczecin z terenu województwa zachodniopomorskiego.

Proekologiczni królowie

Historia ochrony przyrody w Polsce sięga X wieku. Za czasów Kazimierza Wielkiego rozpoczęto zabezpieczanie nadmiernie wyniszczanych lasów, a Zygmunt III zabiegał o ochronę zagrożonych wyginięciem w Polsce turów. Władysław Jagiełło wprowadził zarządzenia, które ograniczały polowania oraz zakazywały wycinki starych dorodnych dębów i cisów. Zygmunt Stary chronił niektóre siedliska sokoła i łabędzia – za jego rządów poszerzono zakres ochrony bobra.

Początki działalności

Liga Ochrony Przyrody została utworzona dzięki inicjatywie Władysława Szafera, wybitnego polskiego uczonego, profesora botaniki Uniwersyte-

tu Jagiellońskiego, Przewodniczącego Państwowej Rady Ochrony Przyrody. W skład Zarządu Głównego, który wybrano na pierwszym zjeździe LOP-u w Warszawie 9 stycznia 1928 roku, weszli: prof. Józef Morozewicz, mineralog i petrograf – przewodniczący, prof. Bolesław Hryniewiecki, botanik – zastępca przewodniczącego, dr Stanisław Małkowski, geolog – sekretarz i Aleksander Janowski, pedagog, pionier krajoznawstwa – skarbnik.

W czasie II wojny światowej działalność LOP-u została przerwana, a wielu jej działaczy, rozrzuconych po całym świecie, zginęło na polach walki, w obozach i więzieniach. Po wojnie struktury Ligi odtworzono dzięki inicjatywie profesorów Edwarda Potęgi i Władysława Szafera.

Pierwszy Zarząd Okręgu LOP-u w Szczecinie powołano dzięki staraniom profesora Stanisława Zajączka 24 maja 1954 roku. Pierwszym Prezesem został Emil Nierostek. W 1958 roku powołano Straż Ochrony Przyrody, pierwszym inspektorem wojewódzkim został Józef Furdyna. 14 grudnia 1959 roku odbył się I Walny Zjazd Wojewódzki LOP-u. Prezesem został Józef Lewandowski a wiceprezesami prof. dr Stefan Kownas i Czesław Wyrzykowski.

Struktury lokalne

W 1990 roku prezesem szczecińskiego oddziału został Władysław Józef Krzempka, któremu zawdzięczamy rozkwit działalności LOP-u w regionie: odbudowano dawną świetność organizacji, nawiązano współpracę ze środowiskiem lokalnym, Kuratorium Oświaty w Szczecinie, organizowano kolonie ekologiczne i warsztaty, rozwinięto różnorodną działalność, która jest kontynuowana do dziś. W 2013 roku Krzemka otrzymał Zielone Serce Przyrodzie – najwyższe wyróżnienie LOP-u, znaczącą nagrodę dla osób o szczególnych zasługach dla ochrony przyrody w Europie.

Działania podejmowane przez Okręg w Szczecinie są różnorodne: zrealizowano liczne projekty edukacyjne i kampanie, w tym: „Przyrodę poznać

i zrozumieć”, „Biokomponenty a środowisko”, „Elka kropelka w Akademii Zrównoważonego Rozwoju”, „Liga Polnej Bioróżnorodności”, kampanie informacyjno-edukacyjne obejmujące teren całego kraju ze środków NFOŚiGW w Warszawie. Realizowano Akademię Szkolnych Menadżerów Zrównoważonego Rozwoju pod hasłami „Moje rady na odpady”, „Woda środowiskiem życia”, „OZE bliżej nas”, „Segreguję, odzyskuję, nie marnuję”, „Eko-konsument: jak najmniej wytworzyć – jak najwięcej odzyskać – jak najmniej zaszkodzić”. W ramach podejmowanych działań upowszechniamy wśród dzieci i młodzieży tematy o przyrodzie i ochronie przyrody, organizujemy aktywne formy edukacji, realizujemy akcje dofinansowane ze środków gminnych, między innymi zrealizowaliśmy zajęcia dla dzieci z zakresu gospodarki odpadami i warsztaty z artrecyklingu ze środków pozyskanych z Gminy Szczecin.

Od wielu lat dużym zainteresowaniem cieszą się konkursy dla dzieci i młodzieży, ale także dla nauczycieli. Do cyklicznych konkursów wojewódzkich należą: „Na najaktywniejsze Szkolne Koło LOP”, „Żyj z przyrodą w zgodzie”, „Mój Las”, konkursy w ramach projektów: „Domowy Kodeks Ekokonsumpcji”, „Kto jest Eko ten zajdzie daleko”, „Lekcja z OZE”, „OZE bliżej nas”, „Dzienniczek bioróżnorodności”, „Polna bioróżnorodność”.

Liga Ochrony Przyrody Okręg w Szczecinie nie poprzestaje na lokalnych wyzwaniach – uczestniczy w ogólnopolskich projektach ekologicznych, prowadzi działalność wydawniczą, doskonalą nauczycieli. Pragniemy wciąż się rozwijać i podejmować nowe przedsięwzięcia – aby dynamicznie wkroczyć w kolejne stulecie działalności.

Małgorzata Majewska

Nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie w ZSS im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Rozwijające się, zawiedzione czy „z innej bajki”?

Natalia Cybort-Zioło

Tożsamości nauczycielek i nauczycieli dzieci niepełnosprawnych

Tożsamość nauczycielek i nauczycieli jest możliwa do opisanego z wielu perspektyw. Karolina Tersa, nauczycielka, pedagożka specjalna oraz adiunktka w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Gdańskiego, za warty poznania uznała jej grupowy kontekst. Posługując się metodą dokumentarną, autorka podjęła próbę odnalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kształtuje się tożsamość zawodowa nauczycielek i nauczycieli dzieci niepełnosprawnych pracujących w różnych

warunkach, środowiskach społecznych i rodzajach placówek. W książce *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, którą sama badaczka sytuuje na styku socjologii wiedzy, pedagogiki specjalnej, pedeutologii oraz badań nad systemem oświaty, zaprezentowane zostały wyniki badań przeprowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Astrid Męczkowskiej-Christiansen. Książka ukazała się nakładem Wydawnictwa Naukowego Katedra.

Nauczycielki i nauczyciele dzieci niepełnosprawnych – współczesność

Choć tytuł nie zawiera tej informacji, książka dotyczy tożsamości nauczycielek i nauczycieli dzieci niepełnosprawnych. Decyzję o nieumieszczeniu tego sformułowania w tytule autorka uzasadnia, tłumacząc, że nauczycielki i nauczyciele dzieci niepełnosprawnych stanowią kategorię nieo określoną (s. 9), przeżywającą kryzys zawodowej tożsamości (s. 69), a współczesna pedagogika specjalna jest dziedziną „rozmytą”, co uwidacznia się między innymi w standardach kształcenia nauczycielek i nauczycieli (s. 12–13).

Książka składa się kolejno: ze wstępu, dwóch rozdziałów o charakterze teoretycznym (*Nauczyciele dzieci niepełnosprawnych w świetle zmian społecznych i reform oświatowych* i *Kształtowanie się nauczycielskiej tożsamości*), rozdziału metodologicznego (*Grupowe konteksty powstawania tożsamości nauczycieli dzieci niepełnosprawnych*), dwóch rozdziałów, w których autorka prezentuje wyniki przeprowadzonych badań (*Tożsamości uświadamiane* oraz *Sposoby konstruowania nauczycielskiej tożsamości dostrzegalne w strukturze wywiadów*), podsumowania wyników badań (*Konteksty kształtowania się tożsamości dzisiejszych nauczycieli dzieci niepełnosprawnych – podsumowanie rezultatów badań*), zakończenia, bibliografii i indeksu osób.

Nauczycielska tożsamość w dobie globalizacji

We wprowadzeniu do problematyki książki znajdujemy odniesienia do przemian społecznych, które w rozumieniu autorki wpływają na sposób postrzegania kadry pedagogicznej, w tym nauczycielek i nauczycieli dzieci niepełnosprawnych. Tersa argumentuje tezę, że zmiany cywilizacyjne i społeczno-kulturowe, wynikające między innymi z takich zjawisk, jak globalizacja, mediatyzacja czy informatyzacja, mają wpływ na oświatę oraz postrzeganie roli nauczyciela/nauczycielki i ich tożsamości.

Swoją argumentację badaczka prowadzi przekrojowo: odwołując się zarówno do tez pochodzących

z najnowszych publikacji pedagogicznych, jak też klasycznych sposobów myślenia o nauczycielu/nauczycielce, prezentowanych między innymi przez Jana Władysława Dawida w książce *O duszy nauczycielstwa* czy Marię Grzegorzewską w *Listach do młodego nauczyciela*.

Zarys metodologiczny przeprowadzonych badań zawiera problematykę badawczą, choć nie sformułowanie problemu w formie pytania przypomina raczej cel pracy: „Problem badawczy (...) to rekonstrukcja grupowych doświadczeń związanych z budowaniem tożsamości zawodowej współczesnych nauczycieli dzieci niepełnosprawnych” (s. 125). Pytania pojawiają się natomiast w pozycji określonej zagadnieniami badawczymi – wówczas autorka podnosi dwie kwestie „Jakie są treści zawodowych identyfikacji tożsamościowych nauczycieli dzieci niepełnosprawnych?” oraz „W jaki sposób i w jakich warunkach tworzą się te identyfikacje?”. Badania przeprowadzone zostały metodą dokumentarną, a główną techniką były wywiady zbiorowe.

Badanie w warunkach szkolnych

Niezwykle interesującą częścią pracy są rozdziały, w których Karolina Tersa prezentuje wyniki przeprowadzonych badań. W poprzedzającym je wprowadzeniu autorka uprzedza, że język dalszej części pracy będzie miał wiele cech publicystyki (s. 154), i rzeczywiście – jest on zauważalnie mniej formalny niż w poprzednich częściach. W kolejnych rozdziałach badaczka porządkuje przeprowadzone wywiady, nadając każdej grupie nauczycielek i nauczycieli swoistą nazwę, odpowiadającą, jej zdaniem, specyfice grupy. Wyróżniła kolejno: nauczycielki rozwijające się, nauczycielki zawiedzione, nauczycielki „z innej bajki”, siłaczki, nie-nauczycieli (zmiana rodzaju spowodowana jest obecnością w tej grupie badawczej mężczyzny) oraz nauczycielki nieodpowiedzialne.

Na uwagę zasługują opisy warunków, w jakich przeprowadzone zostały poszczególne wywiady. Dzięki nim czytelnicy i czytelniczki mogą śledzić przebieg badania już od momentu jego organizacji:

uzyskanie zgody dyrektora/dyrektorki, zorganizowanie grupy nauczycielek i nauczycieli, wybranie odpowiedniej pory, miejsca przeprowadzenia wywiadów itp. Takie wprowadzenie oraz zmiana języka w tej części pracy ułatwiają zaangażowanie czytelnika/czytelniczki w sytuację prowadzącej badania oraz poznanie trudności, z jakimi ona, jako badaczka, zmagala się w trakcie przeprowadzania wywiadów.

Ja – nauczycielka osób niepełnosprawnych

Wyróżnione przez Tersę grupy znacząco różnią się przede wszystkim w sposobie postrzegania swojej roli jako nauczyciela/nauczycielki dzieci niepełnosprawnych. Przykładowo siłaczki (określenia użyły same nauczycielki) postrzegają siebie jako inicjatorki zmiany społecznej, które za niskie wynagrodzenie podejmują działania na rzecz ewolucji w zakresie funkcjonowania uczniów i uczennic nie tylko w szkole, ale również w środowisku lokalnym. Natomiast nauczycielki zawiedzione wprost artykułują swoje rozczarowanie pracą z osobami niepełnosprawnymi. W ich wypowiedziach widoczny jest rozdźwięk pomiędzy ich oczekiwaniami względem pracy a zadaniami, które rzeczywiście wykonują. Szczególną niechęć wywołują w nich czynności związane z fizjologią uczniów.

To różnicowanie przedstawione jest przez autorkę również w podrozdziale 4.7, prezentującym zagadnienia, na które prawdopodobnie nie było miejsca wcześniej. Opisuje w nim „światy” badanych szkół, sposoby definiowania siebie jako nauczyciela/nauczycielki dzieci niepełnosprawnych, poglądy ankietowanych (może uczestniczek i uczestnika badań?) na temat dobrych praktyk, różnice w podejściu do kształcenia integracyjnego oraz rozumieniu niepełnosprawności, a także ocenę systemu oświaty. Odpowiedzi w poszczególnych grupach bywają skrajnie różne.

Następnie, w rozdziale piątym, Tera opisuje sposoby konstruowania nauczycielskiej tożsamości, które wyróżniła w wyniku analizy materiału badawczego. Autorka w sposób szczególny skupiła

się na kwestiach pomijanych lub przemilczanych w wywiadach grupowych. Nazwała ten sposób postępowania strategiami oporu, rozumiejąc opór w kategoriach psychoanalizy jako „czynniki wpływające od podmiotów badania, które nie pozwalają ich wypowiedzi i świadectw uznawać za fakty społeczne” (s. 262). Są to więc w dużej mierze strategie unikania odpowiedzi, które autorka starała się odkodować, wyróżniając anonimową odmowę, jawny opór podczas badania, omijanie intencji badacza oraz „recytację” właściwych odpowiedzi.

Nauczycielska tożsamość w kontekście grupowym

Ujęcie nauczycielskiej tożsamości, zaproponowane przez Karolinę Tersę, pozwoliło na pokazanie grupowego kontekstu kreowania roli zawodowej nauczycielek i nauczycieli, postrzegania włączania i integracji osób niepełnosprawnych, a także systemu ich kształcenia. Autorka dostrzegła nauczycielki i nauczycieli jako osoby funkcjonujące w określonych środowiskach i opisała ich doświadczenia i stanowiska, zachowując ich unikatowość. Jednocześnie ujęła to zagadnienie w szerokiej perspektywie, odwołując się do przemian społecznych, reform oświatowych i ich wpływu na kształtowanie roli nauczyciela/nauczycielki. Książka może być bardzo interesująca – zarówno dla osób zainteresowanych przedmiotem przeprowadzonych przez autorkę badań, jak i samym sposobem ich prowadzenia.

K. Tera, *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra 2016, 364 s.

Natalia Cybort-Zioło

Starsza referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 3 / 2018
już w maju



Temat przewodni

Umysł ścisły

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl