

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Wrzesień / Październik 2021

Nr 5



Temat numeru

Indywidualizacja nauczania

Wywiad z Dorotą Klus-Stańską

**Uczenie się
to nie sport dla widzów**

Paulina Gajosowa

**Kobieta niezwykła,
bo piękna?**

Filip Jach

**Indywidualizm
znaczy całość**

Agnieszka Guzik

**Towarzysząca
obecność**

Od Redakcji

Indywidualizacja nauczania pojawia się na naszych łamach jako temat przewodni nieprzypadkowo. To bardzo ważne zagadnienie z zakresu nowoczesnej pedagogiki – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Nie ulega wątpliwości, że indywidualizacja stanowi jedną z podstaw wszelkich nowatorskich koncepcji dydaktyczno-wychowawczych XX i XXI wieku. Począwszy od reformatorskich idei Johna Deweya (jeszcze z końca wieku XIX), opartych na przekonaniu o społecznej wyjątkowości każdego dziecka, a skończywszy na współczesnych odmianach pedagogiki emancypacyjnej, alternatywnej czy pozasystemowej, trudno przecenić znaczenie indywidualizacji oraz jej wariantów dla efektywności edukacji. Nie inaczej jest dzisiaj, kiedy wyraźnej zmianie ulegają relacje w wewnątrzszkolnej hierarchii społecznych zależności: uczeń/uczennica uczy się od nauczyciela/nauczycielki, ale też nauczyciel/nauczycielka uczy się od ucznia/uczennicy. Zatem indywidualizacja – oprócz

wielu innych funkcji i zastosowań, omawianych tutaj w poszczególnych artykułach – to przede wszystkim rodzaj partnerskiej współpracy, dzięki której szkoła staje się przyjazną dla wszystkich edukacyjną przestrzenią.

Między innymi o skomplikowanej definicji, rozmaitych odmianach i wielorakim zastosowaniu indywidualizacji w uczeniu (się) rozmawiałem z prof. Dorotą Klus-Stańską z Uniwersytetu Gdańskiego. Warto zwrócić uwagę, o czym autorka książki *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* w rozmowie wspomina, że to właśnie wzajemny wpływ badań z zakresu dyscyplin społecznych i humanistyki na codzienność edukacyjną stanowi krzepiącą wartość pluralistycznie pojmowanej nauki. Oprócz wywiadu jak zwykle zachęcam do lektury tekstów zawartych w dziale „Temat numeru”, a także do sięgnięcia po nauczycielską publicystykę z rubryki „Opinie, refleksje, doświadczenia”.

Jednocześnie życzę Państwu dobrego roku szkolnego 2021/2022. Mam nadzieję, że będzie on dla Państwa źródłem zawodowych sukcesów i pedagogicznych radości.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

SOFT VISION

Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Maria Czerepaniak-Walczak,

Mieczysław Galaś, Anna Godzińska,

Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,

Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68

70-236 Szczecin

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

2 sierpnia 2021 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

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

AKTUALNOŚCI

Sławomir Iwasiów
Wychowanie do wrażliwości 4

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Dorotą Klus-Stańską
Uczenie się to nie sport dla widzów 6

TEMAT NUMERU

Agnieszka Guzik
Towarzysząca obecność 16

Filip Jach
Indywidualność znacząca całość 22

Joanna Szymańska
Między ciszą a dźwiękiem 28

Weronika Rochatka, Michał Klichowski
Trening mózgu 32

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko
Szkoła dla szkoły? Część I 38

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Zofia Fenrych
Postpandemiczne wyzwania 44

Helena Czernikiewicz
Dać wyraz własnej naturze 48

Paulina Gajosowa
Kobieta niezwykła, bo piękna? 53

Agnieszka Czachorowska
Dzieciaki pośród gwiazd 58

Iwona Złotek, Małgorzata Sterna		Łukasz Kominiarek	
Od samodzielności do wolności	64	Wychowanie do wartości a personalizm.	85
		Część I	
Agnieszka Królikowska		STREFA MUZEUM	
Zachęcać do działania	68		
		Beata Małgorzata Wolska	
Agata Baranowska		Dwie perspektywy	90
Zwolnić tempo	71		
		FELIETON	
Beata Trzeciak, Magdalena Kowalczyk-Barszczak,			
Lilianna Janeczek		Sławomir Osiński	
Stuprocentowe zaangażowanie	74	Indywidualizacja doskonała	92
WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH		WARTO PRZECZYTAĆ	
Jadwiga Szymaniak		Anna Kondracka-Zielińska	
Relacja pedagogiczna	76	Jak wychowywać i nie zwariować?	94



Wychowanie do wrażliwości

Sławomir Iwasiów

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2021/2022

Każdego roku, zazwyczaj w pierwszym tygodniu lipca, pojawia się na stronach ministerialnych wykaz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. To bardzo ważna dyrektywa, wskazująca z reguły w kilku punktach merytoryczne podstawy pracy zarówno dyrektorom szkół wraz z gromami pedagogicznymi, jak i wszystkim podmiotom mającym swój udział w realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych w formalnej edukacji. Nie inaczej lista podstawowych kierunków

jest postrzegana przez ośrodki doskonalenia, które co roku opracowują oferty szkoleniowe dla czynnych zawodowo nauczycieli. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przygotowało najnowszą ofertę szkoleń, biorąc pod uwagę wytyczne Ministra Edukacji i Nauki, które będą obowiązywały w roku szkolnym 2021/2022. Znajdują się wśród nich między innymi takie tematy, jak: wspomaganie roli rodziny, kształtowanie postaw patriotycznych czy podnoszenie jakości edukacji.

Przypomnijmy, jakie dokładnie zagadnienia są zawarte w poszczególnych podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa na bieżący rok szkolny. Mają one następującą treść:

1. Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, między innymi przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych wychowanie do życia w rodzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego.
2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie.
3. Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych. Szersze i przemyślane wykorzystanie w tym względzie między innymi wycieczek edukacyjnych.
4. Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.
5. Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym uczeniu się dorosłych.
6. Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne.

ZCDN ma w swojej ofercie liczne szkolenia czy konferencje, które odpowiadają powyżej zarysowanym obszarom wiedzy i praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Są to między innymi takie formy, jak: *Jestem wychowawcą, czyli kompetentny praktyk w działaniu; Przeciwdzia-*

lanie agresji i przemocy w szkole (Kierunek I); Koncepcja i standardy tworzenia Szkoły i Przedszkola Promujących Zdrowie; Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja w szkole – rola wychowawcy w edukacji antydyskryminacyjnej (Kierunek II); Elementy filozofii na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej; Olimpiada Literatury i Języka Polskiego – praktyczny poradnik dla polonisty; Wycieczka edukacyjna i tematyczna jako forma realizacji podstawy programowej (Kierunek III); Uczeń trudny – Jak mu pomóc? Twoje dane – Twoja (i nasza) sprawa; Postawy pracowników placówki oświatowej wobec sytuacji kryzysowej (Kierunek IV); Metody i formy pracy w kształceniu zawodu; Współpraca szkoły branżowej z pracodawcami (Kierunek V); STEAM w nauczaniu biologii i chemii; Szkoła jako miejsce na rzecz świata. Cele zrównoważonego rozwoju (Kierunek VI). To tylko wybrane formy spośród szerokiego wachlarza warsztatów i konferencji tematycznie wpisujących się w tegoroczne wytyczne MEiN-u, zawartych w *Ofercie szkoleń ZCDN-u*, dostępnej stronie: <http://zcdn.edu.pl/oferta/>.

Także poszczególne wydania „Refleksji” będą obejmowały – jako tematy całych numerów lub w ramach zagadnień poruszanych w pojedynczych artykułach – problematykę korespondującą z zacytowanymi rekomendacjami.

W tym roku szkolnym obszary tematyczne podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa różnią się w pewnym stopniu od tych, które były zalecane w latach poprzednich. Mimo pewnej kontynuacji, na przykład w zakresie edukacji ekologicznej, widać wyraźny zwrot w kierunku edukacji prorodzinnej, patriotycznej, narodowej. Zrozumiałą „nowość” stanowi punkt czwarty, odnoszący się do organizowania edukacji w warunkach pandemii COVID-19.

Informacje na temat podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa można znaleźć na stronie: www.gov.pl.

Sławomir Iwasiów

Redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Uczenie się to nie sport dla widzów

z profesor Dorotą Klus-Stańską rozmawia
Sławomir Iwasiów

Jaką autobiograficzną historię z czasów szkolnych przywołałaby pani, żeby zobrazować swoje poglądy na zorganizowane formy edukacji i przemiany współczesnych teorii pedagogicznych?

To ciekawe pytanie dla pedagoga, bo istnieją mocne podstawy, by sądzić, że teorie pedagogiczne powstają pod znacznym wpływem osobistych doświadczeń szkolnych. Widać to wyraźnie na przykładzie specyfiki profesji nauczycielskiej. Osoby podejmujące studia pedagogiczne nie znają teoretycznych meandrów tej dyscypliny, a jednocześnie mają bardzo mocno ugruntowaną wizję swojej przyszłej roli zawodowej. Źródłem tej wizji są reminiscencje szkolnej rzeczywistości, wspomnienia wieloletnich doświadczeń – tych dobrych i tych złych – z czasów bycia uczniem. Włoski filozof i pedagog, Ricardo Massa, jest nawet autorem koncepcji edukacji nauczycieli opartego na przekształcaniu utajonych, a przez

to bardzo trwałych wspomnień szkolnych w kompetencje zawodowe. Podobnie badacz szkoły nie może uwolnić się od swojej potoczności, uciec od obrazu praktyk kulturowych, jakim był poddawany, i sensów, jakie im nadawał. W określony sposób mają one wpływ na rozumienie uczenia się i nauczania, a w konsekwencji na taki czy inny kierunek rozwoju teorii edukacji.

Niemniej jednak chyba pana rozczaruję, ponieważ ja nie mam w pamięci opowieści o konkretnych zdarzeniach, dzięki której mogłabym przedstawić impuls ważny dla moich poglądów na edukację. Muszę natomiast przyznać, że mimo iż byłam uczennicą, której nauka nie sprawiała żadnych trudności, to nigdy nie czułam się w szkole dobrze. Mój krytyczny stosunek do obowiązującego w Polsce modelu edukacji ma pewnie zatem źródła w osobistych szkolnych doświadczeniach. Przy czym nie sądzę, abym była przykładem w tym zakresie odosobnionym.

Natomiast źródłem ważnych i inspirujących teoretycznie zdarzeń na temat edukacji jest dla mnie przede wszystkim eksperymentalna Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie, którą założyłam i prowadziłam przez osiem lat. To było zanurzenie się w zupełnie odmienną rzeczywistość szkolną, co zdecydowanie wpłynęło na moje myślenie o tym, czym jest, a czym może być edukacja.

Koncepcja „Żaka” była oparta na mocnym przeświadczeniu o konieczności intelektualnego stymulowania uczniów i tworzeniu możliwie rozległej przestrzeni dla ich samodzielnego uczenia się. W zakresie założeń teoretycznych najwyraźniejszy był tu wpływ prac Jerome’a S. Brunera, amerykańskiego psychologa bardzo dobrze znanego w kręgach pedagogicznych. Krótko rzecz ujmując: w „Żaku” dowartościowywaliśmy samodzielność myślenia. Zatem większość aktywności na lekcjach polegała na rozwiązywaniu problemów intelektualnych i praktycznych w małych zespołach uczniowskich.

Jakie anegdoty związane z „Żakiem” pamięta pani najlepiej?

Przychodzą mi do głowy pewne sytuacje ściśle ze sobą związane. Metody pracy stosowane w „Żaku” wzbudziły zainteresowanie olsztyńskich edukatorów nauczycieli i znalazły pozytywny odzew w środowisku. Dość często przychodzili do nas nauczyciele na praktyki, hospitacje czy szkolenia. Po obserwacji zajęć podkreślali swoje zafascynowanie intensywnością pracy dzieci, zaskoczenie poziomem ich samodzielności i zaawansowaniem zadań, które podejmowali. Ale za każdym razem na spotkaniach podsumowujących wizytę padały pytania w rodzaju: „Jeśli dzieci są tak bardzo aktywne i ciągle pracują samodzielnie, to kiedy się uczą?”. W tym czasie Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Olsztynie, w której pracowałam, odwiedziło trzech dyrektorów ze szkół holenderskich. Nasi metodycy wyświetlili im instruktażowy film, jaki z reguły oglądają studenci przy-

gotowujący się do pracy w szkole. To była lekcja pokazowa. Nasi goście w trakcie projekcji zapytali: „Skoro nauczycielka cały czas mówi, to kiedy dzieci się uczą?”. Zdumiewające doświadczenie! Zderzenie tych dwóch sytuacji uświadomiło mi, jak głębokie są kulturowe różnice w rozumieniu istoty uczenia się i szkoły. I w tym kierunku podjęłam na dalszych etapach pracy naukowej swoje poszukiwania.

Nasi nauczyciele są przygotowani do nieustannej aktywności, dostarczania uczniom licznych instrukcji, informacji, poleceń, do ciągłego „mówienia” w klasie i wypełniania lekcji swoimi działaniami. W szkołach wielu krajów świata mamy do czynienia z „odwrotnym” paradygmatem dydaktycznym – to dzieci i młodzież wykazują się dominującą na lekcji aktywnością. W Polsce mamy zupełnie inny sposób myślenia o edukacji niż ten, który staraliśmy się zaproponować w „Żaku”, a jednocześnie nie miałam złudzeń co do powszechności obowiązującego obrazu dydaktyki transmisyjnej. Dlatego „Żak” podobał się nauczycielom, ale budził też w nich chyba poważny niepokój o efekty. Uczenie się, ich zdaniem, zachodziło tylko w warunkach kierowania przez nauczyciela.

Druga anegdota jest związana ze wspomnianą wcześniej pracą w małych zespołach, którą w „Żaku” stosowaliśmy na co dzień, sprzyjając wzajemnemu uczeniu się rówieśniczemu, utrzymanemu w duchu Brunerowskim. Chcę tu podkreślić właśnie element uczenia się i tworzenia wartościowej wiedzy mimo braku kierowania przez nauczyciela, a może dzięki temu brakowi. Chociaż w polskich szkołach coraz częściej nauczyciele wprowadzają na lekcjach współpracę w małych grupach, to z reguły przypisują jej jedynie znaczenie motywacyjne (czyli rodzaj uatrakcyjnienia zajęć) lub walory społeczne. Natomiast rzadziej doceniany jest aspekt wiodotwórczy pracy w małych zespołach. Polski nauczyciel wierzy jedynie w kierowane naucza-

Nasi nauczyciele są przygotowani do nieustannej aktywności, dostarczania uczniom licznych instrukcji, informacji, poleceń, do ciągłego „mówienia” w klasie i wypełniania lekcji swoimi działaniami. W szkołach wielu krajów świata mamy do czynienia z „odwrotnym” paradygmatem dydaktycznym – to dzieci i młodzież są aktywni.

nie. Gdy pytałam polskich nauczycieli, dlaczego częściej na lekcjach nie pracują z uczniami w małych zespołach, otrzymywałam odpowiedź, że mają na to zbyt liczne klasy. Przypomnijmy: są to klasy liczące około 25 osób. Kiedy jednak jeździłam do Wielkiej Brytanii, żeby się zapoznać z obowiązującymi tam metodami nauczania, uderzyło mnie przede wszystkim to, z jak wieloma uczniami pracują nauczyciele i niemal zawsze jest to praca grupowa. Jak wyjaśniali: „Wiesz, ja muszę organizować pracę w małych grupach, bo mam liczne klasy”. Oni wierzą, że uczeń uczy się przede wszystkim samodzielnie i we współpracy rówieśniczej.

To, co dla jednych jest ważnym uczeniem się, dla innych będzie wprawdzie przyjemnym zdarzeniem w klasie, ale z prawdziwą nauką niemającym wiele wspólnego. Jedni doceniają kierowane nauczanie, gdy inni będą widzieli w nim przeszkadzanie w uczeniu się. Zdaniem jednych klasa jest zbyt liczna na indywidualizację i samodzielność uczniów; inni w zróżnicowaniu ucz-

niów widzą konieczność odejścia od frontalnego nauczania. Moglibyśmy zatem powiedzieć tak: ludzie różnie rozumieją i organizują edukację, ale to oczywiste. Bardziej chodzi jednak o to, że te sytuacje, obrazujące różnice w kulturze edukacji, dowodzą paradygmatyczności myślenia o szkole. Thomas Kuhn w eseju *Stosunki między historią a filozofią nauki* posłużył się słynnym rysunkiem kaczkokrólika, wykorzystywanym przy prezentacjach złudzeń optycznych. Patrząc na rysunek możemy zobaczyć albo kaczkę, albo królika, ale nigdy nie zobaczymy obu tych zwierząt jednocześnie. Innymi słowy, w zależności od przyjętej perspektywy percepcyjnej, w tym samym zbiorze kresek widzimy różne rzeczy. Podobnie w edukacji, w zależności od przyjętych założeń na temat poznania, uczenia się, umysłu czy wiedzy, w tych samych zdarzeniach na lekcji widzimy zupełnie odmienne zjawiska. Kilkanaście lat temu na pewnej konferencji wybitny polski pedagog, którego bardzo cenię, powiedział, że w dydaktyce nie ma paradygmatów, bo w praktyce można łączyć różne sposoby nauczania. Wtedy się z nim nie zgodziłam i do dzisiaj podtrzymuję to stanowisko. Dydaktyka to nie tylko praktyka, to również założenia, które pozwalają nam rozumieć rzeczywistość szkolną. Nie można czegoś rozumieć w określony, wynikający z tych założeń sposób, a jednocześnie rozumieć to zupełnie inaczej.

Druąa anegdota mnie zaciekaowała. Mam wrazenie, że na dydaktykę często patrzymy w skali mikro, widzimy osobę lub małą grupę społeczną, na przykład klasę, ewentualnie oryginalną szkołę, w której nauka prowadzona jest alternatywnymi metodami. Natomiast potrzebne jest w tym wszystkim także spojrzenie makroskopowe – przez pryzmat kultury, z której wyrasta tak czy inaczej zorganizowany system edukacji i podążające za jego zaleceniami metody uczenia (się).

Rzeczywiście, chociaż każdy nauczyciel tworzy swój styl pracy z uczniami, jednak przekonanie, że „wszystko zależy od nauczyciela” jest błędne. Obowiązujący system kształcenia, regulujące go przepisy prawne, podstawa programowa, dominujące teorie dydaktyczne – wszystko to determinuje model edukacji szkolnej. A systemowo wymuszony sposób działania szkoły prowadzi do określonych skutków poznawczych, tożsamościowych, społecznych całych pokoleń uczniów. Trzeba też pamiętać, że takie modele mają swoje specyficzne kulturowo warianty. Na przykład Francja ma dość konserwatywny model edukacji z wyeksponowaną – podobnie jak u nas – rolę nauczyciela, ale jest on pod pewnymi względami bardzo różny od tego, który obowiązuje w Polsce. Jak pisała w jednym ze swoich tekstów profesor antropologii, Joanna Nowicka, w szkołach francuskich już od najmłodszych klas uczy się krytycznego myślenia, sceptycyzmu wobec źródeł wiedzy i informacji, niedowierzania wszystkiemu, odkrywania różnych punktów widzenia. W to miejsce w Polsce od dawna rozwijamy „kult podręcznika” i unifikację myślenia. Dlatego właśnie w nauce potrzebujemy perspektywy „makro” – żeby dostrzec istotne różnice w organizacji systemu edukacji i charakterystyczne cechy odmiennych podejść do praktyki nauczania.

Jakiego pedagoga/jaką pedagożkę wskazałaby pani jako najbardziej wpływową postać w nauce XX i XXI wieku? Wspomniała pani Jerome’a S. Brunera – myślę, że mógłby się znaleźć wysoko na takiej liście wybitnych postaci nauk społecznych.

Z pewnością Bruner znacząco wpłynął na moje postrzeganie współczesnej edukacji i zainspirował mnie do myślenia o tym, jak sama chciałabym organizować szkołę i wprowadzać w niej nowatorskie metody nauczania.

Natomiast biorąc pod uwagę rozwój pedagogiki – jako dyscypliny naukowej przechodzącej

różne przemiany na przestrzeni XX i XXI wieku – wymieniałabym przede wszystkim dokonania Johna Deweya. Jego wpływ wynikał z wszechstronności naukowej. Publikował na gruncie filozofii, psychologii, pedagogiki, filozofii, estetyki, ale także był reformatorem oświaty. Przypomnijmy, że przy Uniwersytecie w Chicago otworzył w 1896 roku eksperymentalną placówkę znaną pod nazwą Laboratory School. Na gruncie pedagogiki zasłynął głównie przez koncepcję uczenia się przez działanie, co czasami przesłania inne jego dokonania w tej dziedzinie, na przykład problematykę obserwacji umysłów uczniów, nacisk na rozwijanie pasji uczenia się, wspólnotowość. Oddziaływanie na naukę wiązało się też z jego dużym zaangażowaniem publicznym. Dewey brał udział w debatach społecznych, wypowiadał się w sprawach politycznych, był reformatorem o randze międzynarodowej. Z punktu widzenia budowania nowoczesnej edukacji trudny do przecenienia jest jego wkład w rozwój idei demokracji, partycypacji, emancypacji. I właśnie to połączenie działalności naukowej i aktywności społecznej zdecydowało o ogromnym wpływie Deweya na naukę.

Do dzisiaj idee Deweyowskie są obecne w pracach wielu współczesnych pedagogów, by wymienić tylko zmarłego w zeszłym roku Kena Robinsona, który postulował edukacyjną kreatywność.

Niewątpliwie myśl Deweya pozostaje aktualna i łatwo ją wyrazić we współczesnym języku pedagogicznym. Dewey sformułował i uzasadnił ideę uczenia się przez działanie, położył podwaliny pod koncepcję ucznia autonomicznego, zainspirował ponadpedagogiczną formułę *knowledge sharing*, czyli „dzielenia się wiedzą”. Poza tym pokazał, jak ważne jest zaufanie do osobistej wiedzy i rozumowania osób uczących się, które potrzebują przestrzeni społecznych relacji do swobodnego prowadzenia własnych poszukiwań

W naukach społecznych nie ma zgody co do istnienia jednej teorii czy jednej idei, która w sposób całościowy objaśniałaby nam świat, na przykład w zakresie mechanizmów uczenia się. Tym bardziej jeśli chodzi o kulturę edukacji – nie chciałabym, żeby była ona arbitralnie ukształtowana, ujednolicona, homogeniczna. Największym problemem jest konieczność uświadomienia sobie tej różnorodności.

i samorozwoju. Prace Deweya zmieniły teorię i praktykę nauczania w skali globalnej, wpłynęły na systemy edukacji w różnych krajach, rezonując swoim szeroko zakrojonym intelektualnym projektem do dzisiaj.

Jednocześnie zdumiewa fakt, że w polskiej oświacie wpływy Deweya są, by tak rzec, „kosmetyczne”. Co ciekawe, kiedy wiele lat temu studiowałam pedagogikę, o Deweyu już wtedy mówiono nam w czasie przeszłym jako o minionej koncepcji edukacji, zestawiając ją przede wszystkim z pismami Johanna Herbart. Wszystko to odbywało się na tle rekomendowania polskiej dydaktyki jako „dydaktyki współczesnej”, która miała przełamywać jednostronność obu tych systemów.

W ostatniej jak do tej pory książce, zatytułowanej *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, przedstawiła pani swoistą konstatację koncepcji pedagogicznych. Jaki nurt współ-

czesnej teorii/praktyki edukacyjnej wskazałaby pani w takim razie jako przewodni?

Nie chciałabym wybierać jednej koncepcji. To właśnie różnorodność myślenia stanowi wartość życiodajną i dla społeczeństwa jako wspólnoty, i dla nauk społecznych tę wspólnotę opisujących. Mogę oczywiście powiedzieć, jaka koncepcja pedagogiczna stanowi o moich zainteresowaniach badawczych, za moment do tego wrócę, natomiast z punktu widzenia pedagogiki taki wybór jest trudny, by nie powiedzieć – niemożliwy.

W naukach społecznych nie ma zgody co do istnienia jednej teorii czy jednej idei, która w sposób całościowy objaśniałaby nam świat, na przykład w zakresie mechanizmów uczenia się. Tym bardziej jeśli chodzi o kulturę edukacji – nie chciałabym, żeby była ona arbitralnie ukształtowana, ujednolicona, homogeniczna. Największym problemem jest konieczność uświadomienia sobie tej różnorodności. Inaczej rzecz ujmując: koncepcja pedagogiki, którą wybieramy „dla siebie”, niekoniecznie musi być paradygmatem obowiązującym w ramach dyscypliny, a tym bardziej takim, który można ocenić jako najlepszy. Bo co to znaczy „najlepszy”? Coś, co dla mnie stanowi wartość, dla kogoś innego wartościowe być nie musi. Mogę sobie wyobrazić rodzinę oczekującą dla swoich dzieci edukacji „tradycyjnej” albo nauczycieli przedzierających się przez gąszcz podstawy programowej z przekonaniem, że trzeba literalnie realizować z góry narzucony model edukacji – i takie podejście wcale nie musi mi być bliskie, ale każdy ma prawo do dokonania takiego czy innego wyboru nurtu dydaktyki. Podobnie w nauce, a zwłaszcza w naukach społecznych: to nie jest tak, że jedna teoria nagle neguje i wypiera wszystkie inne funkcjonujące koncepcje. Wspomniany już Kuhn w końcu przyznał, że mamy raczej do czynienia z wieloparadygmatycznością nauk społecznych. Tak chyba dzisiaj trzeba postrzegać problematykę pedagogiczną – zarówno

no w jej aspektach teoretycznych, jak i praktycznych – jako przestrzeń wielu współistniejących koncepcji, które poprzez swoją różnorodność jednocześnie wykluczają autorytaryzm i monopolizację myślenia.

Wróć na moment do własnych preferencji naukowych. Dla mnie teorią, która najpełniej objaśnia zjawiska dziejące się we współczesnej edukacji, jest konstruktywizm. A zatem, gdybym miała wskazać jeden – ale nie „jedyny” – paradygmat dydaktyki, powiedziałabym, że warto poznać konstruktywizm, ale przy tym otworzyć się na inne teorie i koncepcje pedagogiczne. Nawet sam konstruktywizm nie jest jednolity. Inaczej objaśnia się rzeczywistość klasy szkolnej z perspektywy myśli Jeana Piageta, który postrzegał ucznia jako jednostkę samotnie eksplorującą „środowisko uczące”, a nieco inna będzie perspektywa socjokulturowa Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera, przy czym wyraźne są także duże różnice między Wygotskim a Brunerem. Istotą rozwoju nauki jest różnorodność, „różnienie się” od siebie.

Chciałabym w kontekście pluralizmu pedagogicznego nawiązać do książki o paradygmatach dydaktyki i jej podtytułu *Myśleć teorią o praktyce*. To jest charakterystyczne dla edukacji w Polsce: powszechnie zakładamy istnienie jednej teorii uczenia się i nauczania, a tylko próbujemy zmieniać, doskonalać metody pracy nauczycieli. Takie działania z reguły nie przynoszą wiele dobrego, są co najwyżej nie zawsze udanymi próbami „ubarwienia” niezmienną w swoim rdzeniu dydaktyki. A chodzi o to, żeby otworzyć się na inną perspektywę: mamy w zasięgu wiele teorii, a z każdej wyłania się zupełnie inny sens naszych działań. Jak mówiłam wcześniej, nie da się rozumieć czegoś w określony sposób i równocześnie rozumieć to zupełnie inaczej. Trzeba dokonać odpowiedzialnego wyboru i nie udawać, że – przykładowo – co prawda jestem nauczycielem transmisyjnym, ale od czasu do czasu myślę konstruktywistycznie.

Jeśli nauczyciel, kierujący się założeniami dydaktyki normatywnej, próbuje okazjonalnie zapożyczać elementy z innych paradygmatów, jego działania będą dla uczniów jedynie słabo czytelnyymi ozdobnikami lekcji. Podam przykład z „Żaka”. Pracował z nami nauczyciel historii, równoległe był zatrudniony w szkole państwowej. Pod moją opieką uczył się wyzwalać uczniowską kreatywność i samodzielność intelektualną. Pewnego dnia przyszedł do mnie na rozmowę i stwierdził, że cierpi na coś w rodzaju „rozdwojenia nauczycielskiego”. Gdy naszym uczniom dawał do rozwiązania ciekawy problem, na przykład: *W jakim kierunku rozwinęłaby się Europa, gdyby nie została dotknięta epidemią czarnej śmierci w XIV wieku?*, podejmowali natychmiast dyskusję w małych zespołach i pracowali intensywnie, dochodząc do znaczących wniosków o konsekwencjach gospodarczych, demograficznych i kulturowych. Gdy jednak to samo zadanie dawał w szkole państwowej swoim uczniom, nauczany dotychczas metodą kierowania przez nauczyciela, ci – zamiast podjąć pracę – patrzyli na niego bezradnie, czekając, że im powie, co mają robić. Ten przykład pokazuje, w jak dużym stopniu socjalizacja poznawcza, będąca efektem dydaktyki doświadczanej od pierwszych dni szkolnych, wtórnie wywołuje w uczniach zapotrzebowanie na określony model nauczania, którego nie da się zmienić incydentalnym korzystaniem z zapożyczeń metodycznych z odmiennego paradygmatu. Innymi słowy: uczniowie nie są po prostu „tacy, jacy są” (na przykład słabo zmotywowani do nauki, nieaktywni na lekcji, niesamodzielnymi); stają się tacy, a nie inni pod wpływem codziennych oddziaływań szkoły. Jeśli nauczyciel zawsze nimi kieruje, dostarczając informacji, wyjaśnień, instrukcji – już po krótkim czasie nie będą zdolni do wyszukiwania informacji, formułowania własnych wyjaśnień i działania bez prowadzenia za rękę.

Ktoś mógłby zapytać, czy pluralizm teorii pedagogicznych nie oznacza bałaganu w dyscyplinie naukowej i nie oddziałuje negatywnie na pracę

Jeśli nauczyciel, kierujący się założeniami dydaktyki normatywnej, próbuje okazjonalnie zapożyczać elementy z innych paradygmatów, jego działania będą dla uczniów jedynie słabo czytelnymi ozdobnikami lekcji.

nauczycieli, którzy nie wiedzą, z jakiego źródła czerpać. Taka obawa jest bezzasadna, ponieważ istnienie różnych opcji teoretycznych pozwala na poszerzenie pola potencjalnych wyborów, uwrażliwia na ryzyko dogmatycznego myślenia i zwiększa odpowiedzialność za dokonywane profesjonalne decyzje, ale też uświadamia konsekwencje ich dokonywania na gruncie praktyki.

Jak ocenia pani koncepcję indywidualizacji procesu dydaktycznego w perspektywie edukacji? W najnowszych pracach na ten temat pojawiają się, obok indywidualizacji (*individualised learning*), także pojęcia: zróżnicowania (*differentiated learning*) czy personalizacji (*personalised learning*). Jakie są między nimi różnice? Czy ograniczają się one do wybranych teorii edukacyjnych?

Indywidualizacja jest pojęciem szerokim i występuje we wszystkich możliwych paradygmatach edukacji. Ale trzy terminy, które pan wymienił, bywają różnie definiowane i rozumiane – co prowadzi do odmiennych praktyk nauczania. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że indywidualizacja, zróżnicowanie oraz personalizacja są synonimami i w związku z tym korzystają z nich zamiennie.

Wspólne dla tych koncepcji jest założenie, iż poszczególni uczniowie różnią się od siebie – zatem celem indywidualizacji, zróżnicowania czy personalizacji powinna być diagnoza i odpowiednie dostosowanie warunków uczenia się. Jednak wszystko zależy od tego, z jakiej pozycji teoretycznej będziemy indywidualizację konceptualizować. W różnych paradygmatach zakłada się na przykład odmienne źródła i odmienne cele indywidualizacji. W jednej grupie paradygmatów dydaktycznych przyjmuje się, że to nauczyciel jest dysponentem wiedzy o uczniu, więc on diagnozuje i dobiera sposoby działania. Według innych taką wiedzą dysponuje przede wszystkim uczeń, ponieważ dokładniej siebie zna i potrafi lepiej określić swoje cele. Jedni dydaktycy zakładają, że indywidualizacja sposobu nauczania ma prowadzić do osiągnięcia zunifikowanego celu, czyli indywidualizujemy po to, żeby „pod koniec” wszyscy byli jednakowi. Inni różnicują cele, przyjmując, że to uczeń ma prawo konstruować swój program uczenia się. Inaczej rzecz ujmując: możemy mieć do czynienia z projektem indywidualizacji drogi przy zunifikowanym celu albo indywidualizacji i drogi, i celu.

Polski model indywidualizacji, stosowany w ramach państwowej edukacji transmisyjnej, polega na dążeniu do wspólnego, arbitralnie określonego celu edukacyjnego. Taki model proponuje Bolesław Niemierko, określając to mianem „dydaktyki skutecznej”. Nie interesuje nas tu, czego chce uczeń, a jedynie, jakich działań potrzebuje, by osiągnąć to, czego „chce” program. Indywidualizacja jest zorientowana na diagnozę braków i ma służyć ujednolicaniu i wyrównywaniu osiągnięć. Uczniowie zatem chodzą na tak zwane zajęcia wyrównawcze lub korepetycje w celu „nadrobienia zaległości”. Opcje teoretyczne, zakładające lepszy przebieg i efekty uczenia się kierowanego przez uczniów, konceptualizują indywidualizację jako zorientowaną nie na braki, ale na zasoby uczniów. Pro-

wadzi to do indywidualnego rozbudowywania zajęć, w zakresie których uczeń ma potencjał i kompetencje. W ten sposób je rozwija i doskonali. Jest to praca nad mocnymi stronami ucznia, dzięki którym być może zbuduje swoją całą biografię edukacyjną i zawodową.

W tym zakresie interesujący wydaje się model nauczania zróżnicowanego jako bardziej elastycznego. Na gruncie polskiej pedagogiki profesor Tadeusz Lewowicki wprowadził termin „dydaktyka różnicowa”. Nie można jednak zapominać, że zakładał on, że to nauczyciel decyduje o tym, co i jak należy różnicować. Środowisko uczenia się, metody, materiały, tempo uczenia się – wszystko to ma być oparte na „mądrości” nauczyciela.

Właściwie dopiero uczenie spersonalizowane różni się wyraźnie od poprzednich modeli, czyli indywidualizacji i różnicowania. Różnica polega na tym, że tu uczeń decyduje o tym, czego i w jakim zakresie chce się uczyć. Nie jest, oczywiście, pozostawiony sam sobie – rodzice czy nauczyciele w procesie nauczania mogą pełnić funkcję doradczą. Na życzenie ucznia są kimś w rodzaju tutorów, wspierają jego edukację, organizują niezbędne warunki dla samodzielnego zdobywania wiedzy. W ujęciu spersonalizowanym główną siłą napędzającą edukację jest wrodzona ciekawość ucznia – jeżeli się ona uaktywnia, a można jej w tym pomóc, to uczenie się będzie najefektywniejsze i najbardziej pogłębione. Ale trzeba pamiętać, że na świecie są i tacy dydaktycy, którzy w ramach modelu nauczania spersonalizowanego piszą o „planie uczenia się”. Według nich uczeń musi spełniać określone standardy, więc znowu działa, w jakimś sensie, w kierunku zewnętrznym i arbitralnie określonego celu.

Niestety, edukacja jest szczególnie podatna na nieprecyzyjne definicje, nadużywanie pojęć, potoczne ich rozumienie, mylenie norm i życzeń z faktami. A nadany odmienny sens prowadzi do odmiennych praktyk.

W książce pod tytułem *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* wskazywała pani, że jednym z kierunków rozwoju edukacji na wczesnych etapach powinno być wdrażanie metody projektowej. Czy dzisiaj podtrzymałaby pani to stanowisko? Jakie są zalety dydaktyczno-metodyczne projektów?

Wartość metody projektów dobrze uzasadnia konstruktywizm. Chociaż rodzajem pedagogicznego nieszczęścia jest samo słowo „metoda”, bo sugeruje narzędzie, z którego od czasu do czasu może korzystać nauczyciel. Tymczasem już William H. Kilpatrick podkreślał, że nie jest to metoda sensu stricto, a „filozofia samodzielności ucznia”. Możemy jednak roboczo pozostać przy słowie metoda. Jej konstytutywne cechy to praca w małych zespołach i niekierowane przez nauczyciela radzenie sobie z problemami intelektualnymi i praktycznymi.

Istnieją różne – wcale nieźle! – warianty pracy z projektami. W jednych to nauczyciel wskazuje zagadnienie i jego elementy lub szczegółowe problemy, a uczniowie je sami opracowują i rozwiązują. W innych, jeszcze mocniej akcentujących oddolną inicjatywę uczniów, to uczniowie decydują o tym, czego chcą się uczyć. Nauczyciel proponuje temat, na przykład: „Anomalie pogodowe”, „Ptaki”, „Zamki obronne w średniowieczu”, „Układ krwionośny”, a uczniowie ustalają, czego dokładnie chcą się o tym dowiedzieć. Porównajmy krótko metodę przekazu i te dwie odmiany metody projektów. W pierwszym przypadku, powszechnym w naszych szkołach, uczeń z reguły korzysta z podręcznika i zeszytu ćwiczeń, na przykład do chemii czy fizyki, w których przebieg eksperymentu bywa dokładnie opisany łącznie w rezultacie. Uczniowie zapamiętują informacje, ale nie zdobywają żadnych kompetencji w zakresie rozwiązywania problemów, bo te już ktoś za nich rozwiązał. Kiedy nauczyciel stosuje pierwszy wariant metody projektów, wówczas on formułuje problem, ale nie kieruje działaniami

Wspólne dla tych koncepcji jest założenie, iż wszyscy uczniowie różnią się od siebie – zatem celem indywidualizacji, zróżnicowania czy personalizacji powinna być diagnoza i odpowiednie dostosowanie warunków uczenia się. Jednak wszystko zależy od tego, z jakiej pozycji teoretycznej będziemy indywidualizację konceptualizować.

mi uczniów. Uczniowie uczą się rozwiązywania problemów, ale nadal pracują nad problemami „cudzymi”. Natomiast w drugim wariantcie metody projektów to uczniowie definiują problemy, a nie nauczyciele. W ten sposób nabywają też kompetencji, o których mówi Edward Nęcka, a mianowicie uczą się „znajdowania problemów”, co jest kluczowe dla myślenia twórczego. Małe dzieci to potrafią, ale jeżeli nie wspieramy tego w szkole, te kompetencje intelektualne wygasają. Maria Szczepka-Pustkowska określa to zjawisko mianem „zabijania pytałości”. Kiedyś próbowałam zachęcić studentów do zadawania pytań w trakcie wykładu i użyłam argumentu: „Nie bójcie się!”. Jedna ze studentek powiedziała ze smutkiem: „My się nie boimy. Nam po prostu żadne pytania nie przychodzą do głowy”. Wyczułam w jej głosie desperację. A metoda projektów uczy zadawania pytań, odczuwania wątpliwości, dostrzegania problemów.

Na pewnym etapie rozwoju oświaty w Polsce metoda projektowa została włączona do podstawy programowej. Może się więc wydawać, że to

dobry pomysł. Trzeba jednak pamiętać, że polska edukacja jest realizowana na określonych warunkach. Dotyczy to programu nauczania, metodyki, organizacji przestrzeni, zasad komunikacji na lekcji, oceniania wyników i tak dalej. I oto, nagle, „wklejamy” do tego systemu projekt. Czy on w ten sposób zadziała? Raczej w bardzo ograniczonym zakresie; między innymi z tych powodów, o których wspominałam: ludzie podlegają socjalizowaniu poznawczemu w szkole w tym sensie, że uczą się, jak się uczyć, poznają, co jest ważne w tej instytucji, rozwijają wymagane od nich strategie myślenia, a inne – wygaszają. Jeżeli nie będą socjalizowani do pracy projektowej, inaczej mówiąc: przygotowani do używania tej metody, to nie będzie miała ona na nich znaczącego wpływu na ich myślenie i rozwój.

Na ile doświadczenie pandemii zmieniło pani dotychczasowe poglądy na teorie pedagogiczne i dydaktykę? W jakim stopniu edukacja zdalna/hybrydowa wpłynie na nasze przyzwyczajanie edukacyjne w ramach lokalnych kultur szkoły?

Na pewno pandemia i przejście na edukację online to zjawisko na tyle nowe, że jeszcze w niewystarczający sposób przebadane. Najwięcej danych mogłoby nam dać obserwowanie zajęć, a wiemy przecież, że prowadząc zajęcia w trybie zdalnym nie widzimy, co się dzieje po drugiej stronie monitora. I to jest problem metodologiczny badania wpływu pandemii na uczenie się i nauczanie.

Nie mogę powiedzieć, że doświadczenie pandemii jakoś szczególnie zmieniło moje postrzeganie edukacji, bo ujawniło ono słabości szkoły, które dostrzegałam wcześniej. Patrząc na ten problem z szerszej perspektywy: sądzę, że pandemia zmniejszyła zaufanie społeczne do szkoły. Mimo różnych zastrzeżeń i pojawiającej się krytyki mieliśmy do tej pory w Polsce ogólno społeczne zaufanie do edukacyjnej funkcji

szkoły, a pandemia zdemaskowała najsłabsze strony polskiego modelu nauczania. Ale ja nie obwiniam nauczycieli, lecz warunki systemowe, które wymuszają taki, a nie inny wzorzec edukacji szkolnej. Czasami słyszę głosy: „Wszystko zależy od nauczyciela!”. To nieprawda, trochę zależy, ale z pewnością nie wszystko. Nawet najlepszy nauczyciel nie wygra z głęboko zacementowanymi wadami systemu.

Być może za jakiś czas potraktujemy pandemię jako mało znaczący epizod w dziejach szkoły, albo też czas wymuszonej edukacji online stanie się dla nas ważnym impulsem do podjęcia konkretnych działań w obszarze praktyk dydaktycznych i innego rozumienia wartościowego uczenia się i nauczania.

Kilkanaście lat temu – wspólnie z wybitnymi polskimi pedagogami, między innymi Bogusławem Śliwerskim, Marią Mendel czy Wandą Dróżką – pytała pani: dokąd zmierza polska szkoła? W książce pod tym samym tytułem opublikowaliście artykuły na ten temat. Jak dzisiaj odpowiedziałyby pani na to pytanie? Jakich zmian w szkole przyszłości możemy się spodziewać, a jakie w najbliższym czasie powinniśmy inicjować?

Ze smutkiem mogę powiedzieć: polska szkoła zmierza stale w tym samym kierunku. Niewiele się w systemie oświaty zmienia. Jedne schematy są powielane, a inne umacniane. Mamy dzisiaj szkołę bardzo podobną nawet do tej, do której ja chodziłam jako dziecko. Aż trudno w to uwierzyć, ale język programu nauczania, model nauczania, dominująca rola nauczyciela, wysoki status podręcznika czy model dyscypliny ciszy okazały się niezwykle trwałe. Potrzebujemy systematycznego rozwijania wiedzy o istnieniu wielu odmian dydaktyki, ponieważ tej świadomości bardzo nam, jako społeczeństwu, brakuje. Potoczna koncepcja roli nauczyciela opiera się na założeniu, że nauczyciel musi „dobrze wytłu-

maczyć”. Jeśli tak rozumiemy „dobrą dydaktykę”, wtedy na zawsze będziemy zniewoleni przez paradygmat edukacji transmisyjnej, opartej na nauczycielskim przekazie. Tymczasem uczenie się to nie sport dla widzów – uczeń powinien sam myśleć, dyskutować, formułować hipotezy, działać. Takie kompetencje, niestety, współczesna szkoła eliminuje. Wiedza o tym, że w wielu krajach program kształcenia i zajęcia szkolne są zupełnie odmienne, bo oparte na innych założeniach psychologicznych, pedagogicznych, aksjologicznych, może zachęcić do wprowadzenia radykalniejszych zmian.

Dorota Klus-Stańska

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Przez wiele lat była związana z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Olsztynie, później – Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim. Obecnie kieruje Zakładem Badań nad Dzieciństwem i Szkołą w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. W latach 1994–2002 prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie, opartą na założeniach konstruktywizmu. Założyła i redaguje czasopismo naukowe „Problemy Wczesnej Edukacji”. Swoje badania koncentruje wokół dydaktyki, pedagogiki wczesnoszkolnej i pedeutologii. Zajmuje się eksploracją procesów kształcenia w szkole i analizą barier wytwarzanych przez szkołę w rozwoju uczniów. Prowadziła badania zarówno w szkołach polskich, jak i zagranicznych (w Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Holandii, Australii). Autorka wielu książek i artykułów naukowych. Ostatnio wydała monografię *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (2018).

Towarzysząca obecność

Agnieszka Guzik

Proces ewaluacji osiągnięć ucznia jako wyzwanie edukacji XXI wieku

W dyskusjach na temat edukacji młodzieży w XXI wieku ujawnia się potrzebę przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w sferze ekonomicznej, zawodowej, społecznej czy kulturowej. Przyszłość jest kluczowym wymiarem, który wyznacza zmianę myślenia o szkole, nauczycielach i samym procesie kształcenia, ale powoduje również wątpliwości, co do skuteczności obecnych działań edukacyjnych. Jak bowiem przygotować uczniów do życia w rzeczywistości, której jeszcze nie ma, którą trudno przewidzieć ze względu na tempo zmian cywilizacyjnych? Jednak to, co jawi się jako

trudność, może być również szansą dla oddziaływań edukacyjnych i polskiej szkoły. Nieodczowność zmian i ich rytm stawiają przed systemem oświaty pytanie o efektywność nauczania, którego celem jest wyposażenie młodych ludzi w umiejętności i kompetencje potrzebne do funkcjonowania w mało przewidywalnym przyszłym świecie. W jaki sposób można to zrobić? Tak postawione pytanie kieruje uwagę na kilka istotnych kwestii, stawiając w centrum analiz pojęcie uczenia (się), a także ewaluację tego procesu poprzez badanie osiągnięć ucznia oraz budowanie jego relacji z nauczycielem.

Refleksje na temat uczenia (się) – różne punkty widzenia

Zjawisko uczenia (się) we współczesnej myśli pedagogicznej można scharakteryzować przynajmniej w dwóch wymiarach. Pierwszy – związany z przystosowaniem się do rzeczywistości edukacyjnej wyraźnie zdefiniowanej, nieziennej, ugruntowanej przez tradycję, określonej tu i teraz w nawiązaniu do sprawdzonych rozwiązań z przeszłości – nazwałabym adaptacyjnym. Drugi określiłabym jako rozwojowy, elastyczny, otwarty na zmiany i poszukiwanie nowych rozwiązań, nieustannie definiowany – w zależności od specyfiki sytuacji edukacyjnej. Pierwszy jest stabilny, sprawdzony przez lata, możliwy do weryfikacji poprzez mierzalne efekty kształcenia. Drugi jest być może większą niewiadomą, nastawiony na efekt długofalowy, bardziej skoncentrowany na jakościowych niż ilościowych miernikach sukcesu. Opisując oba wymiary, można dostrzec kilka ich obszarów.

Wymiar adaptacyjny

W tym ujęciu uczenie (się) głównie kojarzy się ze szkołą i dominującą rolą nauczyciela. Placówki oświatowe niejako zawłaszczyły sobie prawo do definiowania, czym jest uczenie (się), jak ma wyglądać i jakie powinny być jego efekty. Jest to wyraźnie określone przez ogólne i szczegółowe cele nauczania wpisane w podstawę programową i programy nauczania. Tego rodzaju wytyczne kształtują myślenie nauczycieli na temat ich roli, która często jest definiowana poprzez przekazywanie informacji, wpajanie uczniom konkretnych wiadomości, rzadziej kształtowanie w nich pewnych umiejętności czy postaw. We współczesnej szkole liczą się przede wszystkim zapamiętane przez młodego człowieka treści dydaktyczne, „przerobiony” temat czy przygotowanie się do egzaminu końcowego. Można nawet stwierdzić, że ów egzamin wszystko wyjaśnia i usprawiedliwia. Zamyka pytania o sens i potrzebę działań dydaktycznych.

Z powyższego opisu rzeczywistości widać, że powagę całej sytuacji uczenia (się) rozumie tylko nauczyciel, jako osoba wyposażona w cały arsenał zaleceń, metod i środków efektywnego działania. Na nim ciąży odpowiedzialność przygotowania uczniów do ostatecznej weryfikacji w postaci testów końcowych. Owa powaga sytuacji pokazuje, że uczeń nie powinien takiego porządku rzeczy kwestionować i dla własnego dobra poddać się działaniom ludzi dorosłych, którzy wiedzą lepiej.

Miejsce ucznia jest wyraźnie określone i cechuje się bierną zgodą na zaistniałą sytuację. Szkolna rzeczywistość, stworzona przez dorosłych, jawi mu się często jako nudna, ponura i niezrozumiała. Taki obraz określa się jako mało znaczące utrudnienie, efekt uboczny ciężkiej pracy dydaktycznej, związanej z tym, aby uczeń zapamiętał, przećwiczył, odtworzył przyswojone treści, wykonał zadania według określonych poleceń.

Organizacja pracy dydaktycznej związana jest z systemem klasowo-lekcyjnym, jednakowo dobranymi działaniami dla wszystkich wychowanków przy jednoczesnym postulatcie indywidualizacji pracy w kontekście potrzeb każdego ucznia. Postulat ten jest praktycznie nieosiągalny, jeżeli każda osoba w klasie wykonuje takie same zadania w jednakowym czasie, a efektem tych działań ma być taka sama weryfikacja w postaci sprawdzianu czy kartkówki.

Wymiar rozwojowy

W tym ujęciu punktem wyjścia jest relacja edukacyjna, która w szerokim rozumieniu stanowi część sytuacji wychowawczej, tworząc sieć różnorodnych związków międzyludzkich w sferze oddziaływania kształtujących całościowy rozwój jednostek. Sytuacja wychowawcza obejmuje osobę młodą i dorosłą oraz zachodzącą między nimi więź, jak również określone warunki społeczne, w których wszystko pomiędzy nimi się dokonuje. W węższym ujęciu relacja może być utożsamiana z sytuacją wychowaw-

czą i sprowadzana jest do „podstawowego dwuosobowego kontaktu – spotkania dorosłego i dziecka (człowieka dorastającego), którego sens jest znacząco konkretnymi odniesieniami, wywodzącymi się z określonego tła wartości oraz jego interpretacji”¹.

W takiej perspektywie nie mówimy już tylko o procesie dydaktycznym, polegającym na przekazywaniu i przyswajaniu informacji, ale tworzymy pewną więź, organizujemy spotkanie, które łączy wychowanków z wychowawcami, ukazując ich wymiar osobowy, prowadzący do indywidualizacji procesu kształcenia. W ten sposób proces uczenia (się) wiąże się z koncepcją edukacji, która promuje aktywną postawę ucznia i jego podmiotowe uczestnictwo w procesie kształcenia. W takim ujęciu nauczyciel i uczeń wspólnie biorą odpowiedzialność za przebieg dochodzenia do wiedzy. Rolą nauczyciela jest budowanie samodzielności ucznia, wspieranie i towarzyszenie mu, wskazywanie możliwych kierunków rozwoju oraz stwarzanie odpowiedniej przestrzeni edukacyjnej do spotkania dwóch punktów widzenia. Nie ma tu mowy o zdystansowanym, wszechwiedzącym dorosłym i nic niewiedzącym uczniu, który w milczeniu przyjmuje to, co przekazuje mu narzucony autorytet nauczyciela i podręcznika. Uczenie (się) jest procesem, w którym każdy jego uczestnik wnosi swoje spostrzeżenie świata, rozumienie różnych zjawisk, wiedzę zdobytą na różnych etapach edukacyjnych – nie tylko podczas nauczania szkolnego.

Podstawa programowa i ogólne cele kształcenia są pewnego rodzaju ramą, rusztowaniem, na którym nauczyciel i uczeń wspólnie tworzą wiedzę, umiejętności i kompetencje potrzebne młodym ludziom nie tylko do zdania egzaminów końcowych, ale także do twórczego i samodzielnego funkcjonowania w świecie teraźniejszym i przyszłym. Nauka przestaje być nudnym, pamięciowym przyswajaniem treści z podręcznika, a staje się poszukiwaniem, odkrywaniem i kojarzeniem faktów, które są wykorzystywane do praktycznego rozwiązywania problemów. Weryfikacja efektywności pracy dy-

daktycznej nie ogranicza się tylko to testów, sprawdzianów i ilościowego pomiaru czy uzyskania jak najwyższego wyniku liczbowego, ale wiąże się także z docenieniem procesu przemian, jakie zachodzą podczas uczenia (się). Uwaga wszystkich uczestników działań edukacyjnych nie koncentruje się tylko na ich efekcie, ale w równym stopniu obejmuje całą drogę dojścia do wyniku finalnego.

Dzięki temu możliwe jest podmiotowe podejście do ucznia, który wraz z nauczycielem może zaplanować swoją pracę poprzez poznanie celów nauczania, wyznaczenie swoich działań i priorytetów oraz indywidualną, opisową weryfikację uzyskanych efektów. W ten sposób organizacja pracy na lekcji będzie odchodziła od takich samych zadań, w tym samym czasie zadawanym wszystkim. Będzie bardziej oparta na pracy w mniejszych grupach, z wykorzystaniem takich metod, jak: projekt, gry dydaktyczne czy dyskusja. Nauczyciel będzie bardziej nastawiony na towarzyszenie uczniom poprzez obserwację i współpracę, a młodzi ludzie będą bardziej aktywni i samodzielni. Poczują, że mają wpływ na to, czego i jak się uczą.

Uczenie (się) jako wyzwanie

W modelu rozwojowym uczenie (się) jest procesem skoncentrowanym na aktywności zdobywającego wiedzę, umiejętności czy kompetencje. Jest działaniem twórczym, wszechstronnie kształtującym podmiot uczący się. Istotne w nim jest to, że nie odbywa się ono poza wiedzą i wolą osoby biorącej w nim udział. A zatem efektywność uczenia (się), zwłaszcza w przestrzeni szkolnej, związana jest ze świadomą decyzją podjęcia przez młodego człowieka działalności edukacyjnej nastawionej na poznanie otaczającej rzeczywistości w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Zarówno świadomość, jak i aktywność prowadzą podmiot uczący się do samodzielności w myśleniu i działaniu oraz do odpowiedzialności za podjęty proces. W ten sposób kształtują się kompetencje związane z organizacją

procesu uczenia (się) oparte na przechodzeniu od braku umiejętności do sprawnego rozwiązywania problemów przy pomocy określonej wiedzy. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w procesie rozwoju na „drabinie kompetencji”, której punktem wyjścia jest nieświadoma niekompetencja, a efektem końcowym nieświadoma kompetencja².

Analizę toku przechodzenia przez „drabinę kompetencji” można nazwać ewaluacją procesu uczenia (się), czyli systematycznym gromadzeniem, analizowaniem i wymianą informacji na temat działań edukacyjnych odnoszących się między innymi do poszczególnych jednostek, w celu zwiększenia jakości ich rozwoju³. W tym ujęciu ewaluacja służy doskonaleniu pracy osób uczących (się), współpracy między nimi, diagnozy podejmowanych działań i ich modyfikacji. Dzięki temu elastyczność postępowania rośnie, zwiększa się efektywność funkcjonowania w warunkach zmiany oraz rozwija się poczucie sprawstwa młodych ludzi, świadomie i aktywnie decydujących się na kształtowanie swoich kompetencji.

Pierwszy etap rozwoju to nieświadoma niekompetencja, która wiąże się z niewiedzą o popełnianych błędach. W tym wymiarze dużą rolę pełni towarzysząca obecność nauczyciela, który, stwarzając odpowiednie środowisko uczenia (się), pomaga młodemu człowiekowi wejść na drugi poziom – świadomej niekompetencji – i odkryć brak niezbędnych umiejętności. Jest to czas diagnozy rozwoju i podejmowania decyzji o zmianie stanu rzeczy. Działania nauczyciela koncentrują się głównie wokół motywowania i wskazywania różnych kierunków rozwoju. Dzięki temu uczeń może wejść na kolejny szczebel drabiny, jakim jest świadoma kompetencja – związana z poczuciem sprawstwa i treningiem odpowiednich umiejętności w oparciu o posiadaną wiedzę. W wyniku regularnych ćwiczeń nabyte umiejętności wykorzystywane w praktyce nie wymagają już tak dużego skupienia uwagi i koncentracji osoby je wykonującej. Z czasem dochodzi do płynności działań, podejmowanych

w sposób nawykowy, automatyczny. W ten sposób ma miejsce najwyższy etap nabywania kompetencji, czyli nieświadoma kompetencja.

Osiąganie poziomu mistrzostwa nie odbywa się bez pracy i wysiłku, ale też potrzebne jest planowanie działań, analizowanie postępów i świadomość zmiany, która przybliży do celu. W całym tym postępowaniu współpraca nauczyciela z uczniem jest nieodzowna, ponieważ dzięki niej proces uczenia (się) jest efektywny i zorganizowany w sposób przewidywalny dla obu stron. Ważna jest tu chęć wspólnego dążenia w tę samą stronę. Nie jest to możliwe bez ewaluacji, czyli – ogólnie mówiąc – analizy jakości działań edukacyjnych, zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Według Czesława Kupisiewicza „czynności nauczania-uczenia się prowadzą do pozytywnych wyników, kiedy: są zgodne z celem, który dzięki nim chcemy osiągnąć; mają urozmaicony tok; są przystosowane do poziomu i możliwości poszczególnych uczniów; przebiegają planowo i systematycznie; podlegają kontroli i samokontroli oraz w ich następstwie – ewentualnej korekcie”⁴. Rozbudzanie aktywnej postawy ucznia, podmiotowe traktowanie go i dzielenie się z nim współodpowiedzialnością na każdym etapie budowania kompetencji wymaga, aby był on świadomy celów edukacyjnych, wraz z nauczycielem planował sposoby ich realizacji, analizował ich rezultaty i wprowadzał modyfikację w swoim postępowaniu. Bez tego typu organizacji uczeń będzie cały czas przedmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela, który będzie realizował treści programowe.

Ewaluacja – czyli co?

W prezentowanym ujęciu ewaluacja jest wieloaspektową analizą działań edukacyjnych. Nie sprostawa się tylko do oceny efektu końcowego. Jest raczej szerokim spojrzeniem na przebieg uczenia (się) na każdym jego etapie. Dzięki takiemu ujęciu możliwa jest ciągła refleksja i większa świadomość operacyjna. Według Jaapa Van Lakervelda, aby

ewaluacja stwarzała optymalne warunki uczenia (się), powinna być: motywująca, zapewniać właściwe środowisko edukacyjne, dawać możliwości do eksperymentowania, promować dialog i wsparcie, zawierać ocenę i samoocenę, zapewniać dane o wynikach uczenia się, efektach i ich oddziaływaniu⁵. W ten sposób uwypukla się złożoność procesu uczenia (się), którego istotą jest nie tylko wynik końcowy, ale cały jego przebieg w każdej fazie, we współpracy świadomych dwóch podmiotów – uczniów i nauczycieli.

Inspiracją do spojrzenia na działania edukacyjne może być koncepcja zarządzania jakością zwana kołem lub cyklem Deminga, w którym istotne są cykliczne, powtarzające się etapy: planowanie, wykonanie, sprawdzenie (kontrola) i działanie⁶. Dzięki stosowaniu wskazanej sekwencji możliwa jest większa motywacja jednostek i lepsza jakość organizacji pracy poprzez uświadamianie sobie i rozwiązywanie problemów według następującego schematu:

1. Faza planowania, gdzie formułuje się pytania i identyfikuje się problem, organizuje się zespół projektowy, analizuje się daną sytuację, określa się cel do osiągnięcia, identyfikuje się przyczyny problemu i opracowuje rozwiązania, wyznacza się priorytety i podejmuje decyzję.
2. Faza wykonania, związana z wdrażaniem i doskonaleniem rozwiązań.
3. Faza sprawdzania, w której następuje kontrola i ocena rozwiązań.
4. Faza działania, nastawiona na wdrożenie nowego standardu⁷.

W cyklu Deminga plan określa proces uczenia się, wymaga konkretnej dokumentacji i zestawu mierzalnych celów. Wykonanie odnosi się do realizacji przyjętego procesu oraz zgromadzenia potrzebnych informacji i tworzenia wiedzy. Sprawdzenie jest analizą danych według przyjętego schematu, natomiast działanie wiąże się z korygowaniem i precyzowaniem kolejnych planów⁸. Taki schemat postępowania zbieżny jest z psychologicznym modelem kontroli działania Charlesa S. Carvera

i Michaela F. Scheiera, który ukazuje mechanizm wytrwałości i skuteczności postępowania jednostek w oparciu o standardy (cele), proces monitorowania zgodności zachowania z założonym efektem i operacje korygujące działanie, jeżeli pojawia się rozbieżność pomiędzy zachowaniem a standardem⁹.

W kontekście działań edukacyjnych zaproponowane narzędzie może być stosowane do pracy uczniów we współpracy z nauczycielem, którzy grupowo lub pojedynczo formułują określony problem dydaktyczny, analizują go, precyzują cel, ustalają potrzebne zadania do wykonania, szukają rozwiązań i podejmują decyzję, przy jednoczesnym spełnianiu ustalonych założeń. Następnie przystępują do działania w praktyce – wykonywania, sprawdzania ich samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela, według kryteriów osiągania celu, powielania wypracowywanych rozwiązań lub ich modyfikowania. Takie ujęcie kojarzy się z realizacją metody projektów w szkole, ale tak naprawdę może być podstawą myślenia o uczeniu (się) jako procesie, który ma jasno sformułowany cel, jest zaplanowany w wyznaczonym czasie, według przejrzystych kryteriów i podlega podsumowaniu. Wszystko to jest nie tylko udziałem nauczyciela, którego praca podlega ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, ale jest także standardem pracy ucznia. Dzięki temu zwiększa się jego świadomość i decyzyjność w pracy edukacyjnej. Być może będzie to pierwszy krok do budowania myślenia o uczeniu (się) w wymiarze motywacji wewnętrznej i projektowania własnej ścieżki kariery szkolnej nie tylko w wymiarze ocen, pochwał i nagród, ale przede wszystkim pomysłu na rozwój własnych pasji i zainteresowań, które mogą procentować w dorosłym życiu.

Ciekawym pomysłem realizującym takie spojrzenie może być, zaproponowany przez Davida Kolba, cykl uczenia się dla osób dorosłych, który z powodzeniem można zaaplikować do pracy z młodzieżą¹⁰. Składa się on z czterech etapów: doświadczenia, refleksji, generalizacji i zastosowania¹¹. Pierwszy wymiar odnosi się do

doświadczeń poszczególnych osób lub stworzenia sytuacji, w której proces uczenia się wiąże się z przeżywaniem konkretnych działań dydaktycznych. W drugim etapie następuje refleksja i analiza podjętych działań. W trzecim obszarze wyciąga się wnioski i weryfikuje je z teoretyczną wiedzą. Ostatnim krokiem jest wykorzystanie teorii w praktyce, użycie zdobytych umiejętności do konkretnych zadań.

Podsumowanie

Wszystkie zaproponowane koncepcje wiążą się z myśleniem o uczeniu (się) jako procesie celowym, świadomym i zorganizowanym nie tylko z perspektywy nauczyciela, ale także osoby młodej, zdobywającej wiedzę o świecie. Być może pierwszym krokiem w tworzeniu efektywnej edukacji, przygotowującej do funkcjonowania w nadchodzącej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jest stworzenie takich warunków, w których młodzież będzie mogła zadawać pytania, rozwiązywać problemy, zdobywać techniki uczenia się, przejmować inicjatywę w procesie nabywania umiejętności, kształtować kompetencje w oparciu o już posiadaną wiedzę i zainteresowania. Wszystko to jest możliwe na bazie ewaluacji, która nie sprowadza się tylko do wystawiania ocen, traktowanych jako wyników podsumowujących pracę ucznia, ale jest pewnego rodzaju całościową analizą, umożliwiającą stwarzanie optymalnych warunków do uczenia (się).

Przypisy

- ¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 140.
- ² M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 86.
- ³ Por. J. Van Lakerveld, *Dialog i rozwój ewaluacji*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków 2010.
- ⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 98.

- ⁵ J. Van Lakerveld, *Dialog i rozwój ewaluacji*, op. cit.
- ⁶ *Cykl Deminga*, „Encyklopedia Zarządzania”, mfiles.pl, data dostępu: 4.07.2021.
- ⁷ H. Obora, *Podejście PCDA Problem Solving w rozwiązaniu problemów organizacji*, ACTA UNIVERSITATIS, FOLIA OECONOMICA 2010, nr 234, źródło: docplayer.pl, data dostępu: 3.07.2021.
- ⁸ *Cykl Deminga*, op. cit.
- ⁹ R. Kadzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, Tom XIV, numer 2.
- ¹⁰ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2010, s. 164.
- ¹¹ I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*, Warszawa 2014, doskonaleniowsieci.pl, data dostępu: 8.07.2021.

Abstract

Accompanying presence

The question about effective twenty-first-century education is in fact a question about the right organisation of teaching and learning that would adequately prepare students for their future lives. From this perspective, evaluation allows us to properly plan the process of teaching and learning, monitor it and verify it, not only from the teacher's point of view, but also taking account the perspective of young people. Thanks to this, the student has a chance to actively participate in shaping their competences and becomes a co-responsible subject, who – together with the adults – intentionally sets their educational goals and designs ways to achieve them.

Agnieszka Guzik

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydała między innymi książkę (wspólnie z Iwoną Kołodziejek) pod tytułem *Klasa szkolna. Przestrzeń działania nauczyciela polonisty* (2013).

Indywidualność znacząca

Filip Jach

Próba manifestu edukacyjnego

Zacznę ten tekst od streszczenia opowieści, którą znalazłem w książce niedawno zmarłego Kena Robinsona. Przytoczę ją w skrócie, a osoby zainteresowane odsyłam do źródła. Młoda dziewczyna, Gillian Lynne, miała trudności w nauce. Szkoła powiadomiła więc rodziców i zasugerowała przeniesienie jej do placówki dla dzieci ze specjalnymi potrzebami. Matka Gillian zabrała ją do psychologa. Ten przez 20 minut rozmawiał z mamą dziewczynki, bacznie obserwując zachowanie Gillian. W końcu podszedł do niej

i powiedział, że musi wraz z jej mamą na chwilę wyjść, aby porozmawiać na osobności. Wychodząc, włączył radio stojące w gabinecie. Dziewczynka nie wiedziała, że w pokoju jest okno, przez które psycholog wraz z mamą mogą ją obserwować. Młoda Gillian niemal natychmiast zaczęła się poruszać w rytm muzyki. Psycholog i matka dziewczynki przez chwilę obserwowali jej taniec w ciszy, aż w końcu psycholog powiedział: „Pani Lynne, Gillian nie jest chora. Jest tancerką. Niech ją pani zabierze do szkoły tańca”¹.

Bardzo krótkie wprowadzenie

Powyższa historia, zamieszczona w książce oraz wygłoszona podczas konferencji TED, przyniosła sir Kenowi Robinsonowi zasłużoną sławę. Moje refleksje zawarte w tym artykule nie będą jednak dotyczyły myśli Robinsona, choć znany mówca i autor jest jednym z moich ulubionych inspiratorów. Odnoszę się tu do nas samych – nauczycieli i nauczycielek, uczniów i uczennic oraz systemu, w którym przyszło nam funkcjonować. Poruszę kwestię indywidualizacji nauczania w kontekście znaczenia słowa indywiduum oraz indywidualnych potrzeb. Zaproponuję pewne praktyczne zastosowania prezentowanego w tekście podejścia, a na koniec zaproszę czytelników i czytelniczki do odważnego eksperymentowania.

System unifikuje?

Dyskusja o potrzebie indywidualizacji nauczania trwa od lat. Mam wrażenie, że sporo się o tym mówi, ale gorzej jest z wdrażaniem rozważań teoretycznych w życie. Mimo swych najszczerzy chęci nauczyciele i nauczycielki niewiele robią w tym obszarze. Nie doszukuję się tu złej woli, raczej wynika to z braku czasu, siły, kompetencji i przychylności systemu. Nie żyjemy bowiem w próżni. System wymaga, aby każda osoba nabyła w identycznym czasie jednakową wiedzę. Ileż to tekstów napisano o modelu szkoły pruskiej, jak często porównywano instytucję szkoły do fabryki lub więzienia. Dużo więc mówimy o potrzebie trafiania do pojedynczych uczniów i uczennic, ignorując jednocześnie fakt, że zrealizowanie postulatów indywidualizacji wymaga zmiany systemu i paradygmatu edukacyjnego.

Jednak zmiana systemu i jego składowych – kultury i nastawienia panującego w pokojach nauczycielskich, ministerialnych wytycznych, programów studiów przygotowujących do pracy nauczyciela i za każdym razem „nowych” pod-

staw programowych – nie jest na ten moment możliwa. A przynajmniej ja nie widzę na to szansy, analizując zapisy prawne dotyczące szkół zawarte w proponowanym przez polityków Polskim Ładzie. Nie jestem chyba w tym przekonaniu osamotniony².

Pojedynczemu nauczycielowi lub nauczycielce łatwiej jest podchodzić do uczniów i uczennic w sposób jednakowy i podczas jednostki lekcyjnej przekazywać im wszystkim na raz tę samą wiedzę. Szczególnie jeśli mają nad sobą bat w postaci kuratorium, które bacznie kontroluje realizację podstawy programowej, oraz przepelnioną klasę, w której znajduje się czasem ponad 30 młodych osób! Patrząc z poziomu instytucji, o wiele łatwiej jest monitorować postępy całych roczników niż jednostek siedzących w szkolnych ławach i prześcigać się w rankingach szkół lub krajów, takich jak rankingi OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju). System dąży więc do unifikacji na wielu poziomach.

W tym miejscu pojawia się zasadniczy problem – jako że unifikacja po prostu nie jest możliwa. Powód? Każdy człowiek to indywiduum. *Individuum* w języku łacińskim oznacza „niepodzielną całość”. W mowie potocznej słowo to zatraciło swój pierwotny wymiar na rzecz postrzegania nas jako czegoś pojedynczego, odrwanego, samotnego bytu.

Być całością

Pierwotne znaczenie indywiduum doskonale rozumieli przedstawiciele nurtu psychoanalitycznego – Alfred Adler, ze swoją psychologią indywidualną, oraz Carl Gustav Jung, twórca psychologii analitycznej. Obaj myśliciele postulowali, aby człowieka opisywać jako niepodzielną i wyjątkową całość. Także psychologia humanistyczna podzielała tę perspektywę. Na przykład Carl Rogers, który wywarł duży wpływ na rozwój postpedagogiki i antypedagogiki, również zwraca-

Nawet jeśli włożymy do głów wszystkich uczniów i uczennic tę samą wiedzę, to nie uzyskamy tych samych efektów. Wynika to z wielu czynników: zdolności intelektualnych (do tworzenia siatek pojęciowych, pamięci proceduralnej, semantycznej itd.), czynników genetycznych i epigenetycznych. Do tego dochodzą czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne.

całą uwagę na potrzebę jednostki do urzeczywistnienia swojego wrodzonego potencjału (w procesie samoaktualizacji), a tym samym stawania się bytem niezależnym i pełnym.

Bycie całością niesie za sobą pewne konsekwencje. Nawet jeśli włożymy do głów wszystkich uczniów i uczennic tę samą wiedzę, to nie uzyskamy tych samych efektów. Wynika to z wielu czynników. Zacząć można od tych biologicznych – zdolności intelektualnych (do tworzenia siatek pojęciowych, pamięci proceduralnej, deklaratywnej i semantycznej itd.), czynników genetycznych i epigenetycznych. Do tego dochodzą czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne³. Bowiem to, z jakimi zasobami (w tym finansowymi) rozpoczynamy nasze życie, jest znaczące dla naszego postrzegania świata. To, gdzie się wychowujemy i jaka kultura jest dla nas dominująca, ma znaczny wpływ na treści, jakie uznajemy za istotne dla naszego rozwoju, oraz – co ważniejsze – na nasze przeżycia. Warto

wymienić również czynniki środowiskowe, które w dłuższej perspektywie będą oddziaływać na zachowanie. I tak, dziecko bawiące się razem z innymi dziećmi na podwórku będzie miało inną organizację mózgu niż osoba samotnie spędzająca całe dnie przed komputerem. Podkreślę, że „inną”, co nie oznacza gorszą.

Na płaszczyźnie psychicznej indywiduum, jako niepowtarzalna całość, ma potrzeby, pragnienia, motywacje, zdolności i system wartości, których nie mają inne jednostki. Górę biorą tu czynniki osobowościowe i temperamentne oraz uzdolnienia w określonych dziedzinach.

Czym więc, w kontekście powyższych rozważań, jest nauczanie indywidualne? Nie chodzi jedynie o wykorzystywanie mitycznych stylów uczenia się⁴. Nie chodzi także o „indywidualne podejście do każdego ucznia”, ale o traktowanie młodych ludzi rzeczywiście jako niepowtarzalne i wyjątkowe jednostki – i to nie tylko na poziomie deklaratywnym. Indywidualne nauczanie wymaga zatroszczenia się o młodego człowieka na więcej niż jednej – intelektualnej – płaszczyźnie. Należy zadbać także o jego rozwój społeczny, fizyczny, psychiczny i emocjonalny. Indywidualizacja nauczania wymaga traktowania nauczania i uczenia się jako holistycznego i dialogicznego procesu, współtworzonego przez wszystkie grupy, które biorą w nim udział. W terapii akceptacji i zaangażowania obecna jest metafora mówiąca o tym, aby człowieka traktować jak zachód słońca, a nie równanie matematyczne. Myśląc o indywidualizacji, trzeba podjąć decyzję, czy postrzegamy młodych jako niepowtarzalne zachody słońca, czy schematyczne równania matematyczne, które należy rozwiązać⁵.

Wróćmy teraz do historii Gillian, którą – nie bez powodu – przytoczyłem na początku. Gillian miała w sobie coś, co współczesnej szkole się wymyka: świadomość ciała i potrzebę ruchu. Jak prowadzić indywidualne nauczanie w stosunku do młodego człowieka, który ma właśnie taką

potrzebę? Oczywiście, można pójść za radą psychologa i posłać dziewczynkę do szkoły tańca. Tam będzie miała szansę być „wśród swoich”. Można także pójść inną drogą: posadzić Gillian w ostatniej ławce i pozwalać wstawać i chodzić na końcu klasy, kiedy będzie miała potrzebę ruchu – tak, aby nikomu nie przeszkadzała. Udostępnić jej (oraz innym uczniom i uczennicom) na przerwie salę gimnastyczną do tańca i zabawy. A w końcu – poprosić o prowadzenie zajęć ruchowych, na przykład porannej gimnastyki, przed niektórymi zajęciami. Zapewnić jej wsparcie tutora – starszego ucznia lub uczennicy, którzy pomagali jej w nauce wybranych przedmiotów. Tym sposobem dziewczynka pozostałaby częścią szkolnej społeczności, która odpowiada na jej potrzeby. Dodatkowo społeczność ta zostaje wzbogacona przez zdolności, pasję i zapal Gillian. Bo każde indywidualium wnosi coś niepowtarzalnego w życie społeczności, czyniąc ją żywą i zróżnicowaną.

Odtworzyć Wielki Wybuch

Jak wdrażać indywidualne podejście do uczniów na różnych lekcjach, na przykład matematyki lub biologii? Należy zadawać uczniom i uczennicom odmienne, pod względem stopnia trudności, zadania. Później można prosić osoby, które opanowały już więcej materiału, o wspieranie tych, którzy jeszcze danej partii nie przerobiły. Takim sposobem podstawa programowa jest realizowana, a jednocześnie wszystkie osoby podążają swoim tempem, mogą uczyć się od siebie i współpracować.

Należy pozwolić dzieciom i młodzieży eksplorować różne zagadnienia i poszukiwać praktycznych rozwiązań problemów, na przykład organizując interdyscyplinarne lekcje. Połączyc lekcje fizyki i geografii – kiedy mówimy o zagadnieniach związanych z klimatem; chemii i biologii – podczas opisywania działania ludzkiego

mózgu lub układu hormonalnego; fizyki i filozofii – w trakcie dyskusji o paradoksie czasu; języka polskiego i historii – omawiając antyczne tragedie. Pokazujemy tym samym młodym ludziom, że wiedza z różnych dziedzin nie jest odseparowana, jak – nie szukając daleko – lekcje oddzielone 10-minutową przerwą.

Nauka może być ciekawa i wykorzystywać wszystkie zmysły, jednocześnie stwarzając przestrzeń do korzystania z różnych kompetencji. Do każdej z wyżej wymienionych lekcji można dodać komponent angażujący więcej zdolności, niż tylko intelekt. Czemu przy omawianiu zmian klimatu, na łączonej lekcji fizyki i geografii, nie porozmawiać o emocjach, o depresji klimatycznej? Lub też o działalności społecznej – zaangażowaniu w młodzieżowe ruchy klimatyczne i ekologiczne? Podczas lekcji fizyki nie posłuchać, jak brzmia zderzające się ze sobą czarne dziury albo próbować odtworzyć dźwięk Wielkiego Wybuchu na lekcji muzyki⁶? Nauka może i powinna być tak samo kreatywna jak sztuka, a jednocześnie wymaga zaangażowania społecznego oraz współpracy.

Pytania i odpowiedzi

Istotne jest także stymulowanie u młodych osób zdolności logicznego, krytycznego i kreatywnego myślenia oraz komunikowania się. Aby umożliwić uczniom i uczennicom rozwój w tej dziedzinie, warto zadawać im w trakcie lekcji więcej pytań. Co ważne, pytania te nie powinny być typowo „belferskie”, czyli takie, na które nauczyciel oczekuje jedynej poprawnej odpowiedzi. Pytania te powinny mieć charakter otwarty i zapraszający do dyskusji, nie tylko z nauczycielem, ale także z resztą grupy. „Strategia kierowania pytań do uczniów spełnia swe prozwojowe zadanie tylko wtedy, gdy nauczyciel stawia pytania stymulujące do samodzielnego myślenia i wypowiedzania się. Dobre pytania to

take, które stanowią pomost między nauczaniem a uczeniem się⁷. Pytania zadawane z intencją faktycznego poznania opinii podopiecznych na dany temat są wyrazem poszanowania ich autonomii i indywidualności. Wartość stawiania pytań uczniom, zamiast podawania gotowych odpowiedzi, podkreślana jest od dawna.

Pamiętajmy przy tym, że dzieci to nie *tabula rasa*. Filozofowie, dzięki którym pojęcie to weszło do użytku w nauce i społecznej świadomości, pisali o „niezapisanym ludzkim umyśle”, ale jedynie w momencie narodzin. Pracując nawet z najmniejszymi dziećmi, obcujemy z podmiotami żyjącymi w określonym kontekście społecznym i co nieco już wiedzącymi o świecie. Spróbujmy wydobywać z nich tę wiedzę, a nie jedynie przekazywać im własną. Tym sposobem okazujemy szacunek im, ich wiedzy oraz środowisku, z jakiego pochodzą. Z doświadczenia wiem, że dzieci i młodzież potrafią zaskoczyć swą bystrością, trafnością spostrzeżeń, bez pardonową krytyką i bezbłędną intuicją – jeśli tylko im się na to pozwoli.

Warto także zastanowić się nad zmianą ostrzegania systemu oceniania. Dla przykładu: uczennica otrzymała z testu z fizyki wynik 80%. Oznacza to, że materiał został przez nią opanowany na ocenę dobrą. A co z pozostałymi 20%? Czy nie będą jej one potrzebne do zrozumienia kolejnej porcji materiału, w wyniku czego prawdopodobnie otrzyma z kolejnego testu ocenę niższą? Wynik na poziomie 80% oznacza, że 20% materiału nie zostało przez uczennicę przyswojone. Aby zapewnić jej pełniejsze zrozumienie materiału, można w trakcie zwyczajowego omawiania sprawdzianu dobierać uczniów w pary lub grupy, tak, aby wzajemnie wyjaśniali sobie zagadnienia, które umknęły im podczas nauki. Warto zachęcać dzieci i młodzież do wspólnej nauki, aby wykorzystać indywidualne zdolności i wiedzę każdej osoby. Kolejnym krokiem może być wprowadzenie opisowego systemu oceniania lub oceniania kształtującego⁸.

Na zakończenie

Tego typu zmiany wymagałyby od grona pedagogicznego korekty organizacji pracy. Część zadań można jednak oddać klasowym indywidualom, uczennicom i uczniom, pokazując im, że kształt lekcji zależy także od nich. W ten sposób wyrabiamy w nich poczucie odpowiedzialności i budzimy ciekawość. Zbyt rzadko nauczyciele oddają prowadzenie zajęć w ich ręce. A mogą mieć z tego nie lada pożytek. Od kilku lat prowadzę warsztaty w szkołach oraz konsultuję działania dydaktyczne nauczycieli. Często spotykam się z tym, że warsztat (który z definicji ma przekładać ciężar pracy na osoby uczestniczące) zmienia się w wykład nauczyciela, bo to przecież on musi przekazać wiedzę, wie lepiej i żywi przekonanie, że uczniom trzeba pomóc. Otóż czasami warto oddać odpowiedzialność młodym i zobaczyć, co się stanie. Czasem wynika z tego „piękna katastrofa”, która wymaga naszej łagodnej interwencji. Jednak nawet z takich katastrof można wyciągnąć naukę. Jako ludzie uczymy się właśnie na błędach i zdecydowanie za rzadko pozwalamy sobie i innym je popełniać.

Na pytanie „co z podstawą programową?” odpowiadam – nic. Z podstawą nie da się wygrać. Jest błędna już w samym początkowym założeniu, że istnieje konieczność i możliwość, aby wyposażyć młodych ludzi w tę samą wiedzę na starcie. Można jednak kreatywnie podchodzić do jej realizacji, rozpisując własny program nauczania. Wbrew pozorom istnieje przestrzeń do kształcenia młodych ludzi równoległe do podstawy programowej. Nie chodzi o to, aby podstawę obchodzić, ale o to, by korzystać z możliwości, które nam stwarza.

Jestem świadomy, że powyższe pomysły nie są niczym nowym dla doświadczonego grona pedagogicznego. Dla części osób mogą one „pachnieć” szkołami demokratycznymi lub powrotem idei Nowego Wychowania. Mogą pojawić się

głosy, że tego typu działania są niemożliwe przy takim obciążeniu pracą i liczbie młodych osób pod opieką. Często jednak – i tu narazić się mogą na atak – najgłośniej o tym, że coś jest nie do zrealizowania, krzyczą ci, którzy nigdy nie spróbowali. A może jednak warto spróbować? Może uda się nam uruchomić nieco dziecięcej ciekawości i młodzieńczego buntu? W końcu nauczycielki i nauczyciele to także indywidualia. Ważna jest wiara w to, że możemy w szkolnej społeczności przede wszystkim uczyć się od siebie wzajemnie i wspierać, również w realizacji niemożliwych w obecnym systemie, jakby się mogło wydawać, pomysłów.

Dla odważnych rebeliantów i rebeliantek edukacyjnych polecam książkę *Uczyć (się) z pasją*⁹, która może być mapą w dydaktycznej podróży. Pamiętajmy, że jej celem jest traktowanie uczennic i uczniów jako niepodzielnych, wyjątkowych całości. Bo indywidualium znaczy całość.

Przypisy

- 1 K. Robinson, L. Aronica, *Uchwycić Żywiół. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 12–14.
- 2 Zob. *Polski bezwład edukacyjny. Szkoła Czarna nie dla ludzi*, Źródło: <https://oko.press>, data dostępu: 25.05.2021.
- 3 Zob. R. Michalak, *Biologia czy kultura mózgu. W poszukiwaniu uwarunkowań działalności edukacyjnej*, w: „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2016, nr 2 (10), s. 95–110.
- 4 Piszę o „mitycznych” stylach uczenia się, gdyż wiele badań podważa ich istnienie oraz skuteczność. Ponadto mogą być one szkodliwe, gdyż są zwykłymi wyuczonymi metodami przyswajania informacji. Człowiek ma zdolność do uczenia się wszystkimi zmysłami. Niektóre są po prostu preferowane, ze względu na to, że w przeszłości okazały się być przydatne i adaptacyjne. Skupiając się na nauczaniu tak zwanych wzrokowców jedynie poprzez elementy wizualne, zubożamy ich doświadczenie i doprowadzamy do utrwalania schematów w mózgu. Dodatkowo zamykamy młodych ludzi w szufladkach z napisami „wzrokowiec”, „słuchowiec”, „kinestetyk”. Zob. K. Cipora, M. Szczygieł, *Falszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, w: „Edukacja” 2014, nr 2 (127), s. 53–66.
- 5 Jestem świadomy, że w tej metaforze umyka piękno równań matematycznych i kreatywność potrzebna do ich tworzenia i rozwiązywania. Mam jednak nadzieję, że jej użycie zostanie mi wybaczone.
- 6 Fizyka jest niezwykle wdzięcznym przedmiotem do projektowania rozwiązań sprzyjających uczeniu się. Można zaproponować klasie stworzenie eksperymentu potwierdzającego kulistość Ziemi. Taki temat można połączyć z lekcją wiedzy o społeczeństwie i porozmawiać o teoriach spiskowych oraz ruchach pseudonaukowych lub z filozofią, aby rozważać różnice między wiedzą naukową a potoczną.
- 7 B. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, s. 179.
- 8 Zob. *Dziesięć zasad oceniania kształtującego*, źródło: <https://sus.ceo.org.pl>, data dostępu: 05.06.2021.
- 9 P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, przeł. E. Manthey, W. Musiał, Słupsk 2017.

Abstract

Individual means the whole

When discussing the achievements of Ken Robinson, the author shows that individualising the teaching process is one of the most important requirements of modern education. In this context individualisation is not only an end in itself, but has a much broader significance, as it also encompasses the philosophy and sociology of education. Nevertheless, as the article clearly points out, it is the educational practice that is the most important and this practice must be inclusive, emancipatory and open to students' individual needs.

Filip Jach

Coach, facylitator i edukator. Pracę z grupami opiera na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach oraz psychologii zorientowanej na proces. Prowadzi kursy z metod Lego-Logos oraz Dociekań Filozoficznych. Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Między ciszą a dźwiękiem

Joanna Szymańska

Indywidualizacja pracy z uczniem z zaburzeniami przetwarzania słuchowego

W codziennej praktyce poradnia-nej można zaobserwować u dzieci piętrzące się trudności w koncentracji, prawidłowym rozumieniu złożonych komunikatów werbalnych, zapamiętywaniu i odtwarzaniu materiału szkolnego, a także zaburzenia mowy i problemy artykulacyjne. Bardzo charakterystyczne są takie symptomy, jak: wykonywanie przez dziecko tylko części podanego słownie polecenia, odpowiadanie na zadane pytanie z pewnym opóźnieniem, trudności w skupieniu się na głosie nauczyciela, błędy słu-

chowe w piśmie, trudności w czytaniu, trudności z dobrym słyszeniem w szumie, mylenie podobnie brzmiących głosek, brak umiejętności konstruowania płynnych wypowiedzi, niewspółmierne efekty szkolne do wysiłku włożonego w naukę w domu, stwierdzenie „nic nie jest zadane” (pomimo że zadanie zostało zlecone przez nauczyciela). Wiele z tych przypadków może być związanych z zaburzeniami przetwarzania słuchowego bądź ich ryzykiem. Widzimy wprawdzie, że dziecko słyszy komunikaty, ale ich nie słucha.

APD (definicje)

Zaburzenia przetwarzania słuchowego (*Auditory Processing Disorder*) to niemożność pełnego wykorzystania słyszanego sygnału akustycznego przy prawidłowym jego odbiorze w strukturach obwodowych. Problemem jest brak współpracy narządu słuchu z mózgiem, który nieprawidłowo rozpoznaje i interpretuje dźwięki docierające do ucha.

Zagadnienie APD, z punktu widzenia objawów i możliwości terapeutycznych, zaczyna być w środowisku oświatowym coraz częściej prezentowane, opisywane i dyskutowane. Niemniej w kwestii dostosowania metod, form i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych uczniów – z różnymi wyzwaniami rozwojowymi – wydaje się, że aktualnie stosunkowo niewiele mówi się o zaleceniach do pracy w przypadku ucznia ze zdiagnozowanymi APD czy też po prostu przejawiającego cechy zaburzeń przetwarzania słuchowego.

Formy dostosowań można rozpatrywać w aspekcie udzielania ukierunkowanego wsparcia podczas bezpośredniej pracy z uczniem oraz w aspekcie modyfikacji środowiska szkolnego.

Możliwość dokonania różnych modyfikacji jest oczywiście zależna od szeregu czynników, również zewnętrznych i nie zawsze zależnych od terapeuty czy nauczyciela, warto jednak pokrótce je przedstawić, tak aby zwiększać ogólną świadomość w tym zakresie i być może stworzyć pole do wspólnego poszukiwania optymalnych rozwiązań.

Sprzyjająca akustyka

Dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego często mają kłopoty z koncentracją i skupieniem uwagi na lekcji, czego przyczyną jest obniżona odporność na słyszane przez nie dystraktory, czyli konkurencyjne dźwięki. Idealnym udogodnieniem byłoby zorganizowanie sprzyjających warunków do nauki w klasie poprzez poprawę jej parametrów akustycznych, tak aby poziom hałasu podczas prowadzonych zajęć był jak najmniejszy.

Według wytycznych ASHA (*American Speech-Language-Hearing Association*) szum tła w pomieszczeniu, w którym uczy się dziecko z óśrodkowymi zaburzeniami słuchu, nie powinien przekraczać 30 dB, a stosunek sygnału do szumu nie powinien być niższy niż +15 dB. Jak wynika z doniesień – opartych na opracowaniach i badaniach – polskie szkoły mierzą się z hałasem czy występowaniem pogłosu podczas zajęć lekcyjnych, gimnastycznych i przerw. Związane jest to najczęściej z nieprawidłowym wykończeniem klas oraz ich wyposażeniem¹.

Rozwiązania, które można by rozważyć, polegają na wyłumieniu pomieszczeń i wyeliminowaniu pogłosu. Można to osiągnąć na przykład poprzez usunięcie lub ewentualnie maksymalne zagospodarowanie szklanych gablot oraz półek książkami², wykorzystanie dźwiękochłonnych materiałów (wykładzin, zasłon, rolet), zminimalizowanie okoliczności powstawania nagłych, głośnych i przykrych dźwięków (przyklejenie podkładek filcowych pod nogi ławek i krzesel³), wyłączenie urządzeń wydających dźwięki w tle (niepozostawianie komputerów w fazie czuwania, wyciszenie klimatyzatorów, tykających zegarów⁴, używanie oświetlenia, które nie daje dodatkowych dźwięków – świetlówek zamiast lamp jarzeniowych)⁵.

Korzystnym, choć nie zawsze możliwym do zorganizowania rozwiązaniem jest wydzielenie tak zwanych stref ciszy, w których uczniowie mogą odpocząć od nadmiaru bodźców słuchowych (alternatywą może być spędzenie przerwy w szkolnej czytelnicy).

Dodatkową kwestią jest liczebność uczniów w klasie. Korzystne warunki występują w klasach liczących do dwudziestu uczniów, albo na przykład wówczas, gdy lekcje odbywają się z podziałem na grupy⁶. Noszenie przez uczniów miękkiego zmiennego obuwia, a także pozostawienie plecaków w jednym miejscu z tyłu klasy to zwyczaj, które mogą przyczynić się do stworzenia nieco bardziej sprzyjającego środowiska akustycznego⁷.

Gdy dostosowanie sali lekcyjnej do potrzeb ucznia z zaburzeniami przetwarzania słuchowego nie jest możliwe, w celu dodatkowego wsparcia i poprawy jakości odbierania bodźców słuchowych pomocne może się okazać wyposażenie w system FM wspomagający

słyszenie, szczególnie ucznia z potwierdzonymi centralnymi zaburzeniami słuchu o typie zaburzeń uwagi słuchowej i słyszenia w hałasie. Taki system poprawia zrozumiałość mowy, na przykład komunikatu werbalnego podanego przez nauczyciela, na tle szumu⁸. Istotne jest jednak, aby stosować go jedynie podczas zapoznawania się z nowymi zagadnieniami, ze względu na to, że osoby z zaburzeniami przetwarzania słuchowego powinny jak najczęściej przebywać w naturalnym otoczeniu, aby na bieżąco ćwiczyć i doskonalić słuchową percepcję⁹. Nowe informacje należy podawać w ciszy, natomiast ćwiczyć – w hałasie. Korzystną formą ćwiczeniową jest przysłuchiwanie się rozmowie prowadzonej w tle akustycznym albo włączanie się w rozmowę kilku osób¹⁰.

Pokonywanie trudności

Drugim obszarem dostosowywania warunków i form pracy do możliwości oraz potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów z APD jest organizowanie i udzielanie im wsparcia podczas bezpośredniej pracy na lekcjach lub na zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Istotny jest aspekt dotyczący nie tylko rozmieszczenia poszczególnych sprzętów czy przedmiotów w lekcyjnej sali, ale również lokalizacji ucznia z cechami zaburzeń przetwarzania słuchowego w przestrzeni klasowej. Optymalne miejsce umożliwi stałe utrzymywanie kontaktu wzrokowego¹¹, w tym wspomaganie odbioru komunikatów werbalnych, podawanych przez nauczyciela, śledzeniem ruchu jego warg oraz mimiki. Przy czym uczeń powinien wówczas przebywać w odległości 2 do 3 metrów od niego¹², pod kątem mniejszym niż 45 stopni¹³, szczególnie w wypadku, gdy wzrok odgrywa rolę kompensującą deficyty słuchowe¹⁴. Nauczyciel powinien pamiętać, aby podczas mówienia unikać zasłaniania twarzy, na przykład podręcznikiem, oraz odwracania się tyłem.

Proponuje się zatem drugą ławkę, może być pod oknem (pod warunkiem, że dystraktorów nie stanowią widok z okna ani odgłosy z zewnątrz), albo wybór jednej z ławek ustawionych w łuku, półkołu¹⁵. Bywa, że zaleca

się takie usadowanie ucznia, które pozwoli mu na bycie zwróconym w kierunku nauczyciela i ogółu klasy tym uchem, dla którego uzyskał lepsze wyniki w badaniach wyższych funkcji słuchowych.

Nauczyciel lub terapeuta powinien mówić spokojnie, w średnim tempie, zachowując i odpowiednio wykorzystując cechy prozodyczne mowy i proste komunikaty w celu przywołania i utrzymania uwagi, wspomagając się subtelną gestykulacją. Należy często, ale dyskretnie upewniać się, czy uczeń właściwie zrozumiał polecenie¹⁶. Pomocne może okazać się przeformułowywanie wypowiedzi ustnej, a także dzielenie jej na krótsze ciągi foniczne, zawierające pojedyncze, proste komunikaty, które są lepiej przyswajalne niż złożone sekwencje. Warto powtarzać kluczowe informacje. Należy zachować tolerancję dla udzielanych przez ucznia odpowiedzi ustnych, a w razie trudności można zastosować techniki naprowadzające. Jednocześnie warto mieć na uwadze, aby starać się weryfikować wiedzę raczej w formie pisemnej niż ustnej.

Ważne, aby podczas prac klasowych i sprawdzianów nie dyktować poleceń, tylko podać je w formie zapisanej, wydrukowanej na kartce. Podczas pracy na lekcji należy wydłużyć uczniowi czas na wykonywanie zadań związanych z czytaniem i pisanem. Można rozważyć czasowe zwolnienie dziecka z pisania ze słuchu bądź przygotować i udostępnić tekst do wcześniejszego opracowania i opanowania go w domu. Przed wprowadzeniem w nieznaną tematykę warto krótko sformułować cel zajęć oraz wypunktować kluczowe treści. Podczas wyjaśniania nowych zagadnień wskazane jest wykorzystywanie różnych pomocy wizualnych uzupełniających przekaz słuchowy, a nawet poprzedzanie przekazu słownego materiałami angażującymi funkcje wzrokowe, jak również stosowanie programów multimedialnych. Uczenie powinno być polisensoryczne. Dobrą praktyką może być udostępnianie skryptu z lekcji przed zajęciami, tak aby uczeń mógł zapoznać się z zagadnieniami wcześniej – drogą inną niż słuchowa. Po wyłożeniu nowego materiału warto podsumować omówione treści, wskazać uczniowi najistotniejsze fragmenty w podręczniku.

W miarę możliwości powinno się w taki sposób zorganizować przebieg lekcji, aby zadania wymagające dłuższego skupienia na bodźcach słuchowych były wykonywane przez uczniów w godzinach wcześniejszych, a także tak dobierać materiał, by były zadawane na zmianę z zadaniami angażującymi inne funkcje. Nie należy kumulować trudnych zadań. Ponadto należy uwzględnić możliwość występowania u ucznia z APD dodatkowych trudności: dekoncentracji uwagi podczas zajęć, szybszej męczliwości bądź nadmiernej ruchliwości, które w tym wypadku bywają dość częste i są uwarunkowane obiektywnie. Dlatego tym bardziej, również w celu budowania motywacji i dobrej samooceny, niezwykle istotne jest skupianie się podczas pracy na mocnych stronach ucznia¹⁷.

Podsumowanie

Omówione zalecenia ukierunkowane są na stwarzanie komfortu akustycznego oraz dostosowanie metod i form pracy na lekcji do możliwości ucznia ze zdiagnozowanymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego bądź ze stwierdzonym występowaniem cech APD.

Są to propozycje do wdrożenia przy okazji codziennej nauki w szkole. Stosowane jako formy izolowane powinny wesprzeć ucznia w procesie uczenia się.

Natomiast wdrażane kompleksowo mogą znacznie przyczynić się do poprawy słuchowego aspektu funkcjonowania ucznia.

Przypisy

- 1 A. Kruczyńska-Werner, *Rola środowiska rodzinnego i szkolnego w terapii dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Logopedia” 2018, nr 2 (48).
- 2 Ibidem.
- 3 K. Rychetsky, *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym*, EFS, data dostępu: 05.07.2021.
- 4 I. Polewczyk, *Funkcjonowanie dziecka z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego (CAPD) – warunki akustyczne szkoły, możliwości diagnostyczne CAPD*, „Slavonic Pedagogical Studies Journal” 2015, nr 2 (4).
- 5 M. Kurkowski, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013.

- 6 A. Kruczyńska-Werner, *Rola środowiska rodzinnego i szkolnego w terapii dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, op. cit.
- 7 Materiały opracowane przez: K. Rychetsky *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym*, op. cit.
- 8 A. Kruczyńska-Werner, *Rola środowiska rodzinnego i szkolnego w terapii dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, op. cit.
- 9 M.Z. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego*, w: E. Furtak-Muzyka (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2019.
- 10 K. Rychetsky, *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym*, op. cit.
- 11 I. Polewczyk, *Funkcjonowanie dziecka z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego (CAPD) – warunki akustyczne szkoły, możliwości diagnostyczne CAPD*, op. cit.
- 12 A. Kruczyńska-Werner, *Rola środowiska rodzinnego i szkolnego w terapii dziecka z zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, op. cit.
- 13 K. Rychetsky, *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym*, op. cit.
- 14 K.I. Bienkowska, M. Drozd, A. Senderski, M. Zaborniak-Sobczak, *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2018, nr 29.
- 15 Ibidem.
- 16 K. Rychetsky, *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym*, op. cit.
- 17 K.I. Bienkowska, M. Drozd, A. Senderski, M. Zaborniak-Sobczak, *Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego*, op. cit.

Abstract

Between sound and silence

The author of this article discusses the connections between auditory processing disorder and the need to individualise teaching at all stages of education. On the basis of the research cited, it can be concluded that individualised teaching is the best practical solution for students with severe auditory issues. The article contains appropriately selected theoretical material, methodical and didactic advice and guidelines for conducting individualised lessons.

Joanna Szymańska

Pedagog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Szczecinie.

Trening mózgu

Weronika Rochatka, Michał Klichowski

Potrzeba indywidualizacji w terapii opartej na neurofeedbacku

Pojęciem neurofeedback określa się nieinwazyjną metodę „treningu umysłu”, polegającą przede wszystkim na dostarczaniu człowiekowi informacji o pewnych parametrach funkcjonowania jego mózgu za sprawą zapisu aktywności fal mózgowych (EEG) w czasie rzeczywistym. Dane (pozyskiwane dzięki elektrodom umieszczonym na głowie) są analizowane przez komputer i przekazywane zwrotnie (stąd *feedback*) w sposób dźwiękowy, wizualny, audiowizualny lub dotykowy¹. Informacje te pozwa-

lają uczestnikowi treningu na regulowanie (na bieżąco/online) aktywności swojego mózgu i stopniowe trenowanie go. Takie oddziaływanie oparte jest głównie na zasadzie warunkowania instrumentalnego² i w założeniu ma powodować trwałe efekty objawiające się na przykład poprawą funkcjonowania poznawczego³. Neurofeedback stosowany jest więc w terapii różnych zaburzeń poznawczych. Wciąż jednak mało się mówi o potrzebie indywidualizacji w terapii opartej na neurofeedbacku.

Neurofeedback jako metoda terapii

Na rynku nieustannie pojawiają się nowe urządzenia do neurofeedbacku, które w przeciwieństwie do aparatów encefalograficznych, stosowanych w gabinetach medycznych i laboratoriach, są tańsze, mobilne, łatwiejsze w obsłudze oraz oferują wiele atrakcyjnych gier i aplikacji, dzięki którym można „trenować” swój mózg⁴. Jednakże neurofeedback ma być nie tylko formą zabawy czy ćwiczeniem rozwijającym mózg człowieka w bliżej nieokreślony sposób, ale także skutecznym narzędziem przynoszącym długotrwałe (i celowe) rezultaty, na przykład w rehabilitacji lub terapii, jako forma oddziaływań wspomagających leczenie farmakologiczne (a czasem je nawet zastępujących)⁵. W związku z tym od lat naukowcy i praktycy starają się znaleźć odpowiedź na pytanie o to, w przypadku jakich zaburzeń metoda ta może być stosowana. Dotychczas efektywność neurofeedbacku została potwierdzona między innymi w terapii osób z zaburzeniami depresyjnymi i lękowymi⁶, zaburzeniami odżywiania⁷, zespołem stresu pourazowego (PTSD)⁸, padaczką⁹, dziecięcą traumą rozwojową¹⁰ czy u osób cierpiących na chorobę Parkinsona¹¹ bądź przewlekły ból¹².

Warto również wspomnieć o coraz popularniejszym wykorzystaniu neurofeedbacku w terapeutycznej, jak i edukacyjnej pracy z osobami z zaburzeniami rozwojowymi, nie tylko w zakresie wspierania ich w różnych dziedzinach życia¹³, ale także w usprawnianiu wybranych funkcji poznawczych (uwagi, pamięci czy kontroli poznawczej). W tym kontekście wykazano, że neurofeedback jest skuteczną metodą terapeutyczną w pracy z dziećmi z ADHD¹⁴, ze spektrum autyzmu¹⁵ czy ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się¹⁶.

Co ciekawe, przez lata osoby z niepełnosprawnością intelektualną były niejako wykluczane z badań nad neurofeedbackiem. Zdecydowanie brakuje doniesień na temat na przykład praktycznych możliwości pracy z uczniami

Neurofeedback coraz częściej jest wykorzystany w terapeutycznej oraz edukacyjnej pracy z osobami z zaburzeniami rozwojowymi, nie tylko w zakresie wspierania ich w różnych dziedzinach życia, ale także w usprawnianiu wybranych funkcji poznawczych.

z takimi deficytami poznawczymi i tego, w jaki sposób terapię neurofeedbacku dla nich zorganizować. Warto w tym miejscu omówić wyniki jedynego znanego nam studium, w ramach którego podjęto analizę efektów terapii neurofeedbacku u uczniów szkoły podstawowej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim¹⁷. Udowodniono w nim, że w zakresie ćwiczenia uwagi neurofeedback jest skuteczniejszy niż klasyczny trening percepcji wzrokowej, a także że poprawia on u tych dzieci selektywność uwagi i istotnie wydłuża jej koncentrację. Efekty terapii utrzymały się przez 3 miesiące i wskazano na duże prawdopodobieństwo, że zostaną zachowane na znacznie dłużej. Wydaje się zatem, że owocne może być prowadzenie terapii neurofeedbackiem dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Nadal jednak, ze względu na brak badań w tym zakresie, próżno szukać wskazówek odnośnie planowania tego typu terapii, z uwzględnieniem umiejętności i potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, które przecież bardzo różnią się między sobą. Dlatego przeprowadziliśmy pierwsze badanie nad tym problemem i stworzyliśmy pakiet zaleceń w tym zakresie. Kluczowym jego elementem jest indywidualizacja.

Neurofeedback może stanowić formę „dostosowanej”, plastycznej interwencji, możliwej do zastosowania w różnych warunkach. Dlatego niezwykle istotne jest zaprojektowanie konkretnych procedur, które umożliwiłyby efektywne stosowanie tej metody u konkretnych uczniów, zgodnie z ich indywidualną specyfiką funkcjonowania.

Potrzeba indywidualizacji

Analizując wyniki różnych badań nad neurofeedbackiem, ale dotyczących terapii osób z tym samym zaburzeniem, zauważyć można, że uzyskiwane efekty są zróżnicowane¹⁸. Może być to spowodowane przyjętymi przez naukowców odmiennymi procedurami, zakresem postawionej przez nich hipotezy, różną liczbą sesji terapeutycznych lub – mimo wszystko – niejednorodnością badanej populacji¹⁹. Nie świadczy to jednak o słabości tej metody. Wręcz przeciwnie! Pokazuje to, że neurofeedback może stanowić formę „dostosowanej” interwencji, możliwej do zastosowania w różnych warunkach i będącej w swej istocie interwencją bardzo plastyczną²⁰. Dlatego niezwykle istotne wydaje się dokładne zrozumienie mechanizmów działania neurofeedbacku i zaprojektowanie konkretnych procedur, które umożliwiłyby efektywne stosowanie

tej metody u konkretnych pacjentów czy uczniów, zgodnie z ich indywidualną specyfiką funkcjonowania.

Dostępne na rynku urządzenia do neurofeedbacku mogą dostarczać użytkownikom informacji nie tylko na temat aktywności ich fal mózgowych (delta, theta, alfa, beta, gamma), ale również obliczać (dzięki wbudowanym algorytmom) poziomy relaksacji i koncentracji²¹. Tak zwane neuroparametry mogą być przydatne, bo bezpośrednio informują nas o konkretnych stanach umysłu, jednak bez analizy, co rzeczywistość oznaczają, zaplanowanie skutecznej terapii może być utrudnione. W badaniach z 2021 roku postanowiliśmy sprawdzić, czy i w jaki sposób dane generowane przez urządzenie do neurofeedbacku MindWave NeuroSky (poziom średniej koncentracji oraz umiejętność jej kontrolowania) są skorelowane z innymi cechami związanymi z funkcjonowaniem poznawczym ucznia²². Wykazaliśmy, że drugi ze wskaźników, czyli poziom kontroli koncentracji, lepiej odzwierciedla indywidualne cechy ucznia, takie jak ocena z matematyki czy oceny kompetencji matematycznych i umiejętności koncentracji wystawione przez nauczyciela. Wyniki tych badań wskazują, że już na etapie projektowania terapii potrzebne są wskazówki w zakresie wykorzystania poszczególnych neuroparametrów.

Procedura neurofeedbacku to jednak nie tylko algorytmy i parametry, ale cała organizacja zajęć: od zaplanowania ich częstotliwości, przez dobór zadań, do wybrania sposobu przekazywania informacji zwrotnej dziecku. Podjęliśmy się zaprojektowania takiego oddziaływania właśnie dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (jako że, jak pokazaliśmy wcześniej, występuje widoczny brak tego typu procedur dla tej grupy). Jednym z etapów planowania procedury było poddanie jej ocenie przez rodzica dziecka celem weryfikacji, czy taki sposób postępowania będzie właściwy²³.

Uzyskaliśmy od rodzica cenne informacje, które posłużyły do udoskonalenia projektu procedury neurofeedbacku. Najważniejsze wskazówki praktyczne wynikające z naszego badania prezentujemy w kolejnym punkcie. Pokazują one przede wszystkim, że choć neurofeedback to metoda bliska rzeczywistości medycznej, z dość „twardymi” schematami postępowania, to w jej terapeutycznej aplikacji potrzebna jest indywidualizacja i traktowanie jej procedury jako schematu postępowania bardzo plastycznego.

Na co zwrócić uwagę?

Nasze rekomendacje podzieliliśmy na trzy grupy: związane z (1) organizacją zajęć, (2) możliwościami dziecka i (3) komunikacją z dzieckiem. Oczywiście stanowią one tylko załączek standardów indywidualizacji w procedurach neurofeedbacku. Traktujemy je jako pewną matrycę, którą można rozwijać i udoskonalać. Tym samym niejako otwieramy wspólną debatę nad problemem indywidualizacji w praktyce neurofeedbacku i liczymy na *feedback*.

1. Organizacja zajęć	
Częstotliwość zajęć	Istotna jest systematyczność zajęć. Warto wcześniej ustalić z rodzicem/opiekunem dziecka konkretne dni i godziny spotkań, by uniknąć ich pominięcia. Należy wziąć pod uwagę inne zajęcia dodatkowe, w których uczestniczy dziecko, by nie czuło się zdenerwowane na przykład tym, że nie zdąży odrobić pracy domowej, albo że za chwilę ma w planie kolejne zajęcia.
Pora zajęć	Warto wspólnie z rodzicem/opiekunem dziecka zastanowić się, o jakiej porze dnia zajęcia odbywające się przy komputerze byłyby najskuteczniejsze – rano czy po południu.
Przerwy	Przerwy mogą się okazać niepotrzebne, dlatego należałoby planować je w zależności od dyspozycji dziecka, pamiętając o dokładnej obserwacji dziecka w trakcie każdego zajęcia i pytaniu go o samopoczucie.

2. Możliwości dziecka	
Poziom trudności zadań	Odpowiednie dobranie zadań w terapii neurofeedbacku pozwoli na uzyskanie optymalnych rezultatów. Ważne, aby poziom trudności wybranych ćwiczeń wpisywał się w aktualne umiejętności dziecka.
Umiejętności dziecka w zakresie koncentracji	Wskazane jest sprawdzić podczas kilku początkowych zajęć, jak dziecko radzi sobie ze skupieniem uwagi, ponieważ może się okazać, że niektóre ze wstępnie zaplanowanych ćwiczeń są zbyt trudne dla dziecka w aspekcie koncentracji.
Potencjalne dystraktory	Warto zadbać o usunięcie dystraktorów: zabawek, ulubionych przedmiotów, które mogłyby rozpraszać uwagę dziecka. Można schować je wspólnie z dzieckiem i wyjąć po zakończonych zajęciach. Istotne jest, aby z uwagą zorganizować miejsce pracy, jeśli oczywiście pozwalają na to warunki i okoliczności.

3. Komunikacja z dzieckiem	
Sposób zapoznania dziecka z urządzeniem	Nie można zapomnieć o tym, żeby urządzenie zostało dziecku odpowiednio zaprezentowane, w sposób dostosowany do jego możliwości poznawczych. Warto pamiętać o tym, żeby urządzenie w poprawny sposób dopasować do głowy dziecka, pytając je w trakcie, czy czuje się komfortowo.
Komunikaty kierowane do dziecka	Początkowo powinny być one proste, jednozdaniowe, a po upewnieniu się, że dziecko wszystko rozumie, można kierować do niego komunikaty złożone. Niezwykle ważne jest, żeby dziecko rozumiało wszystkie informacje mu przekazywane – od tego także zależy efektywność zajęć.
Informacja zwrotna	Warto dostosować sposób przekazywania informacji zwrotnej do tego, czego dziecko oczekuje i jakiego rodzaju informacje są dla niego przydatne, a także motywują do dalszej pracy.

Przypisy

- ¹ J.N. Demos, *Getting started with EEG neurofeedback*, New York 2019, s. 25.
- ² D.C. Hammond, *What is neurofeedback: An update*, „Journal of Neurotherapy” 2011, nr 15(4), s. 305–336.
- ³ D.C. Hammond, op. cit.; J.A. Micoulaud-Franchi, J.M. Batail, T. Fovet, P. Philip, M. Cermolacce, A. Jaumard-Hakoun, F. Vialatte, *Towards a Pragmatic Approach to a Psychophysiological Unit of Analysis for Mental and Brain Disorders: An EEG-Copeia for Neurofeedback*, „Applied Psychophysiology and Biofeedback” 2019, nr 44 (3), s. 151–172; W.H. Yeh, J.J. Hsueh, J.F.Z. Shaw, *Neurofeedback of alpha activity on memory in healthy*

participants: a systematic review and meta-analysis, „Frontiers in Human Neuroscience” 2020, nr 14, 562360.

- ⁴ J. LaRocco, M.D. Le, D.G. Paeng, *A systemic review of available low-cost EEG headsets used for drowsiness detection*, „Frontiers in Neuroinformatics” 2020, nr 14, 553352; E. Ratti, S. Waninger, C. Berka, G. Ruffini, A. Verma, *Comparison of medical and consumer wireless EEG systems for use in clinical trials*, „Frontiers in Human Neuroscience” 2017, nr 11, 398.
- ⁵ J.I. Ali, J. Viczko, C.M. Smart, *Efficacy of neurofeedback interventions for cognitive rehabilitation following brain injury: Systematic review and recommendations for future research*, „Journal of the International Neuropsychological Society” 2020, nr 26 (1), s. 31–46.; M.G. Dahl, *Neurofeedback with PTSD and Traumatic Brain Injury (TBI)*, w: H.W. Kirk (red.), *Restoring the Brain: Neurofeedback as an integrative approach to health*, New York 2020, s. 256–284.
- ⁶ H. Marzbani, H.R. Marateb, M. Mansourian, *Neurofeedback: a comprehensive review on system design, methodology and clinical applications*, „Basic and Clinical Neuroscience” 2016, nr 7 (2), s. 143–158.
- ⁷ J. Schmidt, A. Martin, *Neurofeedback against binge eating: A randomized controlled trial in a female subclinical threshold sample*, „European Eating Disorders Review” 2016, nr 24 (5), s. 406–416.
- ⁸ T. Chiba, T. Kanazawa, A. Koizumi, K. Ide, V. Taschereau-Dumouchel, S. Boku, M. Kawato, *Current status of neurofeedback for post-traumatic stress disorder: a systematic review and the possibility of decoded neurofeedback*, „Frontiers In Human Neuroscience” 2019, nr 13, 233.
- ⁹ H. Marzbani, H.R. Marateb, M. Mansourian, *Neurofeedback: a comprehensive review on system design, methodology and clinical applications*, op. cit., s. 143–158.
- ¹⁰ A. Rogel, A.M. Loomis, E. Hamlin, H. Hodgdon, J. Spinazzola, B. van der Kolk, *The impact of neurofeedback training on children with developmental trauma: A randomized controlled study*, „Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy” 2020, nr 12 (8), s. 918–929.
- ¹¹ I.H. Philippens, J.A. Wubben, R.A. Vanwersch, D.L. Estevo, P.A. Tass, *Sensorimotor rhythm neurofeedback as adjunct therapy for Parkinson’s disease*, „Annals of Clinical and Translational Neurology” 2017, nr 4(8), s. 585–590.
- ¹² R. Roy, R. de la Vega, M.P. Jensen, J. Miro, *Neurofeedback for pain management: A systematic review*, „Frontiers in Neuroscience” 2020, nr 14, 671.
- ¹³ R. Raj, S. Deb, P. Bhattacharya, *Brain computer interfaced single key omni directional pointing and command system: a screen pointing interface for differently-abled person*, „Procedia Computer Science” 2018, nr 133, s. 161–168; D. Yang,

- T.H. Nguyen, W.Y. Chung, *A bipolar-channel hybrid brain-computer interface system for home automation control utilizing steady-state visually evoked potential and eye-blink signals*, „Sensors” 2020, nr 20 (19), 5474.
- ¹⁴ M.G. Pimenta, T. Brown, M. Arns, S. Enriquez-Geppert, *Treatment efficacy and clinical effectiveness of EEG neurofeedback as a personalized and multimodal treatment in ADHD: A critical review*, „Neuropsychiatric Disease and Treatment” 2021, nr 17, 637.
- ¹⁵ E.V. Friedrich, A. Sivanathan, T. Lim, N. Suttie, S. Louchart, S. Pillen, J.A. Pineda, *An effective neurofeedback intervention to improve social interactions in children with autism spectrum disorder*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2015, nr 45(12), s. 4084–4100.
- ¹⁶ R. Coben, E.K. Wright, S.L. Decker, T. Morgan, *The impact of coherence neurofeedback on reading delays in learning disabled children: A randomized controlled study*, „NeuroRegulation” 2015, nr 2 (4), s. 168–168; M. Narimani, N. Mohajeri Aval, E. Ensafi, *Examining the effectiveness of neurofeedback treatment in brainwave, executive function and math performance of children with specific learning disorder with mathematics specifier*, „Journal of Learning Disabilities” 2017, nr 6 (3), s. 122–142.
- ¹⁷ C. Hong, I. Lee, *Effects of neurofeedback training on attention in children with intellectual disability*, „Journal of Neurotherapy” 2012, nr 16 (2), s. 110–122.
- ¹⁸ H. Marzbani, H.R. Marateb, M. Mansourian, *Neurofeedback: a comprehensive review on system design, methodology and clinical applications*, op. cit., s. 143–158.
- ¹⁹ W. Rochatka, *Zastosowanie treningu neurofeedback w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: Projekt procedury*, „Studia Edukacyjne” 2021 (w druku).
- ²⁰ J.I. Ali, J. Viczko, C.M. Smart, *Efficacy of neurofeedback interventions for cognitive rehabilitation following brain injury: Systematic review and recommendations for future research*, op. cit., s. 31–46.
- ²¹ A.J. Molina-Cantero, J. Guerrero-Cubero, I.M. Gomez-Gonzalez, M. Merino-Monge, J.I. Silva-Silva, *Characterizing computer access using a one-channel EEG wireless sensor*, „Sensors” 2017, nr 17 (7), 1525.
- ²² T. Przybyła, M. Duszczak, A. Kruszwicka, W. Rochatka, M. Klichowski, *Zastosowania neurofeedbacku w edukacji matematycznej: Eksperyment SpeedMath z udziałem uczniów wyższych klas szkoły podstawowej*, w: T. Przybyła (red.), *Liczy w cyfrowym świecie. Rozmowy o współczesnej edukacji matematycznej dziecka*, Poznań 2021, s. 101–123.
- ²³ W. Rochatka, *Zastosowanie treningu neurofeedback w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: Projekt procedury*, „Studia Edukacyjne” 2021 (w druku).

Abstract

Brain training

Although neurofeedback is used in the treatment of many disorders, little is said about the need for individualisation in such therapies. It may be particularly important in intellectual disabilities, where children's competences vary a lot. Therefore, the authors re-analysed the results of our previous study on neurofeedback and developed a set of recommendations that allow to adjust the neurofeedback procedure to patients' individual traits. The findings may be useful for practitioners working with this method, but also for researchers analysing the effectiveness of neurofeedback therapy.

Weronika Rochatka

Pedagożka specjalna. Magistrantka w Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Michał Klichowski

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Pracowni Badań nad Procesem Uczenia na Wydziale Studiów Edukacyjnych.

Szkoła dla szkoły?

Część I

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Wpływ pandemii COVID-19 i konieczności nauki online na stan psychiki polskich uczniów i nauczycieli

Zdrowie psychiczne polskich uczniów i nauczycieli pozostawia sporo do życzenia. Pandemia COVID-19 siłą rzeczy dołała przysłowiowej oliwy do ognia. Jaka jest skala problemu? W jakim stopniu lockdown, odosobnienie i konieczność nauki zdalnej negatywnie wpłynęły na kondycję psychiczną dzieci i młodzieży? Czy sytuacja była zła zanim wybuchła epidemia, czy dopiero teraz problematyka zdrowia psychicznego uczniów

i nauczycieli stała się istotna? Jakie są obiektywne powody lawinowo rosnących kryzysów psychicznych? Czy w jakimś stopniu przyczynia się do tego również sama szkoła – jako instytucja społeczna? Na podstawie przeglądu aktualnej literatury dotyczącej tego tematu i najnowszych badań, zebranych między innymi w postaci raportów, postaram się udzielić przynajmniej podstawowych odpowiedzi na te nurtujące pytania.

Wprowadzenie

Ogólnie zdrowie, a tym bardziej kondycja psychiczna Polaków, to temat delikatny i drażliwy, tym bardziej, jeśli dotyczy dzieci i młodzieży. W naszym kraju powstało ostatnio sporo raportów i doniesień naukowo-badawczych w tej kwestii. Z powodu pandemii cały problem stał się paląco ważny, a w mediach powstaje wiele spekulacji. Uderza też pewien wspólny i alarmistyczny wydzźwięk, że ogólnie jest źle. Specjaliści wnioskuje więc o działania dla poprawy kondycji psychicznej polskich dzieci. O nauczycielach na razie mówi się mniej. Jaka jest jednak faktyczna skala problemu?

Po raz pierwszy z powodu pandemii koronawirusa COVID-19, lockdown wraz z nauką zdalną został wprowadzony w Polsce do szkół od połowy marca i trwał do końca roku szkolnego 2019/2020 (3,5 miesiąca). W roku szkolnym 2020/2021 nauczanie online trwało nieprzerwanie od ostatniego tygodnia listopada 2020 roku do 14 maja 2021 roku (6 miesięcy). Mimo bardzo zaawansowanej cyfryzacji zdalne nauczanie i tak okazało się przy tym zupełnie nowym doświadczeniem oraz wielkim wyzwaniem dla nauczycieli, uczniów i rodziców. Wielu naukowców, psychologów i innych ekspertów szybko przystąpiło do badań nad skutkami takiej edukacji. Od początku pandemii pojawiły się już pierwsze znaczące analizy i podsumowania. Jakie są ich wyniki, wnioski i zalecenia? Otóż ogólnie stwierdza się, że na stres z powodu pandemii oraz na zdalne nauczanie nikt nie był do końca przygotowany. Brakowało kompetencji do nauki online i niezbędnego sprzętu. Zdołano jednak wspólnymi siłami szybko wszystko zorganizować, choć nauczyciele deklarowali, że „nie doczekali się pomocy ze strony organów nadzorczych, w tym ze strony ministerstwa”. Zaznaczali też jednak, że cały ten zamęt nie grozi realizacji podstawy programowej¹. Wszyscy wyraźnie dostrzegli za

to pogarszanie się stanu kondycji emocjonalno-psychicznej uczniów².

Dowody na zachwianie dobrostanu psychicznego polskich uczniów i nauczycieli można znaleźć w wielu materiałach źródłowych. Jednak najobszerniejszy ich opis, wraz z zaleceniami, zawarto przede wszystkim w poniższych raportach:

- Raport Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji „Dbam o Mój Zasięg” i Fundacji Orange z czerwca 2020 roku. *Badanie ankietowe uczniów klas VI–VIII i szkół ponadpodstawowych (1284 osoby), nauczycieli (671 osób) i rodziców (979 osób)*.
- Raport *Edukacja zdalna w czasach COVID-19* Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z czerwca 2020 roku. *Badanie ankietowe 2961 nauczycieli i dyrektorów szkół oraz 1217 uczniów oraz jego kolejna ponowiona wersja z marca 2021 roku*.
- Raport *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?* Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (Wydział Studiów Edukacyjnych) z października 2020 roku, w ramach badania *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*. Badanie ankietowe online nauczycieli, uczniów i rodziców z wybranych 34 szkół podstawowych (klasy 6–8) i ponadpodstawowych – 1284 uczniów, 979 rodziców i 671 nauczycieli – pod patronatem Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz Wydziału Humanistycznego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.
- Raport badawczy *Moje samopoczucie w E-szkole – Raport z badań* Anny Bieganowskiej-Skóry i Doroty Pankowskiej z Katedry Pedagogii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie, wykonany w 2020 roku.
- Raport *Rozmawiaj z klasą* ze stycznia 2021 roku Fundacji Edukacja dla Demokracji, przepro-

wadzony w ramach Programu „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Badanie ankietowe online nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (1535 osób).

Zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli przed pandemią – Raport Rozmawiaj z klasą

Jego wyniki ogłoszono w styczniu 2021 roku, ale ankiety obejmowały okres sprzed pandemii. Fundacja Szkoła z Klasą opracowała ten raport na podstawie wywiadów z nauczycielami, a nie samymi uczniami. Respondentami badania ankietowego online było 1535 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Ankietowani nauczyciele oceniali zdrowie psychiczne swoje i swoich uczniów. Chodziło o zebranie danych mających pomóc w ukierunkowaniu nowej reformy polskiej szkoły. Wysunięto między innymi tezę, że pojawiające się kryzysy muszą być umiejętnie szybko rozpoznawane i opatrzone właściwą reakcją. Z nauczycielami rozmawiali specjaliści psychiatrzy, psychologowie i psychoterapeuci, pracujący też z dziećmi i młodzieżą.

Wyniki tych badań nie są optymistyczne. W końcowej informacji prasowej podano, że: „(...) w czasie pandemii lekceważony od wielu lat temat zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, w końcu wybrzmiał w debacie publicznej. Jak przyznają psychiatrzy dziecięcy, psychologowie, psychoterapeuci oraz interwencji kryzysowi, izolacja domowa tylko pogorszyła i tak dramatyczną już sytuację. Pandemia przyczynia się do wzrostu wśród młodzieży depresji, stanów lękowych, zaburzeń odżywiania, jak również zachowań autodestrukcyjnych, a nawet prób samobójczych. U nieletnich pacjentów, którzy leczeni byli z powodu zaburzeń psychicznych

jeszcze przed pandemią, często obserwowane jest teraz zaostrzenie objawów”³.

Nauczyciele zauważyli, że wśród uczniów rośnie niskie poczucie własnej wartości, źle odnajdują się w szkolnych relacjach rówieśniczych, nie mają zaufania do nauczycieli i cierpią z powodu malejącego zainteresowania rodziców. W szkołach panuje na dodatek ciągła kumulacja stresu i negatywnych emocji, zbyt sztywne narzucone z góry reguły i przepisy oraz wieczny pośpiech. Wykazano też powszechny brak profesjonalnej pomocy psychologicznej. Uczniowie nie mają do kogo zwracać się ze swoimi problemami. Raport pokazuje, że psychologowie pracują tylko w 6 na 10 placówek szkolnych i najczęściej z niepełnym wymiarem czasu pracy. W małych szkołach, poza ośrodkami miejskimi, często nawet w ogóle brak takich specjalistów. Okazuje się też, że pedagog jest w polskich szkołach obecny zdecydowanie częściej (w 95% ogółu szkół), niż psycholog (odpowiednio 60%). Nauczyciele postulują też konieczność zwiększenia godzin pracy tych specjalistów. Obecnie psychologowie w szkołach pracują bowiem tygodniowo przeciętnie tylko około 16 godzin⁴.

Niestety, obok grupy rówieśniczej i rodziny, źródłem największych stresów dzieci i młodzieży obecnie jest szkoła. Wiceprezes Fundacji Szkoła z Klasą Marta Puciłowska stwierdziła, że „wyniki badań układają się w opowieść o szkole, która przestała być miejscem rozwoju, wspólnego dorastania i uczenia się, a zmieniła w szkołę dla szkoły, miejsce realizowania arbitralnej podstawy programowej”⁵.

Raport dowodzi też, że w polskich szkołach „odbywa się dziś wyczerpujący wyścig, w którym nauczyciele są strażnikami odhaczania zadań, a uczniowie i uczennice mają obowiązek te zadania realizować i ani jedni ani drudzy nie są z takiego stanu rzeczy zadowoleni”⁶. We współczesnej polskiej szkole „nie ma już przestrzeni na rozmowę o emocjach, problemach i złożoności

otaczającego nas świata, a uczniowie, nauczyciele i rodzice nie czują się wspólnotą, którą łączą serdeczne relacje i wzajemne zaufanie”⁷. Uczniowie mają przeróżne problemy, trudności w nauce oraz niesnaski rówieśnicze i domowe. Próbuje się im także narzucać rzekome nierozumienie tożsamości płciowej. Warunki pandemiczne zdecydowanie pogarszają ten stan, a polscy uczniowie, już przed pandemią, zauważyli w szkole opresyjność⁸.

Najczęstsze przyczyny problemów psychicznych uczniów i nauczycieli

Wiadomo, że jakość relacji nauczycieli z uczniami zależy od ich kompetencji i predyspozycji. Jednak ankietowani nauczyciele żalili się, że zmuszeni są pracować nad tym w czasie pozaszkolnym, bo na lekcjach brakuje im czasu. Winą obarczają zbytne biurokratyzowanie oświaty i przeładowaną podstawę programową. Nie sprzyja to pracy i budowaniu relacji. Większość nauczycieli dobrze za to odkrywa i monituje problemy uczniów. Niemal co czwarty ankietowany nauczyciel zgłaszał jednak brak zaufania z ich strony. Tymczasem to przecież takie właśnie silne relacje uczeń – nauczyciel powinny być stale obustronnie budowane. Równie ważne są też zdrowe i mocne relacje uczniów pomiędzy sobą i z rodzicami. Dopiero wszystko to razem jako całość, stanowi właściwy fundament kompletnej edukacji. Ankietowani nauczyciele wskazali też, jakie cechy budzą poważanie i zaufanie u uczniów: empatia, szacunek, poważne partnerskie traktowanie, umiejętność słuchania, nieocenianie, uważność, szczerłość czy zainteresowanie⁹.

Ogólnie stan psychiczny osób pracujących obecnie w polskiej szkole jest zdaniem nauczycieli coraz gorszy, a oni sami postrzegają siebie, jako „bezwolne trybiki w maszynie”. Nie czerpią satysfakcji i godności z pracy. Widzą też brak autorytetu u rodziców oraz czują się pozostawieni

sami sobie i stale recenzowani. Wielu nauczycieli utraciło entuzjazm i jedynie machinalnie wykonuje swe obowiązki. Mnożą się przypadki wypalenia zawodowego. Mówi się nawet, że powołanie w zawodzie nauczyciela straciło sens. Tymczasem słaba forma psychiczna nauczycieli wpływa negatywnie na uczniów. Pogłębia ją silne obecnie poczucie osamotnienia, przepracowanie i niedocenywanie. Sfrustrowani nauczyciele szukają wsparcia we własnej szkole jako miejscu pracy (91% ankietowanych), a także w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (76%). Po pomoc ze strony innych nauczycieli sięga 45% ankietowanych, a 39% idzie w tej sprawie do dyrekcji (w dużych szkołach, powyżej 500 uczniów, odsetek spada do 33%). W internecie tej pomocy szuka aż 54% badanych, za to w ośrodkach zdrowia tylko 10%¹⁰.

Nauczyciele zwykle jako pierwsi dostrzegają i odkrywają uczniowskie problemy (58%). Dlatego bardzo ważne jest wspieranie ich w działaniach wychowawczo-edukacyjnych. Wymieniają przy tym takie sygnały ostrzegawcze, jak: nagła zmiana zachowania, problemy z koncentracją, smutek, brak energii, apatia, senność, wycofanie, izolacja, wybuchy emocjonalne, nadpobudliwość, nadmierna ruchliwość, zmiany w wyglądzie i ubiorze, rany i siniaki, absencja w szkole, obniżenie wyników w nauce, tiki nerwowe, stały kontakt z telefonem, niepokojące wpisy na prywatnych profilach internetowych (Facebook, Twitter)¹¹.

Za najczęstsze przyczyny problemów psychicznych u uczniów nauczyciele uważają: zbyt niskie poczucie własnej wartości (76%) oraz brak zainteresowania ze strony własnych rodziców czy opiekunów (76%). Jednocześnie nauczyciele często deklarują też problemy w kontaktach z rodzicami takich uczniów. A przecież rodzice są niezbędni w budowaniu stabilnego poczucia własnej wartości u dzieci. Negatywnie na psychikę uczniów działają też: brak akceptacji rówieśników (68%), problemy rodzinne (65%, na przykład

rozwód rodziców, bieda, alkoholizm), nadmierna presja rówieśników (44%). Nauczyciele uważają ponadto, że największym problemem uczniów jest depresja (40%). Dopiero w dalszej kolejności są to: uzależnienie od telefonu/komputera/tabletu z internetem (36%), agresja (33%, częstsza obecnie u dziewcząt), złe relacje z rówieśnikami (32%), zaburzenia koncentracji (24%)¹².

Zmiana poziomu kształcenia odmiennie istotność problemów u uczniów. Nauczyciele ze szkół podstawowych za najważniejsze ich problemy uważają agresję, zachowania destrukcyjne, problemy w relacjach z rówieśnikami i zaburzenia koncentracji. Rzadziej natomiast wymieniali w ankiecie depresję, stany lękowe i uzależnienie od mediów społecznościowych. Względnie częstym problemem uczniów głównie klas 1-3 jest też wzmożona aktywność – jako efekt zaburzeń neuroprzekaznikowych. Nauczyciele starszych klas szkół podstawowych wskazują z kolei na presję grup i niewłaściwe relacje rówieśnicze. Natomiast nauczyciele ponadpodstawowych liceów przyczyny takich problemów upatrują w depresji (65%) i stanach lękowych (31%). W technikach i szkołach branżowych negatywnym czynnikiem jest zaś uzależnienie od mediów społecznościowych i palenie papierosów, rzadziej presja ze strony rodziców i opiekunów¹³.

Co można zrobić, żeby skutecznie pomóc sobie i innym?

Uczniowie z problemami radzą się najpierw koleżanek i kolegów. Rówieśnicy sobie prawidłowo jednak nie pomogą. Mogą i powinni zwracać się z prośbą o pomoc do dorosłych. Polskie szkoły mają do tego odpowiednie procedury wsparcia psychologicznego uczniów. Jednak „podmioty zewnętrzne (poradnie profilaktyki środowiskowej, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, organizacje wspierające młodych ludzi w kryzysach czy interwencji kryzysowej) angażowane są dopie-

ro w przypadkach bardzo trudnych, takich jak deklarowane myśli samobójcze, samookaleczenia, wysoki poziom agresji”¹⁴. Najskuteczniejsza jest przy tym pomoc z różnych źródeł jednocześnie – od rówieśników, rodziców, nauczycieli oraz specjalistów szkolnych i zewnętrznych (pedagodzy, psychologów, lekarze). Wszystkie te strony powinny pozostawać ze sobą w stałym kontakcie. Nie jest tak jednak w praktyce. Przykładowo, rodzice często nie informują szkoły, że ich dziecko zostało objęte opieką psychologiczną zewnętrzną, bo boją się stygmatyzacji. Zewnętrzni psychoterapeuci nie mają też kontaktu ze szkołami pacjentów. Tymczasem kontakt z wychowawcami ich klas powinien być obligatoryjny. Nauczyciele powinni też odbywać regularne szkolenia z zakresu znajomości problemów psychologicznych i psychicznych oraz interwencji kryzysowej u dzieci i młodzieży. Powinni również mieć łatwą możliwość podejmowania darmowych, w 100% refundowanych studiów podyplomowych w tym zakresie. Ankietowani nauczyciele krytykują też często słabą jakość takich szkoleń i studiów. Bazują bowiem głównie na wiedzy teoretycznej i brak w nich jednoznacznych wskazówek praktycznych. Tylko 1/3 nauczycieli uważa ponadto, że posiada wystarczające wykształcenie w tym zakresie. Co ciekawe, więcej szkoleń fundują sobie nauczyciele starsi w wieku 45+ (69%), niż młodsi (55%). Jest też grupa, która nie widzi jakiegokolwiek potrzeby szkoleń (27%)¹⁵.

Należy też szerzej wspomnieć o roli rodziców i opiekunów uczniów. Wiadomo przecież, że „ich dobra relacja ze szkołą, otwartość obu stron na dialog i wzajemne zaufanie są warunkiem niezbędnym do zbudowania skutecznego systemu wspierania uczniów”¹⁶. Są oni jednak szczególnie nieodzowni w czasie kryzysów. Mogą wtedy wiele pomóc i nie wolno bagatelizować ich roli. Niestety nie zawsze jednak działania rodziców i opiekunów są ukierunkowane na dobro dzieci. Szczególnie młodzi wiekiem i stażem ankietowani

nauczyciele stwierdzali też, że nie zawsze wiedzą, jak rozmawiać i współpracować z rodzicami czy opiekunami. Z kolei z tej drugiej strony bywają przypadki niechęci do takiej współpracy. Aż „(...) 44% nauczycieli oceniło otwartość rodziców na współpracę poniżej 5 w skali do 10. Tylko 27% nauczycieli deklaruje, że rodzice są bardzo otwarci na współpracę w zakresie problemów psychicznych”. Tymczasem brak wzajemnej współpracy szkoły i domu uczniów uniemożliwia pomoc¹⁷.

Przypisy

- 1 K. Nowakowska, *Zdalne nauczanie wypaliło nauczycieli i uczniów. Ich stan psychiczny jest dużo gorszy niż przed epidemią koronawirusa*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl>, data dostępu: 09.07.2020.
- 2 M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, „Głos Pedagogiczny”, 2020, nr 119, www.glospedagogiczny.pl, data dostępu: 01.04.2021.
- 3 *Stan zdrowia psychicznego polskich uczniów z perspektywy nauczycieli. Raport „Rozmawiaj z Klasą” – informacja prasowa*, www.szkolazklasa.org.pl, data dostępu: 29.03.2021.
- 4 *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, www.szkolazklasa.org.pl, data dostępu: 29.03.2021.
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem.
- 7 *Stan zdrowia psychicznego polskich uczniów z perspektywy nauczycieli. Raport „Rozmawiaj z Klasą” – informacja prasowa*, op. cit.
- 8 *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, op. cit.
- 9 Ibidem.
- 10 Ibidem.
- 11 Ibidem.
- 12 Ibidem.
- 13 Ibidem.
- 14 Ibidem.
- 15 Ibidem.
- 16 Ibidem.
- 17 Ibidem.

Abstract

School for school's sake?

In this article the author presents research findings about the impact of the COVID-19 pandemic and distance learning on students' and teachers' mental health. The conclusions reached are not optimistic since it has transpired that the state of their mental health – which was not great to begin with – has deteriorated. It can be remedied, as shown by survey results. According to those findings we need better and more easily accessible psychological care as well as a change in thinking about school's social and protective role. In the first part of the article the author presents the results of selected studies and in the second part she quotes data from subsequent reports and shares the findings from her own survey.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w klasach 4-8 w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori Bona Ventura w Szczecinie. Pracowała na stanowisku adiunkta w Katedrze Zoologii Wydziału Zootechnicznego Akademii Rolniczej w Szczecinie oraz na Wydziale Biotechnologii i Hodowli Zwierząt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Postpandemiczne wyzwania

Zofia Fenrych

Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Wnioski z raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej

Jak wygląda szkoła po zakończeniu edukacji zdalnej? Co o tym czasie myślała uczniowie? Czy pandemiczny kryzys może być szansą dla polskiej szkoły? Na te i inne pytania spróbowało odpowiedzieć Centrum Edukacji Obywatelskiej w opublikowanym w czerwcu tego roku raporcie, który jest wynikiem badań przeprowadzonych przez CEO w maju 2021 roku. Autorzy i autorki raportu uczciwie i od samego początku wskazują pewne mankamenty swojego

badania – ankietę była internetowa, więc wzięły w niej udział jedynie osoby zainteresowane edukacją oraz respondenci ze swobodnym dostępem do sieci. Mimo że ankietę wypełniło prawie 4 tysiące uczennic i uczniów oraz ponad 1600 nauczycielek i nauczycieli, to wyciągnięcie z niej wniosków globalnych jest co najmniej ryzykowne. Nadal jednak stanowi bardzo ważny sygnał i głos (również młodych) na temat przyszłości polskiej szkoły.

Szansa na zmianę?

Raport został podzielony na trzy części. W pierwszej autorzy wyjaśniają, dlaczego uważają powrót do edukacji stacjonarnej (traktują go dwuetapowo: w maju i we wrześniu) za przełomowy. W drugiej prezentują szczegółowe wyniki badania wraz z cytowaniem konkretnych wypowiedzi uczniów i nauczycieli. Ostatnia część jest przedstawieniem wizji szkoły „przygotowującej uczniów do życia w postpandemicznej rzeczywistości”, „szkoły, do której chce się wracać” oraz sposobu, jak ją stworzyć. Autorzy i autorki zastrzegają, że jest to zaproszenie do dyskusji na ten temat. Cały raport jest niezwykle ciekawy i zachęcam do jego lektury, chciałabym się tu jednak skupić przede wszystkim na ostatniej jego części. Postulaty w niej zawarte, jak i wnioski z całego raportu, powinny – moim zdaniem – trafić do jak najszerszego grona.

Twórcy raportu wyszli z założenia, że kilkumiesięczny okres edukacji zdalnej obnażył wiele braków i słabości polskiej szkoły. Co jest jednak jeszcze istotniejsze – ukazał także wielki potencjał, niejednokrotnie drzemący do tej pory i w nauczycielach, i dyrekcjach, i w samych uczniach. Wszystkie te grupy zostały wyrwane z utartych ścieżek. Sytuacja pokazała, że muszą i bardzo często potrafią uczyć/uczyć się w zupełnie inny niż tradycyjny sposób. Dlatego też autorzy i autorki badania potraktowali kryzys pandemiczny jako szansę na zmianę, na przemyślenie (i wdrożenie) szkoły od nowa. Swoje postulaty ujęli w ośmiu tezach, które pokrótce streszczę.

Wiedza – kompetencje – podmiotowość

Po pierwsze, edukacja zdalna ukazała, że sprowadzenie dydaktyki do przekazu wiedzy nie spełnia swojego celu – bo nie angażuje i nie rozwija uczniów w wystarczającym stopniu. Nie jest to myśl nowa – mówią o niej pedagodzy od kilkudziesięciu

Egzamin winien być naturalnym podsumowaniem pracy ucznia, pewnym zamknięciem okresu szkolnego, diagnozą i informacją, ale nie sensem funkcjonowania szkoły. Pozycja egzaminów staje się zbyt silna, zwłaszcza że w ograniczony sposób sprawdzają one wiedzę i umiejętności przedmiotowe.

lat, obecnie dołączyli do nich neurodydaktycy. Edukacja zdalna jeszcze mocniej obnażyła ten problem. Prócz wiedzy, której zadanie skupia się na wyjaśnianiu praw rządzących otaczającym światem, konieczne jest kształtowanie kompetencji, które pozwolą młodym ludziom skutecznie w tym świecie funkcjonować. Autorzy raportu wskazują tu przede wszystkim na samodzielne myślenie, współpracę, rozwiązywanie problemów, empatię, zarządzanie sobą i uczenie się. Dodatkowo priorytetem powinno się stać również kształtowanie podmiotowości ucznia (poczucie własnej wartości, sprawstwa, skuteczności) i wspólnotowości (poczucie przynależności i odpowiedzialność za nią). Postulatem autorów raportu jest przede wszystkim znalezienie w tej triadzie (dostarczania wiedzy, rozwijania kompetencji i budowania podmiotowości) nowej równowagi, nie tylko w celach ogólnych podstawy programowej, ale też w celach i metodach nauczania, programach, podręcznikach oraz systemie egzaminów.

Do tych ostatnich autorzy i autorki raportu nawiązują w kolejnym punkcie – na temat

*Twórcy raportu wyszli
z założenia, że kilkumiesięczny
okres edukacji zdalnej obnażył
wiele braków i słabości polskiej
szkoły. Co jest jednak jeszcze
istotniejsze – ukazał także wielki
potencjał, niejednokrotnie
drzemiący do tej pory
i w nauczycielach, i dyrekcjach,
i w samych uczniach.*

zadbania o dobrostan uczniów. Konieczne jest odwrócenie priorytetów: ważniejszy powinien być człowiek, a nie oceny czy wyniki egzaminów. Kolejne badania pedagogiczne i psychologiczne alarmują, że dla skuteczności uczenia konieczne jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, przynależności do grupy, poczucie sprawstwa, spokój i nadzieja. Niezwykle ważna jest relacja rówieśnicza między uczniami oraz relacja między nimi a nauczycielem. To pomaga utrzymywać zaangażowanie młodych ludzi i powoduje, że nawet jeśli szkoła jest wymagająca (a powinna wymagać), to i tak „da się lubić”. Edukacja zdalna bardzo wyraźnie pokazała, jak brak relacyjności niekorzystnie wpływa na utrzymanie uwagi czy chęć działania uczniów. Z tego również wypływa coraz głośniejszy i słuszny postulat większego wsparcia psychologicznego zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Indywidualizacja i ocenianie

W następnych tezach autorzy i autorki piszą o potrzebie tak zwanego głębokiego uczenia

się – zamiast mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania (i często szybkiego zapomnienia). Apelują o: bazowanie na naturalnej ciekawości; pokazywanie, jak wiedza wyjaśnia nam działanie świata; dawanie okazji do wykorzystania zdobytych informacji w różnych kontekstach. Zachęcają do edukowania poprzez działanie, współpracę i stawianie pytań. By to zrealizować, ważne jest myślenie – niestety w dużej mierze systemowe – o większej interdyscyplinarności działań, a więc i elastyczniejszej organizacji szkoły. Jest też na szczęście możliwość działania bardziej oddolnego, czyli na przykład stosowania metody projektu lub miniprojektu, spełniających wiele omówionych już postulatów. Edukacja zdalna pokazała, że działania projektowe również w takim wymiarze są możliwe i niezwykle sensowne. Twórcy raportu apelują także o branie pod uwagę głosu uczniów – również w kwestiach przyszłości edukacji.

Ostatnie tezy ujęte w raporcie znajdują odzwierciedlenie w „codziennej” misji Centrum Edukacji Obywatelskiej. Podkreślono w nich, że okres edukacji zdalnej jeszcze bardziej pokazał, jak ważne jest podejście podmiotowe do ucznia, wspieranie młodego człowieka, ukazywanie jego wartości. W tym kontekście egzamin winien być naturalnym podsumowaniem pracy ucznia, pewnym zamknięciem okresu szkolnego, jego diagnozą i informacją, ale nie sensem funkcjonowania szkoły. Pozycja egzaminów staje się zbyt silna, szczególnie, że w ograniczony sposób sprawdzają wiedzę i umiejętności przedmiotowe. Przy takim znaczeniu egzaminów zewnętrznych tracą na wartości elementy, które nie są sprawdzane (niejednokrotnie również nie są sprawdzalne), jak choćby kompetencje miękkie, talenty czy zainteresowania indywidualne uczniów. To dominujące znaczenie egzaminów można było obserwować również w ostatnich miesiącach. Uczniowie klas ósmych i maturzyści pojawili się w szkole jeszcze w czasie lockdownu, co sprawiło,

że to im poświęcono najwięcej uwagi (również medialnej), na przykład w kontekście obniżenia wymagań egzaminacyjnych. Jak stwierdzili autorzy i autorki raportu: „Same efekty kształcenia uczniów nie doczekały się takiej uwagi, jak sposób ich weryfikacji”.

Również system oceniania został poddany (nie po raz pierwszy) krytyce CEO, które jest w Polsce czołowym popularyzatorem tak zwanego oceniania kształtującego. Autorzy zwrócili uwagę na słabość punktowego oceniania w czasie zdalnego nauczania. Taka forma oceny sprawdzanej wiedzy o wiele częściej przyczynia się do uczenia na pamięć oraz – niestety – ściągania i oszukiwania przez uczniów. Ważny jest przecież stopień, a nie zdobyta wiedza czy umiejętności. Dodatkowo w zdalnej edukacji taka ocena często mogła być niesprawiedliwa, bo z tego samego poziomu oceniani byli uczniowie z bezproblemowym dostępem do sprzętu i internetu, jak i ci, którzy mieli poważne kłopoty w tym zakresie. Zmiana w tym systemie – choć niełatwa, bo wymagająca zaangażowania i często zmiany myślenia nie tylko nauczycieli i dyrekcji, ale i tkwiących od lat w tym systemie uczniów i rodziców – wydaje się jednak coraz bardziej pożądana.

Nieunikniona przebudowa

Autorzy i autorki raportu mocno podkreślili rolę i zasługi nauczycieli i dyrekcji szkół, którzy musieli wykazać się dużą elastycznością, gotowością do pracy w różnych warunkach i systemach (zdalnie, stacjonarnie, hybrydowo), zdobywając nowe, liczne kompetencje. Czas edukacji zdalnej pogłębił przekonanie, że właśnie na kompetencjach nauczycieli i dyrekcji opiera się system edukacji. Są one najważniejsze, ponieważ „żaden system nie może być lepszy niż jakość pracy zatrudnionych w nim pedagogów”. Stąd postulat należytego ich docenienia – zarówno materialnego (tu również inwestycja w poszerzenie kompetencji

nauczycieli), jak i symbolicznego (rozumiem to jako zewnętrzną dbałość o szacunek do tej grupy zawodowej). Strategie budowania dobrej szkoły powinny być oparte na potencjale tkwiącym w nauczycielkach i nauczycielach. „Zaufanie, a nie kontrola, kompetencje, a nie procedury, zespoły, a nie jednostki, elastyczność profesjonalistów zamiast centralnego sterowania” – czytamy w raporcie.

Lektura raportu *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* wywołała we mnie dość rozbieżne uczucia. Z jednej strony radość, że ktoś poważnie myśli o szansie na zmianę nie struktury, a całego systemu edukacji w Polsce. Mało tego – nie tylko myśli, ale podejmuje konkretne (i kolejne) kroki do tej zmiany: diagnozę rzeczywistości, wskazanie pól działania, przedstawienie spójnej, wypracowanej i bazującej na doświadczeniu wizji przyszłości. Z drugiej strony pojawiały się zwątpienie i przeczenie naiwności autorów i autorek. Czy proponowana przez nich transformacja nie jest zbyt trudna? Czy zmiana jest w ogóle możliwa? Czy nie trzeba kolejnych pokoleń uczniów (jak również rodziców i nauczycieli), by miała ona rację bytu? Być może długo będziemy musieli czekać na efekty, ale to nie zmienia faktu, że bez podjęcia trudu dzisiaj edukacja nie zmieni się nigdy. Co więcej, takich poważnie myślących – ludzi i organizacji, kropel drążących skałę „pruskiej szkoły” – na szczęście jest coraz więcej. Jest więc szansa! Warto z niej skorzystać, bo każdy z nas – nauczyciel, dyrektor, rodzic, edukator – może być taką kropką. To natężenie powstałego z nich strumienia może zmienić polską szkołę.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

Dać wyraz własnej naturze

Helena Czernikiewicz

Dlaczego potrzebujemy indywidualizacji nauczania i wychowania?

„Każdy człowiek jest inny i za wszelką cenę powinien bronić swojego prawa do indywidualności” – napisał Paulo Coelho w książce *Zwycięzca jest sam*. We współczesnym świecie, z jednej strony, duży nacisk kładzie się na rozwój osobowości, indywidualne podejście do człowieka, jednostkową oryginalność. Liczą się takie cechy, jak kreatywność i nowatorskie rozwiązania. Z drugiej strony – ważna jest tradycja i umiejętność współdziałania, współpraca ponad podziałami. Jak pogodzić ze sobą te odległe wartości? Jak rozwijać talenty, przygotowując do pracy w korporacjach? Jak nauczyć nonkonformizmu w świecie, w którym wszyscy ulegamy modom i liczymy się z opinią społeczeństwa? Odpowiedź jest jedna – trzeba odpowiednio pokierować procesem nauczania i wychowania.

Jak to dawniej było?

Indywidualizacja nauczania jest obecna w procesie kształcenia od wielu lat. Zaraz po zmianach systemowych w Polsce dokonano także reformy szkolnictwa. Nauczyciele mogli decydować o wyborze programu i podręcznika, poloniści sami proponowali lektury uzupełniające. W dalszym ciągu młodzi ludzie wybierali profil klasy licealnej, by móc lepiej przygotować się do wymarzonych studiów. Oczywiście nie zawsze wybory nauczycieli i uczniów były właściwe. Któż jednak nie popełnia błędów? Najważniejsze, aby nigdy ich nie powielać i wyciągać z każdej porażki odpowiednią lekcję.

W szkołach istniały liczne koła zainteresowań. Uczniowie zapisywali się także na zajęcia dodatkowe rozwijające ich talenty w domach kultury lub

w innych instytucjach. Dbano nie tylko o rozwój uczniów uzdolnionych, z większym potencjałem intelektualnym, opieką otaczano również dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce. Dyrektorzy szkół dysponowali pulą godzin na zorganizowanie zajęć wyrównawczych, logopedycznych, korekcyjnych czy kompensacyjnych. Udzielano wsparcia uczniom mającym problemy wychowawcze i emocjonalne. Niektórzy uczestniczyli w zajęciach socjoterapeutycznych, z pedagogiem lub psychologiem, czy też zapisywali się do świetlic środowiskowych. Uczniów wybitnie uzdolnionych, ale i tych mających problemy z nauką, zachowaniem i emocjami kierowano na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Aktywnie działało Towarzystwo Dyslektyczne, które organizowało zajęcia dla nauczycieli, rodziców i uczniów mających specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu. Władze oświatowe i dyrektorzy szkół starali się tak organizować proces nauczania, aby każde dziecko miało możliwość wszechstronnego rozwoju, wyrównania szans edukacyjnych, nabycia odpowiednich kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i fizycznych. Tym, którzy nie mogli się kształcić w powszechnym trybie, oferowano indywidualny tok nauki (wielu sportowców i naukowców skorzystało z takiej formy edukacji).

Bez poczucia niesprawiedliwości

Największe zadanie stało przed nauczycielami, którzy niejednokrotnie bez wynagrodzenia, ofiarnie (jak nakazuje misja) podejmowali się prowadzenia zajęć dodatkowych dla uczniów zdolnych lub mających trudności w nauce. Pamiętamy słynne godziny karciane – przeznaczone właśnie na ten cel. Ile by ich nie było, zawsze stanowiły kroplę w morzu potrzeb. Dlatego nauczyciele o rozwój swoich uczniów dbali przede wszystkim na lekcjach. Na początku każdego etapu kształcenia diagnozowali swoich uczniów, by poznać ich potrzeby, wiedzę i umiejętności. Odpowiednio dobierali metody i formy

pracy, aby umożliwić jak najlepsze przyswojenie wiedzy i kształtowanie umiejętności oraz zapewnić przygotowanie do czekających uczniów egzaminów (przede wszystkim zewnętrznych).

Nie zawsze było to proste zadanie, gdyż zdarzało się, że do klasy chodziło kilku uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a nawet orzeczeniami o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim lub innymi deficytami. Jeżeli chodzi o tych ostatnich, to najczęściej mieli nauczanie indywidualne, które w tamtych czasach odbywało się w szkole i na pewno było bardzo korzystne dla dzieci i młodzieży. Uczniowie mogli uczestniczyć nie tylko w zajęciach indywidualnych, ale także w wybranych lekcjach wraz z całą klasą. W ten sposób integrowali się z zespołem, a ich koleżanki i koledzy uczyli się tolerancji, akceptacji dla odmienności. Miało to ogromne znaczenie dla obu stron. Nauczyciel musiał zadbać o atmosferę oraz właściwie zaplanować zajęcia i zastosować odpowiednie formy i metody pracy, które umożliwiłyby wszechstronny rozwój każdemu uczniowi.

Nie zawsze jednak dzieci z orzeczeniami miały nauczanie indywidualne. Pamiętam przypadki, kiedy dzieci z deficytami rozwojowymi nie kwalifikowały się do takiego nauczania i uczestniczyły w normalnych lekcjach, choć obowiązywał je inny program nauczania i korzystały z innych podręczników oraz pomocy dydaktycznych. Przeprowadzenie lekcji, w czasie której należało wytłumaczyć trudne treści zespołowi klasowemu i uczniowi ze specyficznymi potrzebami, było wielkim wyzwaniem. Proces lekcyjny musiał być bardzo szczegółowo zaplanowany. Praca indywidualna z uczniem musiała się odbywać w momencie wykonywania ćwiczeń utrwalających przez resztę klasy. Nie zawsze się to udawało, gdyż zespół klasowy także był zróżnicowany i niekiedy uczniowie mieli wiele pytań do wykonywanych zadań, niektórzy zaś bardzo szybko sobie z nimi radzili i zaczynali się nudzić. Wtedy należało w jakiś sposób ich uak-

tywnić – mieć przygotowane zadania dodatkowe. Z własnego doświadczenia wiem, że w czasie takich lekcji najwięcej traciły dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi. W takich przypadkach proponowano rodzicom zmianę szkoły na specjalną. Podjęcie takiej decyzji było bardzo trudne, ale zazwyczaj uczniowie w takich placówkach świetnie się odnajdywali. Zaczynali odnosić sukcesy, a to bardzo korzystnie wpływało na ich psychikę, zwiększało poczucie własnej wartości.

Mimo wielu trudności, braku odpowiedniego zaplecza, nauczyciele zawsze starali się indywidualnie podchodzić do swoich uczniów, zadbać o ich wszechstronny rozwój. Moim mottem były słowa zapisane przez Nancy H. Kleinbaum w *Stowarzyszeniu umarłych poetów*: „W człowieku tkwi nieodparta potrzeba bycia akceptowanym. Za wszelką cenę musicie jednak zaufać tym cząstkom swej osobowości, które wyróżniają was spośród innych i sprawiają, że jesteście niepowtarzalni. Nawet jeśli wyróżniająca was cecha jest dziwna czy nieakceptowana”. Zadanie trudne do zrealizowania w momencie, kiedy na egzaminach zewnętrznych pojawiły się ściśle określone kryteria oceniania (zwłaszcza chodzi mi o język polski). Uczenie „pod klucz odpowiedzi” na pewno nie sprzyjało indywidualizacji, nie pobudzało do samodzielnego, kreatywnego myślenia i formułowania wniosków. Często zdarzało się, że wybitni uczniowie na testach kompetencji nie otrzymywali najlepszych wyników, gdyż ich odpowiedzi odbiegały od tych zawartych w kluczu. Ale nauczycielom i tak udawało się wykształcić całe pokolenia mądrych, twórczych, kulturalnych młodych ludzi, którzy byli właściwie przygotowani do startu w dorosłe życie z takim bagażem, na jaki ich było stać, bez poczucia niesprawiedliwości.

Indywidualizacja nauczania dzisiaj

Podstawa programowa zakłada indywidualizację procesu kształcenia ukierunkowaną na ucznia. W dokumentach prawa oświatowego czytamy:

„System oświaty zapewnia w szczególności dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami” (Ustawa o systemie oświaty, Art.1). W związku z tym bardzo istotne jest umiejętne podejmowanie przez nauczycieli takich działań, które będą wsparciem zarówno dla deficytów edukacyjnych i trudności ucznia, jak i zagospodarowaniem rozwojowym jego zdolności.

Teoretycznie wszystko wygląda bardzo profesjonalnie, wydaje się proste i możliwe do realizacji. W praktyce najczęściej pojawiają się różnego rodzaju trudności. Największym problemem jest ograniczona liczba godzin przeznaczonych na pracę z uczniem zdolnym czy ze specyficznymi trudnościami w nauce lub niedostosowanym społecznie. Zostały zlikwidowane tak zwane godziny karciane. Wielu nauczycieli po proteście, który nie przyniósł należytych efektów (zmiany podstawy programowej i znacznych podwyżek płac), zrezygnowało z bezpłatnego prowadzenia zajęć dodatkowych. Niektórzy napisali programy projakościowe i otrzymali dodatkowe godziny na pracę z uczniem słabym, zdolnym lub ze specyficznymi trudnościami w nauce. Jak zawsze nie pokryły one zapotrzebowania, zwłaszcza jeżeli chodzi o pracę z uczniami wymagającymi kształtowania ich umiejętności edukacyjnych ze względu na deficyty rozwojowe. Posłużę się tu przykładem z mojej szkoły. Uczniów z opiniami dotyczącymi specyficznych trudności w nauce mamy ponad 100, natomiast godzin przyznanych na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne tylko kilka. Niemożliwe więc jest objęcie opieką wszystkich uczniów, którzy potrzebują pomocy. Nieco lepiej

jest z przyznawaniem godzin na realizację programów projakościowych, jeżeli chodzi o uczniów zdolnych. Jednak i tu niekiedy zdarzało się tak, że na jedną przyznaną na tydzień godzinę koła chciało chodzić ponad 30 uczniów (w naszej szkole tak było z kołem informatycznym). W dużych grupach na zajęciach dodatkowych trudno stosować indywidualizację nauczania, gdyż każdy z uczniów ma inne potrzeby.

Możliwości i kompetencje

Obecnie, tak jak w latach ubiegłych, indywidualizacja procesu kształcenia odbywa się głównie na zajęciach obowiązkowych i spoczywa na barkach całego grona pedagogicznego. Nauczyciele muszą dopełnić wszelkich starań, aby uczenie się było dostosowane do możliwości dziecka, wykorzystywało w największym stopniu jego potencjał, jak najbardziej wpływało na wszechstronny rozwój osobowości. Nauczyciel powinien tak zorganizować nauczanie, żeby zapewnić każdemu uczniowi ciągły przyrost kompetencji, wiedzy i umiejętności.

Od kilku lat największy nacisk kładzie się na rozwój kompetencji kluczowych. Zakłada się, że dzięki ich opanowaniu młody człowiek zostaje należycie przygotowany do życia we współczesnym świecie. Można stwierdzić, że indywidualizacja uczenia polega na dostosowaniu wszystkich działań do konkretnego przypadku, ucznia/uczennicy. Dodatkowo powinny one wpisywać się w swego rodzaju strategię edukacyjną. Nauczyciel musi uświadomić sobie, że to po stronie ucznia/uczennicy leży prawo do osiągnięcia celu, jakim jest zdobywanie wiedzy oraz umiejętności, w tempie, metodach, formach pracy i zakresie materiału dostosowanych do jego indywidualnych predyspozycji. Nauczyciel natomiast dba o odpowiednią metodykę oraz zapewnienie bezpiecznych warunków i przyjaznej atmosfery do nauki.

Niezwykle przydatne jest stosowanie elementów oceniania kształtującego, które propo-

nuje podmiotowe, partnerskie i indywidualne podejście do ucznia. Dzięki zastosowanym strategiom uczeń wie, po co i czego ma się uczyć, dzięki informacji zwrotnej poznaje swoje mocne i słabe strony, otrzymuje wskazówki, jak i nad czym powinien szczególnie pracować, jak ukierunkować swój rozwój. Może współpracować i wymieniać się wiadomościami i opiniami z rówieśnikami, co również umożliwia mu zwiększenie swojego potencjału. Uczeń, dzięki temu sposobowi oceniania, przede wszystkim ma świadomość odpowiedzialności za swoją naukę.

Taniec w deszczu

Podobnie jak w przeszłości, tak i dzisiaj podejście indywidualne do ucznia – przy jednoczesnej konieczności organizacji pracy całej klasy, zwłaszcza, jeżeli mamy do czynienia z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – jest nie lada wyzwaniem. Nauczyciel musi przemyśleć każdą lekcję. Spróbować przewidzieć wszelkie działania i zachowania uczniów. Nie jest to łatwe, głównie w przypadku uczniów mających zaburzenia emocjonalne lub sprawiających problemy wychowawcze. Trzeba wykazać ogromny spokój, właściwie wykorzystać wszystkie strategie psychologiczne, aby opanować sytuację w klasie, wyciszyć wszystkich uczniów, zadbać o właściwą atmosferę, a także przekazać zaplanowane treści i umożliwić uczniom opanowanie niezbędnych umiejętności edukacyjnych.

We współczesnej szkole mamy do czynienia z coraz większą liczbą dzieci z ADHD, zespołem Aspergera czy zaburzeniami zachowania. Wiele pracy wymaga utrzymanie odpowiedniej atmosfery w klasie, w której pojawia się takie dziecko. Zazwyczaj inni uczniowie i ich rodzice nie chcą zaakceptować takiej osoby. Narzekają na zakłócanie lekcji, procesu nauczania. Domagają się usunięcia danego ucznia z klasy. Zgodnie z prawem oświatowym nie jest to możliwe. Pojawia się wówczas konflikt interesów. Nauczyciel musi stać się wówczas

mediatorem, a przede wszystkim mentorem, który tak poprowadzi proces nauczania, aby wszyscy byli usatysfakcjonowani.

Niezależnie od tego, z jakimi przypadkami edukacyjnymi nauczyciel ma do czynienia, zawsze musi rozpocząć pracę od odpowiedniej diagnozy edukacyjnej i wychowawczej. Gdy pozna swoich uczniów, będzie wiedział, jak zaplanować lekcję, z jakich metod i form pracy skorzystać. Stworzy program wychowawczy, w którym znajdują się treści ważne dla danego zespołu klasowego. W przypadku klasy z uczniem z orzeczeniem w diagnozie bierze udział zespół do spraw wielospecjalistycznej oceny osiągnięć ucznia, a spostrzeżenia i wnioski zasilają treścią indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Dokument musi zawierać odpowiednio dobrane metody i formy pracy z uczniem, zintegrować działania nauczycieli, wychowawców i specjalistów prowadzących zajęcia, określić formy i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane. Najczęściej rekomendowane metody w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, to: zindywidualizowanie i dostosowanie sposobów komunikacji, dzielenie materiału na mniejsze partie, szybka i konkretna informacja zwrotna, powtarzanie poleceń, wydłużanie czasu pracy, obserwacja, techniki kontroli złości, mapy myśli itp.

Nauczyciel przygotowujący się do zajęć powinien uwzględniać jednostkowe możliwości swoich uczniów poprzez pracę indywidualną na lekcji z uczniem zdolnym lub mało zdolnym, bądź przez stosowanie na lekcji zróżnicowanych zadań i ćwiczeń dostosowanych do indywidualnego poziomu ucznia. Zastosowanie tych wskazówek jest trudne w czasie lekcji wprowadzającej nowy materiał, ale stosunkowo łatwo można je wykorzystać na zajęciach utrwalających i powtórzeniowych. Nauczyciel musi pamiętać o docenianiu i chwaleniu każdego ucznia. Niekiedy pojawia się problem, gdyż często nauczyciel nie znajduje powodu do doceniania.

System też nie stawia na to działanie, raczej szuka błędu w pracy ucznia, niż docenia go za osiągnięcia. Nauczyciel powinien zachęcać każdego ucznia do podejmowania wyzwań, ale też stworzyć uczniowi warunki, aby mógł bezpiecznie ryzykować. Młody człowiek nie podejmie wyzwania, jeśli jego wysiłek będzie krytykowany i oceniany. Niekiedy warto zrezygnować ze stawiania stopni na rzecz oceny opisowej. Warto przypomnieć tu słowa Vivian Green: „W życiu nie chodzi o czekanie, aż burza minie (...) chodzi o to, by nauczyć się tańczyć w deszczu”. Uczniowie powinni się nauczyć korzystać ze swoich możliwości, z tego, co daje im środowisko, a nie zamartwiać się swoimi ograniczeniami.

Celem jest rozwój

Na zakończenie pragnę przytoczyć słowa Oskara Wilde'a z *Portretu Doriana Graya*: „Wywierac na kogoś wpływ znaczy to samo, co obdarzac go swoją duszą. Człowiek taki nie posiada już wówczas własnych myśli. Nie pozerają go własne namiętności. Cnoty jego nie należą już do niego. Nawet jego grzechy, jeśli w ogóle grzechy istnieją, są zapożyczone od kogoś innego. Staje się on echem cudzej melodii, aktorem roli nie dla niego napisanej (...) Celem życia jest rozwój własnej indywidualności. Dać wyraz własnej swojej naturze – oto nasze zadanie na ziemi. W naszych czasach człowiek odczuwa obawę przed sobą samym. Zapomniano o najwyższym obowiązku, o obowiązku względem siebie”.

Warto, aby każdy nauczyciel o nich pamiętał. Dbał o indywidualny rozwój swoich uczniów, nie narzucając im swoich poglądów, opinii, umożliwiając wyjście z ram, nie pozwalając żyć według szablonów.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Kobieta niezwykła, bo piękna?

Paulina Gajosowa

O drugoplanowych bohaterkach *Lalki* Bolesława Prusa

Czy autor *Lalki* był znawcą kobiecej natury? Z pewnością próbował, tak jak i inni polscy twórcy wieku XIX, zrozumieć motywacje swoich bohaterek oraz zmierzyć się na kartach swoich tekstów z problematyką emancypacji. Czy jednak uchwycone w tej twórczości obserwacje możemy uznać za ciągle trafne czy aktualne? Profesor Ryszard Koziołek pisał, iż *Lalka* „wędruje z kolejnymi pokoleniami czytelników, a raczej krok przed nimi, w zadziwiający sposób opi-

sując to, co nas czeka”¹. Wierzę, że słowa te możemy odnieść także do analizy sytuacji niektórych bohaterek powieści Bolesława Prusa. Jednak wymaga to od nas, czytelniczek i czytelników, odrobiny nieufności wobec arcydzieła oraz krytycznej lektury. Jak więc wykorzystać ten niezwykły potencjał *Lalki*, która od lat zajmuje ważne miejsce na liście szkolnych lektur i pojawia się jako archetyp nowoczesnej powieści podczas lekcji języka polskiego?

Intrygująca powieść

Prus stworzył wyraziste kobiece bohaterki, których losy nie tylko pomagają obecnie zrozumieć trudności oraz wyzwania, z którymi musiały się mierzyć dziewiętnastowieczne kobiety, ale i pozwalają postawić szereg pytań dotyczących współczesności. Robią to dzisiaj i literaturoznawcy, jak wspomniany Ryszard Koziółek, i autorki/autorzy tekstów literackich. Jednym z lepszych przykładów może być esej Olgi Tokarczuk pod tytułem *Lalka i perła*, w którym noblistka daje wyraz swojej fascynacji tą powieścią².

Co tak naprawdę zmieniło się na przestrzeni czasu, który dzieli nas od rzeczywistości opisanej przez Prusa? Co wciąż domaga się zmiany? Takie pytania mogą się stać pretekstem do fascynującej dyskusji w szkolnej klasie. Szczególnie intrygujące w kontekście powyższych pytań wydają mi się jednak biografie drugoplanowych bohaterek *Lalki*: Kazimierzy Wąsowskiej, Heleny Stawskiej i Pani Meliton.

Wąsowska

Kazimiera Wąsowska, która – jak przy okazji pierwszego spotkania zauważa Wokulski – „ma pyszne kasztanowate włosy i czarne oczy, a całą fizjognomię wesołą i energiczną”³, jest jedną z najwyrazistszych postaci w utworze. To bohaterka zbudowana niemal na zasadzie opozycji względem Izabeli Łęckiej, choć i mająca z nią jednocześnie wiele wspólnego. Pragnie bowiem, podobnie jak ona, być stale adorowana przez mężczyzn. Już przed spotkaniem z Wokulskim nazwisko bogatej wdowy pojawia się na kartach powieści kilkakrotnie. Kolejni bohaterowie zapowiadają bowiem, że jest to kobieta wyjątkowa. W drodze do Zaslawia Baron opisuje ją w następujący sposób: „O, panią Wąsowską rekomenduję panu (...). Brylant, nie kobieta, a jaka oryginalna!... Ani myśli iść drugi raz za mąż, choć lubi pasjami, ażeby ją otaczano”⁴.

O wyjątkowych cechach tej bohaterki wspomina Wokulskiemu również prezesowa, która

wielokrotnie odgrywa rolę autorytetu w powieści. Na czym polega wyjątkowość Wąsowskiej? Z jednej strony – co dość banalne – na niezwyklej urodzie. Wielokrotnie w książce podkreślana jest bowiem jej atrakcyjność fizyczna. Z drugiej jednak strony Wąsowska przejawia cechy charakteru, które imponują innym bohaterom i bohaterkom. Głośno wygłasza odważne w ocenie innych przekonania, nie widzi sensu w ponownym zamążpójściu, sama zarządza własnym majątkiem, przejmuje inicjatywę w relacjach z mężczyznami. Można więc dojść do wniosku, że jej wyjątkowość w dużej mierze opiera się na wychodzeniu poza schemat tradycyjnych ról i kobiecych zachowań, a w konsekwencji przejmowaniu męskich wzorców. Czy jednak możemy uznać Wąsowską za kobietę w pełni niezależną i samodzielną? Mam co do tego duże wątpliwości. Tak naprawdę swoją obecną pozycję społeczną i towarzyską zawdzięcza bowiem temu, że wcześniej postępowała zgodnie z tym, czego wymagano na salonach od dam. Jak sama to określiła podczas rozmowy z Wokulskim, kiedyś była „męczennicą małżeństwa”. Co więc doprowadziło do wyzwolenia bohaterki? Wąsowska nie pozwala długo czekać swojemu rozmówcy na odpowiedź. Już po chwili dodaje: „Na szczęście, mój mąż znalazł się tak uprzejmie, że prędko umarł”⁵.

Tym, co szczególnie wyróżnia Wąsowską na tle pozostałych kobiecych bohaterek, jest szybkie wyciągnięcie wniosków ze swojego życiowego doświadczenia, świadomość własnych potrzeb i fakt, że formułowanie odważnych sądów przychodzi jej z dużą łatwością, czego doskonałym przykładem jest opinia wygłoszona na temat naczelnego rozpustnika i utracjusza: „(...) pan Starski jest tak nieskomplikowany, że nawet przy moim zasobie doświadczenia poznałam się na nim w tydzień. Ma zawsze taki sam zarost à la arcyksiążę Rudolf i ten sam sposób uwodzenia kobiet. Jego spojrzenia, półsłówka, tajemniczość znam tak dobrze jak krój jego żakietu”⁶.

Stawska

Taka swoboda w opisywaniu relacji z mężczyznanami byłaby nie do pomyślenia w przypadku innej drugoplanowej bohaterki powieści – Heleny Stawskiej. Pierwszy raz Stawską Wokulski widzi w kościele, co zdaje się mieć symboliczny wymiar, biorąc pod uwagę, że także podkochujący się w niej Ignacy Rzecki nieustannie podkreśla, że bohaterka ta to anioł nie kobieta. Doskonałość jednak nie tylko dotyczy charakteru Stawskiej – która stale poświęca się dla dobra rodziny, pracuje ponad swoje siły oraz cechuje się niezwykle łagodną naturą i empatią. Jednocześnie jest kobietą wyjątkowo piękną, o urodzie, która przyciąga wielu adoratorów. Stawska, jako jedna z niewielu kobiet opisanych na kartach powieści, jest samodzielna pod względem finansowym. Ta finansowa niezależność budzi jednak podejrzewania wśród niektórych bohaterów. Kilkukrotnie pojawiają się w powieści aluzje, z których można wywnioskować, że na przykład baronowa Krzeszowska podejrzewa Helenę Stawską o złe prowadzenie się.

Tym, co jednak w największym stopniu odróżnia Wąsowską od Stawskiej jest stosunek do dzieci. O ile Wąsowska nie wyraża żadnej opinii, która mogłaby zdradzać, że pragnie ona posiadać potomstwo, o tyle macierzyństwo jest sensem życia Stawskiej, która wszystkie swoje decyzje zdaje się ostatecznie podporządkowywać dobru córki.

Trudno dziwić się temu, że bohaterka ta może budzić podziw w oczach czytelnika. Tym smutniejszy wydaje się jej los na końcu książki. Zakochanej w Wokulskim kobiecie odwagi dodaje miłość, co jest szczególnie widoczne w monologu kierowanym do matki, kiedy to bohaterka zostaje skonfrontowana z krążącymi plotkami na temat jej relacji z Wokulskim:

- Heleno... dziecko moje... Ty przecież nie jesteś...
- Jego kochanką... Tak, nie jestem, bo on tego jeszcze nie zażądał. Co mnie obchodzi pani Denowa czy

Radzińska albo mąż, który mnie opuścił... Już nie wiem, co się ze mną dzieje... To jedno czuję, że ten człowiek zabrał mi duszę.

– Bądźże przynajmniej rozsądna... Zresztą...

– Jestem nią, dopóki być mogę... Ale ja nie dbam o taki świat, który dwoje ludzi skazuje na tortury za to tylko, że się kochają. Nienawidzić się wolno – dodała z gorzkim uśmiechem – kraść, zabijać... wszystko, wszystko wolno, tylko nie wolno kochać... Ach, moja mamo, jeżeli ja nie mam racji, więc dla czegoż Jezus Chrystus nie mówił ludziom: bądźcie rozsądni, tylko – kochajcie się?⁷

Jaki los ostatecznie czeka kobietę-anioła, zachwycającą piękną, cechującą się niezwykle altruizmem, empatią oraz pracowitością? Stawska, choć idealna, ostatecznie skazana została na klęskę, jaką było przyjęcie „po dłuższym namyśle” oświadczyn mężczyzny, którego nie kochała. Staje więc w szeregu z innymi bohaterkami powieści, dla których impulsem do zawarcia związku małżeńskiego było nie uczucie, ale rozsądek oraz zapewnienie sobie – a w przypadku Stawskiej także i ukochanej córce – poczucia bezpieczeństwa oraz stabilizacji finansowej.

Meliton

Czy znajdziemy jednak wśród bohaterek *Lalki* kobietę, która nie tylko nie była zmuszona do szukania oparcia w mężczyznach, ale i sama zapracowała na swój majątek? Na szczęście tak. Choć trudno będzie nazwać tę bohaterkę szczęśliwą. Pani Meliton, która – jak pisze Prus – szybko zorientowała się, że „wygłaszanie zdań i opinii przyjętych przez ogół wpływa na wzrost dochodów”, jest bowiem postacią o niezwykle skomplikowanych losach. Musiała przejść twardą szkołę życia, aby nauczyć się lekceważyć powszechnie przyjęte opinie.

Za młodu mówiono jej powszechnie, że panna ładna i dobra, choćby nie miała majątku, może jednak wyjść za mąż. Była dobrą i ładną, lecz za mąż nie wyszła. Później mówiono również powszechnie, że wykształcona nauczy-

Warszawa opisana w Lalce nie jest miejscem, w którym łatwo być kobietą. Bohaterki powieści nie mogą nawet marzyć o możliwościach, które dane są mężczyznom. Mają ograniczone szanse kształcenia się, z reguły są zależne finansowo, w większym stopniu od mężczyzn muszą się liczyć także z konsekwencjami potencjalnych plotek na swój temat.

cielka zdobywa sobie miłość pupilów i szacunek ich rodziców. Była wykształconą, nawet zamiłowaną nauczycielką, lecz mimo to pupilki jej dokuczały, a ich rodzice drwili z niej od pierwszego śniadania do kolacji. Potem czytała dużo romansów, w których powszechnie dowodzone, że zakochani książęta, hrabiowie i baronowie są ludźmi szlachetnymi, którzy w zamian za serce mają zwyczaj oddawać ubogim nauczycielkom rękę. Jakoż oddała serce młodemu i szlachetnemu hrabiemu, lecz nie pozyskała jego ręki.

Już po trzydziestym roku życia wyszła za mąż za podstarzałego guwernera, Melitona, w tym jedynie celu, ażeby moralnie podźwignąć człowieka, który nieco się upijał. Nowożeniec jednak po ślubie więcej pił aniżeli przed ślubem, a małżonkę, dźwigającą go moralnie, czasami okładał kijem. Gdy umarł, podobno na ulicy, pani Meliton odprowadziwszy go na cmentarz i przekonawszy się, że jest niezawodnie zakopany, wzięła na opiekę psa; znowu bowiem powszechnie mówiono, że pies jest najwdzięczniejszym stworzeniem. Istotnie, był wdzięcznym, dopóki nie wściekł się i nie pokąsał służącej, co samą panią Meliton przyprawiło o ciężką chorobę.

Pół roku leżała w szpitalu, w osobnym gabinecie, samotna i zapomniana przez swoje pupilki, ich rodziców i hrabiów, którym oddawała serce. Był czas do rozmyślań. Toteż gdy wyszła stamtąd chuda, stara, z posiwiałymi i przerzedzonymi włosami, znowu zaczęto mówić powszechnie, że choroba zmieniła ją do niepoznania. – Zmądrzałam – odpowiedziała pani Meliton⁸.

Jak wspomniana mądrość się objawiała? Meliton nie była już nauczycielką, ale zajmowała się rekomendowaniem nauczycielek. Natomiast zamiast myśleć o zamążpójściu, postanowiła ułatwiać zakochanym schadzki we własnym mieszkaniu i pomagała aranżować małżeństwa. Wszystko oczywiście odpłatnie. Trudno odmówić pani Meliton przedsiębiorczości, a Prusowi komediowego talentu, który jest doskonale widoczny w kreacji tej bohaterki. Jednak uśmiech, który budzą losy pani Meliton, bliski jest groteskowemu „śmieshowi przez łzy”. Na naszych oczach los kpi z młodej dziewczyny, żyjącej nadziejami i wyniesionymi z książek mądrościami, a w konsekwencji zamienia ją w cyniczną, ciężko doświadczoną przez życie kobietę.

Jak wykorzystać *Lalkę* w dydaktyce?

Warszawa opisana w *Lalce* nie jest miejscem, w którym łatwo być kobietą. Bohaterki powieści nie mogą nawet marzyć o możliwościach, które dane są mężczyznom. Mają ograniczone szanse kształcenia się, z reguły są zależne finansowo, w większym stopniu od mężczyzn muszą się liczyć także z konsekwencjami potencjalnych plotek na swój temat. Często postrzegane są głównie przez pryzmat swojej powierzchowności.

Wrażenie to dodatkowo potęguje sama narracja powieści. Paradoksalnie ukazane w *Lalce* ograniczenia mogą zawierać w sobie duży potencjał dydaktyczny, który warto wykorzystać podczas licealnych lekcji języka polskiego. Pytając o wspomniane wyżej bohaterki powieści, możemy przyrzec się w szkolnej klasie, jak bohaterowie i bohaterki tekstów literackich zachowują się w obliczu

życiowego kryzysu, oraz temu, jakie konsekwencje dla ich przyszłości mogą mieć dokonane wybory. Komu łatwiej się zmierzyć z kryzysem finansowym czy towarzyskim – mężczyźnie czy kobiecie? Jakie są tego przyczyny, a jakie mogą być konsekwencje? Poznanie losów kobiet żyjących w XIX wieku może być okazją do dyskusji na temat przemian społecznych oraz czynników, które są niezbędne, aby dane zmiany prowokować. Refleksja na ten temat może rozwijać w uczniach oraz uczennicach poczucie własnej obywatelskiej sprawczości. Wierzę także, że dostrzeżenie różnic między ograniczeniami, z jakimi na co dzień musiały się zmagać bohaterki powieści, a możliwościami, które daje wiek XXI, może się okazać motywujące w zmaganiach z codziennymi trudnościami oraz wyzwaniem.

Jednak lektura powieści nie tylko uzmysławia nam, co się zmieniło, ale i pokazuje, ile wciąż domaga się zmiany. Współczesne kobiety ciągle muszą się borykać z problemami podobnymi do tych, z którymi spotykały się bohaterki powieści Prusa. Jak możemy nazwać te trudności? Po pierwsze *Lalka* ukazuje nam kobiety, które są dyskryminowane w wielu aspektach życia (nie mają możliwości osiągnięcia takiej pozycji zawodowej jak mężczyźni); wyznacznikiem ich wartości staje się ich fizyczność oraz potencjalna atrakcyjność; często ich role społeczne redukowane są jedynie do roli matki i żony. Kobiety nie mają porównywalnych z mężczyznami możliwości zawodowego i naukowego rozwoju, a zawody sfeminizowane cieszą się mniejszym społecznym prestiżem. *Lalka* Prusa pokazuje nam także dramatyczną sytuację, w której znajduje się kobieta samotnie wychowująca dziecko, pozbawiona finansowego wsparcia ze strony ojca dziecka. Takie okoliczności w XXI wieku nie wydają się wciąż niczym niezwykłym.

Na zakończenie

Przyjrzenie się losom wspomnianych powyżej postaci pozwala nie tylko zrozumieć historyczne uwarunko-

wania epoki czy docenić fabularny kunszt Bolesława Prusa, ale i dostrzec uniwersalne problemy, zachowania oraz dylematy. Ich wskazanie oraz zdefiniowanie może się stać kluczowe w kontekście zainteresowania pozycją współczesnych czytelników – przede wszystkim tych, którzy lekturę powieści utożsamiają jedynie z realizacją szkolnego obowiązku⁹.

Bohaterki *Lalki* są postaciami, z którymi i dziś można się porównać. Jednocześnie poznanie losów Stawskiej, Wąsowskiej i Meliton może być inspiracją nie tylko do dyskusji z uczniami i uczennicami na temat literatury wieku XIX, ale i do refleksji na temat dyskryminacji, zmian społecznych, które zaszły, i tych aspektów życia społecznego, które wciąż wymagają modyfikacji oraz namysłu. Czy kolejne zmiany wciąż są możliwe i potrzebne? Wędrująca wciąż o krok przed nami *Lalka* zdaje się ciągle przypominać, że tak.

Przypisy

- ¹ R. Koziołek, „*Lalka*” – *gdy wszystko ma cenę, świat przestaje być ludzki. Kanon na lepsze jutro*, wyborcza.pl/ksiazki, data dostępu: 5.06.2021.
- ² O. Tokarczuk, *Lalka i perła*, Kraków 2001.
- ³ B. Prus, *Lalka*, wolnelektury.pl, data dostępu: 5.06.2021.
- ⁴ Ibidem
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ W poszukiwaniu inspiracji do prowadzenia lekcji z zakresu literatury współczesnej warto przestudiować prace Anny Janus-Sitarz, między innymi: A. Janus-Sitarz (red.), *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011.

Paulina Gajosowa

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i tutorka w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

Dzieciaki pośród gwiazd

Agnieszka Czachorowska

Uwagi o realizacji projektu edukacyjnego w świetlicy szkolnej

„Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania”.

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko*

W pierwszym tygodniu września 2018 roku podczas zajęć czytelniczych w świetlicy z dziećmi z klas III omawialiśmy początkowy rozdział książki Asy Lind *Piaskowy Wilk*. Głównym wątkiem książki jest przyjaźń małej dziewczynki ze zwierzątkiem poznanym na plaży

przy domku jej rodziców. Wilk Piaskowy przedstawia się Karusi jako ktoś, kto najczęściej żywi się „słonecznym i księżycowym blaskiem”, dlatego jest „nieziemsko mądry”. Dzięki temu zna odpowiedzi na „wszystkie pytania ze wszystkich światów”. Po omówieniu treści rozdziału zadaniem dzieci było sformułowanie pytań, na jakie chciałyby uzyskać odpowiedzi od bohatera książki. Powstał szereg bardzo oryginalnych, samodzielnych zagadnień. Moja obietnica była następująca: w bieżącym roku spróbujemy wspólnie poszukać odpowiedzi na niektóre z tych pytań.

Szkoła i kosmos

W kolejnym tygodniu, w drodze głosowania, spośród wszystkich pytań wymyślonych przez dzieci zostało wybrane jedno, najbardziej dla nich interesujące, które brzmiało: „Jak powstał świat?”. Ponieważ wiele innych pytań również dotyczyło kosmosu, planet, zjawiska grawitacji, podjęliśmy wspólną decyzję o realizacji projektu zatytułowanego „Dzieciaki pośród gwiazd”. Głównym jego celem było włączanie wychowanków do współdecydowania o swojej edukacji w szkole.

Planowana problematyka obejmowała: wprowadzenie – poznawanie różnych przekazów mitologicznych oraz literatury popularnonaukowej związanej z kosmosem; tworzenie przez wychowanków krótkich wystąpień dotyczących podstawowych pojęć związanych z astronomią, jak: kosmos, galaktyka, gwiazda, planeta, orbita, księżyc, słońce, układ słoneczny, UFO, grawitacja; warsztaty artystyczne – tworzenie dekoracji i ekspozycji prac plastycznych dzieci w sali świetlicowej oraz na korytarzu; tworzenie krótkich utworów literackich inspirowanych tematyką projektu; wspólna praca nad scenkami teatralnymi; proste doświadczenia naukowe pobudzające ciekawość poznawczą; projekcja wybranych filmów i programów popularnonaukowych wraz z ich omówieniem; dzień przysłowia o podróżach – zabawa z elementami podchodów; dzień z Mikołajem Kopernikiem – zajęcia poświęcone polskiemu astronomowi; nauka tekstów i melodii piosenek z motywami astronomicznymi; aktywne słuchanie muzyki; tworzenie prostych układów choreograficznych do muzyki elektronicznej; przygotowanie uczestników do wspólnego podsumowania działań. Całą naszą „kosmiczną przygodę” spajała cotygodniowa lektura książki Asy Lind *Piaskowy Wilk* (dostępnej w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie).

Tematyka projektu, pomimo że nie była łatwa, okazała się bardzo inspirująca zarówno pod wzglę-

dem naukowym, artystycznym, jak również wychowawczym. Poprzez pracę nad poszczególnymi zagadnieniami uczestnicy pobudzili wiele aktywności, rozwijali swoje zainteresowania i uzdolnienia. Wiele dzieci miało okazję do zaistnienia w grupie. Przy tworzeniu poszczególnych zadań przyświecała mi idea partycypacji obywatelskiej dzieci. Dzięki realnemu, a nie tylko „zakładanemu”, udziałowi w doborze tematyki projektu miałam możliwość zwiększyć poczucie wychowanków, że ich potrzeby edukacyjne mają znaczenie i będą respektowane. Myśląc o realizacji, starałam się ją zaplanować w taki sposób, by dzieci miały także wpływ na sposoby wykonywania poszczególnych etapów projektu. Miałam nadzieję, że dzięki temu uda się zmniejszyć mechanizmy „roszczeniowej obojętności” – charakterystycznej dla członków niejednorodnej grupy świetlicowej.

O tym niektórzy marzą

Moje obserwacje wykazały, że dużym zainteresowaniem cieszyły się proste doświadczenia naukowe, realizowane głównie przy użyciu materiałów recyklingowych. Dzieci, pomimo pewnej „manualnej nieporadności”, dążyły wytrwale do wykonania przygotowanych doświadczeń, uczyły się cierpliwości, ale też naukowego wnioskowania.

Chciałabym oddać głos moim podopiecznym, którzy odnieśli się do jednego z eksperymentów: „Niedawno na zajęciach w świetlicy dowiedzieliśmy się o pierwszym spadochronie na świecie. Ponoć wymyślił go cesarz chiński, który skoczył przy pomocy dwóch kapeluszy z płonącej stodoły. Ale pierwszy możliwy projekt spadochronu wymyślił Leonardo da Vinci. Ten wynalazek służy do bezpiecznego lądowania. Można dzięki niemu przysyłać paczki (na przykład leki, jedzenie). Czasem spadochronu używa się do zahamowania samolotu. Widzieliśmy filmik, jak statek Apollo 11 lądował na wodzie i do tego wykorzystano trzy spadochrony. W świetlicy sami wykonaliśmy małe

spadochrony. Posłużyły nam do tego reklamówki, sznurki i nakrętki od napojów. Musieliśmy być delikatni w robieniu otworów w folii i uważać, by linki nam się nie poplątały. Bardzo się nam podobało, bo potem mogliśmy się skupić na lataniu. A o tym niektórzy z nas marzą” (Kacper Maciejaszek, Oliwia Kucharzewska, Laura Malska, Radek Radwański).

Nasza świetlicowa galaktyka

Interesujące były wykonywane przez dzieci prace plastyczne, dzięki którym sala świetlicowa stała się swego rodzaju pojazdem kosmicznym, pełnym różnorodnych inspiracji. Pod sufitem wisały własnoręcznie wykonane rakiety, na tablicach – wizerunki słońca, Księżyca, przyjaciół z kosmosu. Pod oknami umieściliśmy gwiazdy z fotografiami astronautów. Wspólnie stworzyliśmy księżycową modę i pojazdy na papierze do plotera, a także linię życia Mikołaja Kopernika. W toku pracy projektowej podjęliśmy decyzję o przygotowaniu kalendarza *Słońce – nasza dzienna gwiazda*. Do jego tworzenia włączyło się w sumie 37 uczniów i uczennic z klas III i IV. Powstały 24 wizerunki słońca, które zamieściliśmy w dwóch kalendarzach – dzieci w toku negocjacji wspólnie zdecydowały o tym, jakie prace zostaną zamieszczone przy poszczególnych miesiącach. Po uzyskaniu zgody rodziców i dyrektora szkoły prace zostały sfotografowane (lub zeskanowane), przygotowane w plikach cyfrowych i przekazane do drukarni. W drodze głosowania autorzy zdecydowali o przekazaniu dochodu z kalendarza na rzecz Ligi Ochrony Przyrody.

Dzieci podejmowały również próby literackie, między innymi każde z nich napisało zdanie o kosmosie w wymyślonym przez siebie języku.

Udało się nam również zorganizować przedstawienia teatralne na temat Księżyca – wykorzystując technikę teatru cieni. Oto co o swoich teatralnych etiudach napisali ich uczennice i uczniowie: „Na czym polega teatr cieni? Chyba na tym,

że lalki są oświetlane przez lampę. My w świetlicy zrobiliśmy lalki, które przedstawiały Księżyc oraz inne ciała niebieskie. Niektórzy z nas wykonali też kosmitów i statki międzygwiazdne, na przykład UFO. Potem wymyśliliśmy różne historie. Wybraliśmy spośród nas oświetleniowca, który zmieniał kolory światła. Pracowali z nami także dźwiękowcy, którzy zajmowali się muzyką. I robimy przedstawienia. Jedna ze scenek opowiadała o ludziku, który nie wiedział, na jaką planetę ma polecieć. Aż w końcu zdecydował, że polecą na Księżyc, który jest naturalnym satelitą Ziemi. Inna opowieść mówiła o astronomie, który patrzył przez lunetę i zobaczył UFO. Poleciał w przestrzeń kosmiczną i spotkał się z nim. Po próbach zaprosiliśmy młodsze klasy ze świetlicy. Zostaliśmy nagrodzeni brawami, bo chyba im się podobało. Nam podobało się bardzo, ponieważ mogliśmy opowiedzieć różne historie o kosmosie. I jeszcze dowiedzieliśmy się, że im dalej od światła tym mniejszy cień, a bliżej tym większy” (Zuzia Domańska, Rozalia Paczkowska, Maja Syrwid, Agata Goździak, Kuba Lipski).

Duże emocje wywołała przygotowana z wychowankami zabawa w podchody, których głównym motywem było poszukiwanie skarbu „ufoludków”. Młodszy przygotowali ich ślady, a starsi wykonywali zadania z pełnym zaangażowaniem. Starali się być bardzo skuteczni i zdyscyplinowani. Wybrane do projektu filmy sprawiały dzieciom radość i pobudzały ciekawość poznawczą – dzieci nie kryły, że bardzo oczekiwały na projekcje i rozmowy o nich.

Kosmiczna ojczyzna

Wychowankowie wniesli do projektu własne doświadczenia, którymi podzielili się ze społecznością świetlicy. Dzieci przynosiły swoje książki i przygotowywały wystąpienia, między innymi dotyczące czarnej dziury, zjawiska zorzy polarnej, budowy Słońca, kosmicznego śmietnika, podróży na Księżyc i życia Mikołaja Kopernika.

Z informacji przekazanych przez innych nauczycieli wiem, że zajęcia realizowane podczas zajęć w świetlicy miały pozytywne przełożenie na pracę dydaktyczną na lekcjach. Wartością dodaną było to, że oprócz adresatów projektu (uczniów i uczennic klas III i IV) do prac włączały się również dzieci z klas II i I – między innymi tworzyły prace plastyczne, a ich twórczość na temat raket posłużyła do realizacji etudy audiowizualnej *Kosmiczni turyści*.

Jako podsumowanie projektu przygotowaliśmy quiz *Kosmos – moja ojczyzna*, zawierający 16 pytań na temat Słońca, Układu Słonecznego i życia Mikołaja Kopernika. W zabawie ważna była próba utrwalenia wiadomości, a także możliwość sprawdzenia swoich umiejętności radzenia sobie ze stresem w sytuacji testowej. Po zakończeniu ustaliliśmy z dziećmi, że skróconą formę „testu” przeprowadzimy na podsumowaniu projektu dla ich rodziców.

W ramach przygotowania do uroczystości podsumowania interpretowaliśmy wybrane przez dzieci wiersze dotyczące tematyki projektu. Pracowaliśmy również nad scenką kabaretową o Mikołaju Koperniku autorstwa Władysława Sikory (kabaret POTEM). Po zakończeniu programu artystycznego dyrektor szkoły Marek Niedzielski wręczył podziękowania najaktywniejszym w realizacji projektu wychowankom oraz ich rodzicom. Zarówno dzieci, jak i dorosłych uhonorował również Szczeciński Okręg Ligi Ochrony Przyrody. Pani wiceprezes Danuta Chodyniecka złożyła dzieciom ważną obietnicę: „przyłożyć kolejną cegielkę, żeby ten świat zachować w jak najlepszym stanie”.

Efekty i ewaluacja

Projekt „Dzieciaki pośród gwiazd” został zgłoszony do konkursu KOSMOSZKOŁA Z PAK! (Polska Agencja Kosmiczna). W grudniu 2018 roku otrzymaliśmy informację o przyznaniu naszej szkole wyróżnienia. Organizatorzy przy-

gotowali dla dzieci i dorosłych imienne dyplomy za osobisty wkład w pracę projektową. W nagrodę naszej placówki przyznano: książki o tematyce astronomicznej, grę planszową *Pierwsi Marsjanie*. *Przygody na Czerwonej Planecie* oraz prenumeratę dwumiesięcznika „Urania – Postępy Astronomii” na rok szkolny 2018/2019.

W styczniu 2019 roku przeprowadziłam w świetlicy anonimową ankietę, składającą się z 6 pytań. Jej celem było uzyskanie informacji na temat wrażeń uczestników na finiszu realizacji projektu. Wzięło w niej udział 56 wychowanków z klas III i IV (najczęściej i najdłużej przebywających pod opieką świetlicy szkolnej): 24 chłopców i 32 dziewczynki.

W pierwszym punkcie dzieci miały wskazać, jak często brały udział w podobnych projektach, w których wspólnie poszukiwano odpowiedzi na postawione przez nie pytania. 44 spośród nich stwierdziło, że w podobnym projekcie biorą udział po raz pierwszy, 12 dzieci zaś odpowiedziało, że w takich projektach brało udział wiele razy. Po rozmowach indywidualnych z uczestnikami okazało się, że dzieci odbierały każde zajęcia jako oddzielny projekt – mogło to być spowodowane ich nieregularnym uczestnictwem w zajęciach świetlicowych lub niezrozumieniem pytania.

W punkcie drugim ankiety należało wybrać spośród 7 najważniejszych elementów składowych projektu te, z którymi dzieci zostały zapoznane w trakcie jego realizacji (można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź). Najważniejszymi elementami projektu, które wskazały dzieci, były takie zagadnienia, jak: życie i działalność Mikołaja Kopernika (50 wskazań), piosenki związane z kosmosem (47 wskazań), wykonywanie prac plastycznych i zabawa w podchody (po 40 wskazań).

Celem trzeciego, otwartego pytania ankietowego – było stwierdzenie, który z elementów projektu cieszył się największym zainteresowaniem. Dzieci odpowiedziały, że najbardziej zaciekało je: życie Mikołaja Kopernika – 8 wskazań, wszystko

– 8 wskazań, prace plastyczne – 8 wskazań, zajęcia o Słońcu – 6 wskazań, zmieniający się Księżyc – 6 wskazań, film *Słoneczna włócznia* – 6 wskazań, podchody – 3 wskazania.

Pytanie czwarte, również otwarte, umożliwiło ankietowanym przekazanie swoich sugestii co do oczekiwanego poszerzenia wiedzy o wszechświecie. Dzieci pisały, że zabrakło im: jedzenia – 2 wskazania, wyjaśnienia, dlaczego jest tak dużo planet – 2 wskazania, siły – 2 wskazania, wiedzy o czarnej dziurze, grzeczności z mojej strony i czasu, wiadomości, jak powstał układ słoneczny, oraz „nie słyszałem bajki *Matka Słońca*” – 1 wskazanie. Pozostałe 44 osoby stwierdziły, że niczego im nie zabrakło.

Kolejny punkt był próbą samooceny aktywności własnej podczas działań związanych z projektem. Podkreśliłam, że nie chodzi tutaj o wiedzę ani sposób zachowania się podczas zajęć. Ocena 1 miała oznaczać, że uczestnik nie był aktywny wcale, ocena 5, że był aktywny maksymalnie, na miarę swoich możliwości. Po 23 uczestników oceniło swoją aktywność na 4 i 5; szóstka osób oceniła się na ocenę 3; cztery osoby nie przyznały sobie żadnego stopnia. W przypadku trójki dzieci negocjowałam z nimi postawienie wyższej oceny, gdyż dzieci zdecydowanie za nisko oceniły swoją aktywność. W kilku przypadkach dzieci przychodziły do mnie po radę, jak mogłyby siebie ocenić. W zdecydowanej większości oceny wystawione przez dzieci pokrywają się z moimi obserwacjami.

Pytanie szóste dawało uczestnikom możliwość przekazania różnych swoich odczuć i opinii. Wiele dzieci przekazywało podziękowania oraz opinie, że zajęcia im się podobały. Dzieci pisały między innymi: „Wczoraj oglądałam przez lunetę księżyc”; „Chcę więcej plasteliny i jeszcze więcej prac plastycznych”; „Chciałbym, żeby były dzieciaki pośród piłki”; „Zajęcia były niesamowite. Chcę podziękować, że robiliśmy ten projekt. Do małej biblioteczki raz trafiły dwie książeczki. Jedna była o kosmosie, druga zaś o muchach

w nosie” – zdanie Nataszy, autorki pytania „Jak powstał świat?”, za głosem której podążyło najwięcej dzieci; „Żeby były dzieciaki pośród prehistorii”; „Żeby dzieciaki pośród gwiazd były kontynuowane!!!”; „Chciałabym napisać książeczkę o kosmosie i bardzo dziękuję za pomaganie i za fajne spędzanie czasu”; „Wiem, że nie zachowywałem się najlepiej, ale bardzo dużo mnie pani nauczyła”.

Na odwrocie ankiet wychowankowie mogli wykonać rysunki, które tematycznie nawiązywały do zrealizowanych treści. Pojawiły się wizerunki kosmitów, księżyc w pierwszej kwadrze, wizerunek gwiazdki na planecie z kraterami, kwiatki, serca, półksiężyc – pół słońce oraz układ słoneczny ze wszystkimi planetami. Mogło to świadczyć o szczególnej chęci wyrażenia wdzięczności.

Podsumowanie projektu

Na podstawie obserwacji oraz analizy ankiet można stwierdzić, że realizacja projektu uzyskała dużą przychylność dzieci. Różnorodność tematyki, metod, form i aktywności sprzyjała indywidualizacji oraz tworzyła możliwość partycypacji. Podczas działań edukacyjnych dbałam także o prawo dzieci do: swobodnej wypowiedzi, swobody myśli, zrzeszania się, dostępu do informacji pochodzących z różnych źródeł.

W momentach zniechęcania czy braku motywacji (a współczesne dzieci nadzwyczaj łatwo ulegają podobnym emocjom) często wystarczyło moje stwierdzenie, że ten projekt to od początku do końca ich dzieło. Zarządzanie partycypacyjne ma jeszcze wiele innych zalet: wspomaga rozwój samodzielności uczestników, pozwala stopniować poziomy aktywności, podnosi poczucie sprawstwa i uczy współpracy. Uczestnicy naszego projektu to aktualnie uczniowie klas V i VI. Widzę, że aktywnie angażują się w życie społeczności szkolnej. Spotykam ich na szkolnych korytarzach i wiem, że jeszcze nie raz włączą się do różnorodnych działań. Innymi pochodnymi partycypacji są: rozwój kre-

atywności, a także umiejętności przewycięzania wszelkich trudności.

Dla mnie, jako osoby dorosłej, ważne było odciążenie od ciągłego odgadywania potrzeb dzieci oraz podejmowania różnych decyzji. Z ubolewaniem muszę jednak stwierdzić, że piszę te słowa w monecie, kiedy MEiN zamierza wprowadzić zmiany polegające na centralizacji i tak już skostniałego systemu edukacji. Niepokojące jest to, że bez zgody kuratorium oświaty nie będzie można się wspierać działalnością cenionych przez nauczycieli i nauczycielki stowarzyszeń lub organizacji. Może to przynieść niekorzystne dla dobrze rozumianej wolności dzieci efekty, gdyż jednym z podstawowych ich praw jest prawo do informacji z różnych źródeł. Część organizacji i stowarzyszeń nie zajmuje się bowiem krzewieniem tradycji, historii czy przekonań narodowych, co nie znaczy, że nie mają one wartościowych treści do przekazania.

Refleksje osobiste

Potrzebowałam dwóch lat dystansu, aby odnieść się do zrealizowanych z dziećmi zadań, gdyż pomimo sukcesu, jaki odniósł sam projekt, mocno nadszarpnęłam swój własny dobrostan. Muszę tu zaznaczyć, że pracując na stanowisku nauczycielki świetlicy można wpaść w kilka pułapek. Przede wszystkim jest to bardzo duża odpowiedzialność za ludzi, która jest cechą silnie patogenną (odpowiedzialność za rzeczy nie jest aż tak dużym stresem). Inną z pułapek jest wieloznaczność roli nauczycielki świetlicy, która tylko z pozoru wydaje się być jednym z łatwiejszych zadań pracy pedagogicznej szkoły. Każdy, kto przeszedł „chrzest bojowy” w świetlicy, wie, jak wymagający jest ten rodzaj pracy, jak trudno sprostać potrzebom zmęczonego codziennymi zajęciami dziecka i nie stracić z oczu obowiązku jego rozwoju. Nie odkryję również przysłowiowej Ameryki, stwierdzając, że rola zawodowa „świetliczanki” (my, nauczycielki świetlic, odbieramy tę nazwę jako pogardliwą) ma

najniższy prestiż w szkolnym środowisku. Niestety nagminnie spotykamy się ze stereotypem „pani od podawania kredek”, która odsiadywa w świetlicy jakąś karę za edukacyjne niedociągnięcia czy inne przewinienia. Myślą tak dzieci, rodzice, koleżanki i koledzy. Rzadkością jest też opinia przełożonych, że „świetlica jest najważniejszym miejscem w szkole”.

Jestem przekonana, że wielu jeszcze innych pułapek mogłabym uniknąć, gdybym miała możliwość skorzystania z superwizji nauczycielskich. Ten rodzaj wsparcia to regularne spotkania z innym specjalistą i konsultacje własnych działań. Środkiem do tego celu jest rozmowa, dyskusja i spojrzenie na własne działania z perspektywy eksperta. Działania innowacyjne (a praca w świetlicy jest potencjalnie miejscem sporych możliwości innowacji), które w realiach systemowych wymagają dużego wysiłku, na pewno byłyby wówczas skuteczniejsze i nie wiązałyby się z tak dużymi kosztami osobistymi poniesionymi przez nauczyciela.

Serdecznie dziękuję Dorocie Bąkowskiej za zainspirowanie mnie do sięgnięcia po tekst Asy Lind, Biblioteka Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie za „przedłużony termin wypożyczenia”, a Zdzisławowi Nowakowi, nauczycielowi konsultantowi do spraw edukacji ekologicznej i przyrodniczej, za pomysły na ciekawe doświadczenia z dziedziny fizyki.

Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy szkolnej w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.

Od samodzielności do wolności

Iwona Złotek, Małgorzata Sterna

Kilka słów o znaczeniu samodzielności w montessoriańskim systemie edukacji

Obecnie na świecie istnieją dziesiątki tysięcy szkół montessoriańskich i mnóstwo placówek, które inspirowane są tą pedagogiką. Wielokrotnie przeprowadzane badania naukowe potwierdzają jej skuteczność. Dzieci uczące się tą metodą osiągają lepsze wyniki, ale nie o wyniki tu chodzi, nie o „bycie najlepszym”. Głównym celem w podejściu montessoriańskim jest osiągnięcie samodzielności i niezależności, zdobycie takich umiejętności przystosowawczych, aby dziecko radziło so-

bie w ciągle zmieniającym się świecie, aby zaspokajało swoją naturalną chęć uczenia się oraz aby rozwinęło się jako istota indywidualna i społeczna. Szkoła Montessori uczy myślenia na własnych warunkach, rozwija poczucie pewności siebie i twórczej wolności. Ponieważ większość procesu uczenia się jest samodzielną, dzieci szybko zyskują poczucie niezależności i zaufania do swoich umiejętności. Jest to bardzo ważne nie tylko z punktu widzenia przyszłości danego dziecka, ale całych pokoleń.

Maksimum możliwości

„Człowiek, który postępuje niezależnie, który angażuje swoje siły w wykonanie zadań, pokonuje sam siebie, doskonali się i rozwija swoje zdolności. Ludzie przyszłych pokoleń będą silnymi ludźmi, jeśli będą niezależni i wolni” – pisała Maria Montessori w *Odkryciu dziecka*. Jak pomóc dziecku w osiągnięciu jak największej wolności i niezależności? Jak sprawić, aby wykorzystało maksimum swoich możliwości?

Montessori stworzyła cały system edukacji, którego głównym filarem jest samodzielność dziecka. To filozofia edukacyjna promująca poczucie niezależności i doceniająca samodzielną pracę. Samodzielne dziecko staje się samodzielnym dorosłym, odważnym i niezależnym. Z pojęciem samodzielności Montessori wiąże ściśle pojęcie wolności. W *Odkryciu dziecka* napisała: „Nie można być wolnym, jeśli nie jest się samodzielnym. Zatem, aby dziecko zdobyło niezależność, jego aktywne oznaki wolności osobistej muszą być akceptowane od najwcześniejszego dzieciństwa”.

Wolność w wychowaniu najmłodszych, zdaniem Montessori, jest warunkiem koniecznym do najkorzystniejszego rozwoju fizjologicznego i psychicznego. Niemowlę w chwili narodzin to istota słaba i zależna od innych, której zadaniem na najbliższe lata będzie „zbudowanie siebie”. Dziecko jest, z takiego punktu widzenia, sprawcą własnego rozwoju. Uczy się w interakcji z innymi i z otoczeniem, a jego rozwój to stopniowe osiągnięcie coraz większej niezależności.

Ten proces zaczyna się od pierwszego roku życia, gdy dzieci zaczynają jeść pierwsze pokarmy, raczkować, a potem stawiać pierwsze kroki. Później przede wszystkim kształtują się takie umiejętności, jak: chodzenie, bieganie, wchodzenie i schodzenie po schodach, podnoszenie przedmiotów, mycie się, samodzielne ubieranie i rozbieranie się, mówienie i wyrażanie swoich potrzeb w sposób zrozumiały.

Powinniśmy wspierać dzieci w rozwijaniu tych aktywności, aby pomóc im podążać ku samodzielności. Wyręczając dzieci w czynnościach, które mogłyby wykonywać samodzielnie, opóźniamy ich rozwój i ograniczamy niezależność. Tym samym dajemy dziecku informację, że nie potrafi czegoś zrobić tak dobrze jak my, że robi to źle, nieporadnie, zbyt wolno. Dziecko zaczyna przenosić takie myślenie na swoją samoocenę i traci motywację do samorozwoju. Maria Montessori dokładnie określa warunki, jakie trzeba stworzyć dziecku, by osiągnęło maksimum swoich możliwości – opracowała materiały do ćwiczeń i zasady pedagogiczne.

Przygotowane otoczenie

Do optymalnego rozwoju dziecko potrzebuje odpowiednio przygotowanego otoczenia. To nic innego jak środowisko, w którym dziecko się rozwija, a więc warunki materialne, psychologiczne, społeczne i kulturowe. Musi być ono motywujące i zaspokajające potrzeby rozwojowe dziecka, aby czuło się w nim bezpiecznie i swobodnie. „Dziecko ma przed sobą wielką misję, która je motywuje: rozwój i stanie się człowiekiem” – stwierdziła autorka *Odkrycia dziecka*. Dodajmy: człowiekiem samodzielnym, odpowiedzialnym, podejmującym decyzje i dokonującym wyborów, a także przyjmującym konsekwencje swoich działań. Będąc na początku swojej drogi stawania się samodzielnym człowiekiem, potrzebuje troski i wnikliwej obserwacji dziecięcych potrzeb ze strony dorosłych. A to oznacza, że musimy dzieciom stworzyć taką przestrzeń, która wyzwoli w nich chęć do działania, wewnętrzną motywację, swobodną aktywność, chęć do poszukiwania, tworzenia i rozwijania swojego umysłu za pomocą własnych doświadczeń.

Twórcą otoczenia jest dorosły (rodzic, nauczyciel), który dostosowuje materiały edukacyjne do możliwości psychofizycznych dzieci oraz do ich zainteresowań. Jest odpowiedzialny za porządek i „czystość” materiału montessoriańskiego. Uczy,

jak prawidłowo z niego korzystać. Wprowadza i uczy zasad obowiązujących w grupie, ustala granice, w których dziecko może bezpiecznie i swobodnie poruszać się. Bardzo ważnym aspektem w edukacji Montessori jest wolny wybór. Wolność wyboru, rozumiana jako swoboda w wyborze materiału, miejsca i czasu pracy. To dziecko samodzielnie podejmuje decyzję, czy swoją pracę wykonuje z pomocą czy samodzielnie, czy chce pracować z kolegą czy sam. W sali Montessori wszystkie materiały są zawsze dostępne, ułożone tematycznie na półkach, w zasięgu ręki dziecka, które decyduje, z jakim materiałem będzie pracować. Dziecko w szkole Montessori „może zabrać wybrany przedmiot i zanieść go tam, gdzie najbardziej mu się podoba: położyć na stole, przy oknie, w ciemnym kącie lub na dywaniku rozłożonym na podłodze, i używać go tyle razy, ile razy ma na to ochotę”, czytamy dalej w *Odkryciu dziecka*.

Podstawowym zadaniem nauczyciela, według Marii Montessori, jest „wspieranie życia, zostawiając je jednak w swobodzie, by samo się rozwinęło” (*Domy dziecięce*). Rolą nauczyciela jest zaakceptowanie, poszanowanie osobowości dziecka, dążenie do rozwijania motywacji wewnętrznej, samorozwoju i sprawstwa. Ponadto nauczyciel powinien: „posiadać niezwykłą umiejętność, aby obrać odpowiednią chwilę, ograniczyć swoją interwencję i nie pozwolić wykoleić się duszy, która rodzi się do życia i będzie żyła własnymi siłami”. Nauczyciel jest dyskretnym obserwatorem, który wie kiedy wesprzeć, a kiedy wycofać się. Musi spieszyć z pomocą tam, gdzie tego potrzeba. Słuchać i odpowiadać, kiedy jest do tego zapraszany. Nie przerywać pracującemu dziecku. Nie oceniać, kiedy dziecko popełni błąd, gdyż może to prowadzić do hamowania jego samorozwoju. Nauczyciel staje się „sługą dziecka”. Jest dla niego życzliwy, pełny szacunku do jego osobowości i jego wyborów. Wyzwała w dziecku to, co dobre i mądre. Wiara w dziecko pozwala mu na odważne eksplorowanie i doświadczanie

świata, rozbudza jego ciekawość i chęć poznania, stwarza mu warunki do działania i dążenia do samodzielności. Dziecko zaczyna wierzyć w siebie.

Susan Mayclin Stephenson pisze w książce *Radosne dziecko. Niezbędnik Montessori od narodzenia do 3 lat*: „Dziecko oddziałujące na otoczenie, z tego otoczenia czerpiące, zyskuje zaufanie do siebie samego, które jest podstawą wiary w siebie. Uczy się ono wybranymi siłami wychodzić w świat, dotykać i łapać przedmioty, które go przyciągają. Z czułym wsparciem dorosłego i starszych dzieci oraz w otoczeniu, które zaspokaja zmieniające się potrzeby dziecko uczy się, że jest zdolne do wielu rzeczy, jego wybory są mądre, i że jest dobrą osobą”.

Praktyczne życie

To jeden z najistotniejszych elementów metody Montessori. Są to pierwsze działania, jakich doświadczamy. Obejmują one ćwiczenia umożliwiające naukę codziennych czynności, niezbędnych każdemu człowiekowi. Opanowanie ich przekłada się na coraz większą samodzielność i niezależność dziecka. Maria Montessori opracowała zestaw materiałów do praktycznych ćwiczeń w tym zakresie, ale wykorzystuje się też przedmioty codziennego użytku. Powinny być one dostosowane do rozmiarów ciała małego dziecka. Ważne jest, aby przedmioty umożliwiały prawdziwą pracę, a nie zabawę na niby, na przykład krojenie warzyw, grabienie liści, nalewanie wody. Przedmioty te powinny znajdować się w miejscu dostępnym dziecku, aby w każdej chwili mogło samodzielnie z nich korzystać. Osoba dorosła powinna zademonstrować dziecku prawidłowy sposób wykonywania ćwiczeń. Podczas prezentowania należy kierować się zasadą „minimum słów i minimum gestów”, aby nie rozpraszać uwagi dziecka, którego zadaniem jest obserwowanie naszych ruchów w celu ich późniejszego prawidłowego odtworzenia.

Ćwiczenia praktycznego życia dzielimy na kilka kategorii: ćwiczenia związane z troską

o siebie, ćwiczenia związane z troską o otoczenie, pielęgnację więzów społecznych i zachowywania dobrych manier.

Do ćwiczeń związanych z troską o siebie należą: nauka samodzielnego ubierania i mycia się, przygotowywanie posiłków oraz nauka dbałości o swój wygląd. Do samodzielnego przygotowywania i spożywania posiłków dziecko potrzebuje małych mebli, dostępu do naczyń i szućców oraz potrzebnych produktów. Dzieci używają prawdziwych naczyń: nalewają wodę ze szklanego dzbanka do szklanek, kroją nożem owoce przygotowując sałatkę owocową, wkładają świeże kwiaty do wazonu i napełniają go wodą, nalewają herbatkę do prawdziwych filiżanek itp. Ciekawym pomysłem jest wykorzystanie w kuchni podestu nazywanego *learning tower*, który umożliwia dziecku korzystanie ze zlewu i blatu kuchennego, a jednocześnie zabezpiecza je przed upadkiem.

Ćwiczenia związane z troską o otoczenie to: nauka sprzątnięcia i porządkowania, składania ubrań, nakrywania do stołu, mycia naczyń, opieka nad roślinami, prace w ogrodzie, opieka nad zwierzętami. Małe dzieci potrafią to robić, chcą to robić i robią to z wielkim entuzjazmem, rozwijając się przy tym fizycznie i duchowo. Dla Montessori ważne było, by dzieci dbały o swoje otoczenie. Umiłowanie ładu, porządku i harmonii jest ważnym elementem montessoriańskiego wychowania.

Pielęgnacja więzów społecznych i dobrych manier to, krótko mówiąc, wdzięczność i uprzejmość. Dzieci uczą się, w jaki sposób: witać się, powitać gościa, przytrzymać komuś drzwi, zwrócić uwagę dorosłego bez przerywania, słuchać w rozmowie, wziąć udział w rozmowie bez przerywania innym, używać uprzejmych słów (proszę, dziękuję, przepraszam) itp. Tych wszystkich umiejętności uczymy metodą modelowania zachowań, czyli uczymy na własnym przykładzie. Pamiętajmy, że dziecko jest jak lustro, w którym odbicie znajdują nasze zachowania i postawy.

Naszym zdaniem Montessori jest wspaniałą metodą dla każdego dziecka, ale niekoniecznie jest odpowiednia dla każdego dorosłego. Aby naprawdę podążać za dzieckiem, trzeba najpierw mieć wiarę w dziecko i jego naturalne pragnienie bycia samodzielnym. Pozwalając dziecku na samodzielność, wspiera się jego dążenie do uzyskania autonomii. Nadmierne uzależnienie dzieci od dorosłych utrudnia im działanie w codziennym życiu i w konsekwencji hamuje jego odwagę, dociekliwość, ciekawość poznawczą i wolność.

Iwona Złotek

Nauczycielka Montessori w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Małgorzata Sterna

Nauczycielka Montessori w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Zachęcać do działania

Agnieszka Królikowska

Indywidualizacja pracy z dzieckiem w rzeczywistości przedszkolnej

Z punktu widzenia edukacji każde dziecko to nieoszlifowany diament, który nauczyciel wychowania przedszkolnego delikatnie poleruje, aby pokazać światu jego niepowtarzalne piękno. Przedszkole, stwarzając przestrzeń, w której zachodzą ważne procesy społeczne, stanowi swoisty pomost między domem rodzinnym a szkołą. Celem wychowania przedszkolnego jest przede wszystkim wsparcie całościowego rozwoju dziecka. W efekcie wszelkich działań dydaktyczno-wycho-

wawczych dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. Grupa, w której funkcjonuje przedszkolak, to zespół zróżnicowanych osobowości, z którymi przychodzi pracować nauczycielowi wychowania przedszkolnego. Ważnym elementem tej pracy jest indywidualizacja, zwłaszcza że w ciągu ostatnich kilku lat możemy zauważyć rosnącą liczbę dzieci wymagających dostosowywania treści, form i metod pracy do ich indywidualnych potrzeb i możliwości.

Wymagają naszej uwagi

Jak czytamy w materiałach szkoleniowych przygotowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji: „W każdej grupie przedszkolnej, nawet jednorodnej wiekowo, są dzieci o zróżnicowanym profilu rozwoju. Oprócz obserwowanych, czy zdiagnozowanych trudności lub zaburzeń rozwojowych, dzieci rozwijające się zgodnie z normą wiekową różnią się m.in. tempem pracy, koncentracją uwagi, sprawnością motoryczną, poziomem kompetencji językowych (...) Każde z dzieci wymaga od nas szczególnej uwagi”¹. Tę „szczególną uwagę” można w tym przypadku nazwać podejściem indywidualnym.

Definicje indywidualizacji w edukacji są zróżnicowane. Beata Pałac pisze: „Indywidualizację nauczania powinniśmy traktować przede wszystkim jako konieczność otoczenia troską każdego dziecka i gotowość nauczyciela do nawiązywania z nim bezpośrednich kontaktów. Pamiętając o tym, że każdy przedszkolak ma (...) indywidualną drogę rozwoju (...)”².

Aby właściwie i skutecznie obrać kierunek pracy z dzieckiem, należy zacząć od przeprowadzenia diagnozy wstępnej – celem rozpoznania jego indywidualnych potrzeb i możliwości, określenia jego mocnych stron (czyli tego, co umie i potrafi robić, co sprawia mu przyjemność, w czym jest dobry) i obszarów, w których potrzebuje wsparcia. Diagnoza powinna mieć charakter planowy, a jej celem jest taka organizacja działań edukacyjno-wychowawczych, które zaspokoją potrzeby rozwojowe dziecka oraz umożliwią jego wszechstronny rozwój. Dobrze przeprowadzona diagnoza stanowi podstawę dalszej pracy z dzieckiem – pozwala skonfrontować założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego ze stanem faktycznym wieloprofilowego rozwoju dziecka. Planując pracę z dzieckiem, należy pamiętać przede wszystkim o rozwijaniu kompetencji kluczowych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie samodzielności, pracy w grupie oraz współdziałania.

Odpowiednie podejście

W artykule autorstwa Williama F. Morrisona oraz Mary Rizzy możemy przeczytać, że indywidualizacja metod pracy to: „(...) podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnieniem różnych możliwości uczniów w ramach tej samej klasy. Celem jest maksymalizacja rozwoju i indywidualnych osiągnięć każdego ucznia (...)”³.

Przy czym, jak twierdzą teoretycy tego zagadnienia, nie należy utożsamiać pojęcia „indywidualizacja pracy” tylko i wyłącznie z pracą „nauczyciel – uczeń”, potocznie określanej jako interakcja „jeden na jeden”. Według Marzeny Czarnockiej „indywidualizacja to przede wszystkim:

- odpowiednie podejście nauczyciela – dostrzeganie i rozumienie zróżnicowania poziomu rozwoju dzieci w grupie oraz indywidualnych doświadczeń determinujących ten rozwój,
- tworzenie warunków do rozwoju dziecka zgodnego z jego własnym tempem, uwzględniających indywidualne czynniki wpływające na rozwój dziecka,
- uwzględnianie możliwości i preferencji dzieci w zakresie sposobów uczenia się, zróżnicowanie form i metod pracy,
- indywidualizacja pracy w ramach obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjno-wychowawczych – odpowiedni dobór treści, metod i form pracy z dziećmi”⁴.

Twórczo i kreatywnie

Planując, a następnie realizując proces oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w przedszkolu, musimy pamiętać między innymi o odrębności i podmiotowości każdego dziecka.

W artykule Alicji Dorozińskiej znajdują się ważne porady dotyczące wdrażania indywidualizacji nauczania na wczesnym etapie edukacji: „Warto zastanowić się, w jaki sposób planować zajęcia z grupą, aby były interesujące i jednocześnie pozwoliły każdemu wychowankowi zrobić »krok do przodu«. (...) Za-

dania i wymagania muszą być przykrojone na miarę każdego dziecka z osobna, a nie wszystkich razem. Jeśli okaże się, że wykonanie polecenia przekracza jego możliwości – dziecko nie odniesie sukcesu. Natomiast jeśli zadanie będzie zbyt łatwe, poniżej możliwości dziecka – obniży jego motywację do radzenia sobie z trudnościami⁵.

W dalszej kolejności musimy zmienić nasz sposób myślenia – odejść od podającego przekazywania wiedzy. Jak czytamy w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, należy dać dzieciom możliwość samodzielnego i wielozmysłowego doświadczania świata. Twórczo i kreatywnie organizować przestrzeń przedszkolną, pobudzając rozwój dziecka, włączając je do zabaw, doświadczania i eksperymentowania. Jednocześnie warto podejmować takie działania, jak organizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań, wyposażonych w pomoce odpowiadające zróżnicowanym potrzebom i możliwościom dzieci, rozwijające ich kreatywność i pozwalające na wielozmysłowe doświadczanie świata. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy; jako czasowe: związane z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi, specyfiką pracy przedszkola. Zabawki i pomoce dydaktyczne powinny być wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń czasowych⁶.

Podstawa programowa powinna dla nauczyciela stanowić punkt wyjścia – wskazując kierunek jego pracy z dzieckiem – natomiast dobór metod i technik pracy uzależniony jest od nauczyciela.

Alicja Dorosińska, we wspomnianym wcześniej artykule, zwraca ponadto uwagę, by w trosce o prawidłową organizację pracy indywidualnej w przedszkolu pamiętać między innymi o: systematycznym podejmowaniu działań zachęcających do działania, wykorzystywaniu ćwiczeń o charakterze zabawowym,

częstej zmianie form aktywności dziecka, wykorzystywaniu atrakcyjnych pomocy czy dostosowywaniu czasu trwania zajęć do możliwości psychofizycznych dziecka⁷.

Podczas organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego pamiętajmy więc, aby przede wszystkim koncentrować się na tym, co dziecko już wie, umie, potrafi; akceptujmy dziecko takim, jakie jest; doceniajmy wysiłki dziecka (widzę, że bardzo się starasz); zachęcajmy do podejmowania kolejnych prób (spróbuj jeszcze raz, wierzę, że ci się uda); chwaleniu/nagradzaniu; kończeniu ćwiczeń zadaniem zapewniającym sukces, motywującym do następnych zajęć.

Przypisy

- 1 W jaki sposób indywidualizować pracę w grupie przedszkolnej (materiały szkoleniowe ORE), odn.ckziu.wloclawek.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- 2 B. Pałac, *Każde dziecko jest inne. Znaczenie indywidualizacji w nauczaniu przedszkolnym*, www.mac.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- 3 W.F. Morrison, M. Rizza, *Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów*, npseo.wzks.uj.edu.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- 4 M. Czarnocka, *12 zasad indywidualizacji pracy z dzieckiem*, www.experto24.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- 5 A. Dorosińska, *Indywidualizacja drogą do sukcesu każdego dziecka*, „Bliżej przedszkola” 2011, nr 9, s. 46.
- 6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- 7 A. Dorosińska, *Indywidualizacja drogą do sukcesu każdego dziecka*, op. cit., s. 47.

Agnieszka Królikowska

Doradca metodyczny w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 8 w Szczecinie. Autorka pilotażowego programu profilaktycznego dla młodzieży „Inny wymiar świata”.

Zwolnić tempo

Agata Baranowska

Dlaczego świadome oddychanie jest tak ważne dla naszego zdrowia i samopoczucia?

Inspiracją do publikacji niniejszego opracowania jest fakt, że ćwiczenia oddechowe wpisują się w podstawę programową wychowania fizycznego dla uczniów klas V i VI. Są one włączone w zakres umiejętności do opanowania w ramach edukacji zdrowotnej. W artykule poruszam kwestię mocy oddechu jako ważnego komponentu zdrowia – jednocześnie przytaczam przykłady ćwiczeń, dzięki którym można poszerzyć swoją wiedzę na temat tego zagadnienia. Przyglądając się korzyściom,

jakie niesie ze sobą praktykowanie głębokiego, uważnego oddychania, dostrzec można powiązanie do niektórych elementów holistycznego podejścia do zdrowia. Podejście to zakłada, że zdrowie człowieka stanowi „całość”, złożoną z kilku powiązanych ze sobą i zależnych od siebie wzajemnie wymiarów. Są to różne odmiany zdrowia: fizyczne, psychiczne, społeczne, duchowe, emocjonalne oraz seksualne i prokreacyjne. Zmiany w jednym wymiarze wpływają na pozostałe elementy.

Co nam daje prawidłowy oddech?

Jak pisze Barbara Woynarowska, między innymi w publikacji pod tytułem *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne*, zdrowie oznacza rodzaj równowagi między poszczególnymi jego obszarami. Prawidłowe oddychanie podkreśla korzystny wymiar emocjonalny, fizyczny, psychiczny, a także duchowy. Jego części składowe to między innymi:

- pozytywne nastawienie;
- samoświadomość, okazywanie („promieniowanie”) ciepła;
- bezwarunkowa miłość, wewnętrzna siła i spokój;
- poczucie celu i sensu życia, własne credo życiowe;
- uznawanie istnienia czegoś, co istnieje „poza naszym umysłem”, zdolność do wyjścia poza świadomość¹.

Magdalena Widłak-Langer, w artykule *Znaczenie oddychania w codziennym życiu*, podkreśla, że dobroczynne działanie prawidłowego oddychania to przede wszystkim:

- poprawa funkcjonowania układu nerwowego;
- wzmożona praca przepony, co pozwala na masowanie narządów wewnętrznych, jednocześnie stymulowanie krążenia krwi, poprawienie jakości funkcjonowania płuc, mniejsze obciążenie pracy serca;
- poprawa procesu trawienia i przyswajania pokarmów;
- odmładzanie skóry oraz redukcja zmarszczek;
- rozluźnienie mięśni, relaksacja ciała i umysłu, uspokojenie myśli;
- zmniejszenie częstotliwości oraz intensywności stanów lękowych;
- lepsza jakość snu, dzięki czemu organizm ma szansę na regenerację;
- poprawa zdolności koncentracji oraz pamiętania;
- wydajniejsza praca, więcej energii, rzadsze poczucie zmęczenia².

Z kolej bardzo ciekawe materiały, jakie można znaleźć na portalu „Głęboki Oddech”, wskazują na takie korzyści płynące z odpowiedniego oddychania, jak:

- poprawa wydolności układu oddechowego;

- obniżenie ciśnienia krwi i poprawa krążenia;
- oczyszczenie organizmu z toksyn;
- pozytywny wpływ na samopoczucie;
- obniżenie poziomu hormonów stresu, takich jak adrenalina czy kortyzol;
- zapobieganie powikłaniom wynikającym z mniejszej aktywności fizycznej;
- zwolnienie tętna;
- lepsze dotlenienie tkanek i zwiększenie wydolności sportowej³.

Dlaczego oddech ma znaczenie?

Wróćmy na moment do prac Magdaleny Widłak-Langer na temat oddechu i jego znaczenia dla prawidłowego funkcjonowania organizmu. Autorka uważa, że: „Sam tlen to nie jedyny element (oddychania – przyp. red.), który ma znaczenie. Jego istnienie wpływa na produkcję ATP, czyli adenosynotrójfosforanu. Jest to jeden z niezbędnych związków, dzięki któremu organizm czerpie energię do życia. ATP nie da się magazynować, zgromadzić na później. Dlatego prawidłowe oddychanie i dotlenienie jest ważne każdego dnia. Jeśli proces produkcji tej substancji jest w jakikolwiek sposób zaburzony, odczuwamy spadek witalności, zniżenie efektywności działania systemu immunologicznego, a organizm przechodzi wówczas w fazę znacznie szybszego starzenia”⁴.

W artykule Widłak-Langer możemy także przeczytać o skutkach, jakie niesie brak odpowiedniej ilości tlenu, spowodowany między innymi niewłaściwym oddychaniem. Odczuwamy wtedy:

- pod kątem emocjonalnym i psychicznym – gorsze samopoczucie, niepokój, spadek koncentracji, problemy z pamięcią, napady paniki, zwiększoną możliwość wystąpienia depresji, negatywne myśli, szybszą irytację i złość, zachowania agresywne;
- pod kątem fizycznym – zaburzenia snu, zawroty głowy, rozstrój żołądka, spadek odporności, częstsze przeziębienia, wzrok i słuch ulegają pogorszeniu, występują skurcze mięśni, bóle w klatce piersiowej, kołatanie serca⁵.

Jak oddychać efektywnie?

Na wspomnianym już portalu „Głęboki Oddech” znajdziemy także liczne wskazówki praktyczne dotyczące właściwego oddychania. „Prawidłowy oddech powinien być wolny i głęboki, tak aby powietrze mogło dotrzeć do końcowych partii płuc. Osoba dorosła powinna wykonywać średnio od 12 do 17 oddechów na minutę. Wyregulowany rytm oddychania poprawi utlenienie tkanek, wpłynie na rozluźnienie mięśni i odprężenie naszego ciała i umysłu”⁶.

Propozycja ćwiczenia oddechowego

Policz swoje oddechy w czasie jednej minuty. Zapisz lub zapamiętaj swój wynik oraz zwróć uwagę, czy przy regularnym praktykowaniu różnorodnych ćwiczeń oddechowych ta wartość ulegnie zmianie.

Wskazówki:

1. Oddychaj lekko i równomiernie.
2. Zwolnij tempo oddechów przy jednoczesnym ich pogłębieniu.
3. Wykonuj wdech nosem – nos jest naturalnym filtrem (więcej na temat korzyści oddychania nosem, poniżej), ociepla wdychane powietrze, nawilża i odkaża z bakterii.
4. Następnie spokojny kontrolowany wydech ustami – nawet dwukrotnie dłuższy niż wdech.
5. Poprawne oddychanie odbywa się z udziałem mięśni klatki piersiowej i przepony.
6. Tor oddychania – skup się na zaangażowaniu przepony! Staraj się podczas wykonywanego wdechu unosić górną część brzucha, a nie klatkę piersiową. Dzięki temu pobór tlenu zwiększy się nawet o 20%⁷.

Korzyści z oddychania nosem:

- a) nos jest wyposażony w mechanizmy obronne;
- b) nie wprowadza do naszego organizmu bardzo mocno zanieczyszczonego powietrza czy niebezpiecznych substancji (dzięki włoskom);
- c) nie wprowadzi także zbyt zimnego powietrza (dzięki błonom śluzowym);

- d) dzięki gruczołom zwalczy bakterie;
- e) zmysł węchu wychwytuje wszelkie gazy trujące⁸.

Pokonanie nawyku oddychania przez usta jest bardzo proste – wystarczy je zamknąć i wówczas automatycznie oddycha się przez nos.

Podsumowanie

Kontrolowanie oddechu to jeden z niezwykle efektywnych sposobów na poprawienie koncentracji, zmniejszenie stresu i dbanie o stan swojego zdrowia. Pamiętanie o swoim oddechu w ciągu dnia wpływa na jakość życia. Zamiast reagować nawykowo na sytuację, możemy zareagować w sposób bardziej spokojny i harmonijny. Techniki oddechowe są w stanie zmienić życie.

Przypisy

- ¹ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2017.
- ² M. Widłak-Langer, *Znaczenie oddechu w codziennym życiu [+ćwiczenia]*, psychetee.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ³ Źródło: glebokioddech.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁴ M. Widłak-Langer, *Oddech oczyszczający [+ćwiczenie]*, psychetee.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁵ M. Widłak-Langer, *Znaczenie oddechu w codziennym życiu [+ćwiczenia]*, op. cit.
- ⁶ Źródło: glebokioddech.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ Ibidem.

Agata Baranowska

Doktor nauk o zdrowiu. Nauczycielka wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej w Kliniskach Wielkich. Terapeuta zajęciowy w Domu Pomocy Społecznej w Szczecinie.

Stuprocentowe zaangażowanie

Beata Trzeciak, Magdalena Kowalczyk-Barszczak, Lilianna Janeczek

Innowacja pedagogiczna w czasie pandemii

W niniejszym artykule chcielibyśmy przedstawić cele i przebieg realizacji innowacji pedagogicznej pod tytułem „Razem dla klimatu”, przeprowadzonej w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie w roku szkolnym 2020/2021. Przedsięwzięcie obejmowało zajęcia pozalekcyjne Szkolnego Koła Ligi Ochrony Przyrody, a jego adresatami byli chętni uczniowie klas siódmych. Celem spotkań realizowanych w ramach tej innowacji było przede wszystkim rozszerzenie wiadomości w zakresie biologii, chemii i informatyki zawartych w podstawie programowej szkoły podstawowej oraz wskazanie uczniom i uczennicom, jak efektywniej się uczyć i gdzie poszukiwać informacji w obszarach ich indywidualnych zainteresowań.

Realizacja innowacji pod tytułem „Razem dla klimatu” zakładała następujące główne cele kształcenia:

- rozwijanie biologicznych i chemicznych zainteresowań uczniów,
- poszerzanie wiedzy z wykorzystaniem różnych źródeł i środków dydaktycznych,
- rozwijanie aktywności poznawczej uczniów,
- wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności z zakresu przedmiotów przyrodniczych,
- wdrażanie uczniów do przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów dotyczących badania powietrza,
- wdrażanie uczniów do prowadzenia obserwacji długoterminowych: temperatury powietrza, ciśnienia atmosferycznego, korozji,
- kształtowanie umiejętności dotyczącej wykorzystania wiedzy w praktyce,
- kształtowanie umiejętności skutecznego komunikowania się, umiejętności współpracy w grupie oraz poczucia odpowiedzialności za bezpieczeństwo swoje i innych,
- skłanianie uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy;

- poznanie i rozwijanie umiejętności pracy z wykorzystaniem nowych technologii, tworzenia dynamicznych prezentacji multimedialnych, wykorzystujących techniki Zoom lub 3D.

Podczas zajęć uczniowie:

- doskonalili umiejętności pracy z tekstem źródłowym (karty z opisem doświadczeń),
- kształcili umiejętności wykonywania doświadczeń (na przykład: skład powietrza atmosferycznego),
- zbierali informacje do prezentacji, folderów, gazetki ściennej, lapbooków,
- doskonalili umiejętności prowadzenia obserwacji w terenie, wykonywania doświadczeń chemicznych i biologicznych,
- kształcili umiejętności współpracy w grupie i umiejętności interpersonalne,
- kształcili umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce (na przykład umiejętność wykonania urządzenia do pomiaru ciśnienia atmosferycznego, przygotowanie sztucznego ekosystemu),
- prezentowali efekty pracy zespołowej podczas zajęć otwartych podsumowujących pracę zespołu projektowego,
- wykorzystywali narzędzia TIK (przygotowanie prezentacji wykorzystujących techniki Zoom lub 3D – Emaze),
- stosowali zasady bezpieczeństwa w pracy stacjonarnej i online z uwzględnieniem procedur pandemicznych DDM.

W efekcie realizowanych zajęć uczniowie osiągnęli, między innymi, następujące korzyści:

- wykształcili nawyk uważnego i świadomego postrzegania biologii, chemii i informatyki jako ważnych i interesujących nauk wymagających zaangażowania,
- nabyli pozytywne nastawienie do zgłębiania wiedzy zgodnie z zainteresowaniami,
- doskonalili umiejętność komunikacji w zespołach zadaniowych realizujących wskazane doświadczenia, obserwacje i eksperymenty,
- współdziałali w zakresie przygotowania szkolnej prezentacji podsumowującej działania projektowe.

W ankietach skierowanych do uczestników działań projektowych uczniowie zaznaczyli odpowiedzi wskazujące na: stuprocentowe zaangażowanie w działania projektowe i pracę zespołową; na atmosferę pracy sprzyjającą aktywności każdego z nich. Podkreślali, że omawiane treści były zrozumiałe, a sposób prowadzenia zajęć zachęcał do aktywnego udziału. Uczniowie w uwagach wskazali na dużą satysfakcję, jaką dawała im realizacja zadań indywidualnych.

Wśród wartości wynikających z realizacji innowacji należy wspomnieć między innymi o takich wymiernych efektach, jak: podnoszenie jakości pracy szkoły, wzbogacanie oferty zajęć pozalekcyjnych, promocji SK LOP w środowisku lokalnym (w czerwcu przeprowadzono podsumowujące zajęcia otwarte, na które zaproszono dyrekcję szkoły, zainteresowanych uczniów, rodziców i nauczycieli przedmiotów przyrodniczych) czy pozyskiwanie środków dydaktycznych na potrzeby pracowni biologiczno-chemicznej. Warto dodać, że nauczyciele opiekujący się zespołem projektowym byli dostępni dla uczniów zarówno stacjonarnie, jak i online.

Beata Trzeciak

Nauczycielka chemii w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Magdalena Kowalczyk-Barszczak

Nauczycielka informatyki w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Lilianna Janeczek

Nauczycielka przyrody i biologii w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie. Opiekuje się SK LOP.

Relacja pedagogiczna

Jadwiga Szymaniak

O budowaniu dydaktyki języka i literatury bazującej na rezonansie

O pedagogice rezonansu pisałam już na łamach „Refleksji”, próbując uzasadnić, że koncepcja ta jest wartościową propozycją teoretyczną, także na czas przemian i kryzysów¹. Najważniejszy przedstawiciel pedagogiki rezonansu, profesor Hartmut Rosa (ur. 1965), z wykształcenia socjolog związany z Uniwersytetem w Jenie, zawsze pozostaje wierny zainteresowaniom muzycznym i poezji, które doprowadziły go, intuicyjnie, do koncepcji pedagogicznej opartej na wzajemnym

rezonansie – między działaniami nauczyciela i uczniów. Rezonansie, który nie jest prostym naśladowaniem, ale powoduje przemianę jednostek. „Wiersz coś ze mną czyni” – wyznaje profesor Rosa. Dziś rzadko słyszymy takie wyznania. Wręcz przeciwnie. Literatura przestaje przemawiać do młodych. Woła się, z troską, o zmianę kanonu lektur. Uczniowie boją się sięgać po *Szyfowe prace*, *Pana Tadeusza*, *Zemstę*, a *Balladyna* kojarzy im się z... kobietą sukcesu².

Prowadzenie i wymiana (myśli)

Zmiany w podejściu do nauczania, zwłaszcza z zakresu szkolnej humanistyki, są konieczne. Nie powinny jednak polegać jedynie na mechanicznej redukcji materiału. To rozwiązanie potrzebne było – czy jest – na krótko, na obecnym etapie, kiedy rzeczywiście trudniej było się uczyć, z uwagi na fakt konieczności pozostania w domu, nie zawsze ze sprawnym sprzętem, bez potrzebnej na co dzień wymiany myśli³.

Właśnie ta wymiana myśli jest chyba dorastającym najbardziej potrzebna, skoro ulegali bulwersującym hasłom, niszczyli mienie, obrażali nie tylko tradycję, ale i ludzi. Pionier badań nad rezonansem, profesor Joachim Bauer⁴, renomowany lekarz chorób wewnętrznych i psychiatra, zajmujący się także neurobiologią, podkreśla rolę „pedagogiki prowadzenia”. A rezygnację z tego podejścia uważa za poważny błąd⁵. Spróbuję przyjrzeć się temu zagadnieniu bliżej.

Rola relacji pedagogicznych

Joachim Bauer uzasadnia swoje stanowisko z punktu widzenia neurobiologii, jest jednak przekonany, że wielki postęp w tej dziedzinie powinien niejako wymusić także zmiany w zakresie pedagogiki, szczególnie przedszkolnej i szkolnej. Ze strony przedstawicieli wymienionych dyscyplin potrzebny jest wzajemny respekt, chęć uczestniczenia w dialogu, z konieczności coraz bardziej interdyscyplinarnym. Rozważania swoje Bauer buduje na trzech tezach:

1. Posiadamy geny. Ich aktywność jest zależna od licznych wpływów środowiskowych. Geny są aktywowane lub dezaktywowane przez doświadczenia społeczne.
2. Synaptyczne połączenia w mózgu dzieci i młodzieży oraz powstające z nich sieci neuronalne tworzą się w zależności od otoczenia społecznego i są szczególnie zależne od emo-

cyjonalnych i kognitywnych bodźców, rozwijają się lub cofają.

3. Struktury mózgowe dzieci, na początku niedojrzałe, rozwijają się do późnej adolescencji włącznie, pod warunkiem, że dorastający będą się stykali z wystarczająco dobrymi doświadczeniami międzyludzkimi.

Dla dialogu między pedagogiką i znawcami innych nauk ważne jest więc stwierdzenie: międzyludzkie doświadczenia są dla rozwoju biologicznego dzieci i młodzieży tak samo ważne, jak dobre odżywienie, ruch i bodźce intelektualne. Szczególnie liczą się doświadczenia z osobami znaczącymi.

Jądem całej pedagogiki jest więc relacja pedagogiczna, wzajemne stosunki, przede wszystkim z osobami sprawującymi opiekę, a potem nauczycielami. Liczne badania z tego zakresu, także samego profesora Bauera (autor powołuje się na osiem swoich pozycji), wskazują więc na ogromną rolę prowadzenia naszych podopiecznych. Jej znaczenie jest jednak dramatycznie niedocenione.

Z racji moich własnych zainteresowań pomijam tu wczesne miesiące i lata życia dziecka, choć są one niezmiernie istotne. Skupię się na fazach późniejszych, związanych już z nauką szkolną. Wtedy zwłaszcza osoby znaczące mogą się stać „bramą” dla pomocnych pedagogicznych wpływów – akcentuje Bauer. Uwagi typu: „Spójrz, to jest piękne, objaśnię ci to, możesz to zrobić sam/sama” – mogą znacznie wpływać na rozwój. Wydaje się, że takich dodających otuchy uwag młodzi słuchają jednak zbyt rzadko.

Profesor Bauer w publikacjach swoich broni stylu wychowania uwzględniającego miłość, ale i konsekwencję. Akcentuje, aby dzieci uwzględniały perspektywę innych, aby kontrolowały swoje impulsy, uczyły się cierpliwości. Jeżeli tak się nie stanie, skutki mogą być poważne. „Do skutków należą, jak wskazują badania, nie tylko gorsze psychiczne i fizyczne zdrowie, ale też psychospołeczne trudności, przede wszystkim gorszy status społeczny” – przestrzega profesor⁶. Jak wiemy, do

Z punktu widzenia neurobiologii trudno mówić o pedagogice bez relacji, bez rezonansu. Wsparcie społeczne, poszanowanie wartości, doświadczanie wspólnoty – skłaniają sieci komórek nerwowych systemu motywacyjnego do produkowania dopaminy, materiału potrzebnego do wytworzenia sygnałów dostarczających energii psychicznej.

lat 60. przeważał w krajach zachodnich, a również w Polsce, raczej represyjny styl wychowania, ale od lat 70. do dziś – górują pedagogiczne tendencje, aby nie stawiać dzieciom granic. Jest to tak zwana *Laissez faire Pädagogik*. Zaowocowała ona, niestety, przyrostem tendencji narcystycznych u młodzieży, ADHD, wzrostem uzależnień.

W Polsce próbą ratunku był proponowany w wychowaniu styl demokratyczny, scharakteryzowany dokładnie przez profesora Heliodora Muszyńskiego, co należy przypomnieć⁷. Ze stanowiska nauk neurologicznych podkreśla się rolę systemów motywacyjnych mózgu. Jak wskazują liczne badania z lat ostatnich, systemy te są aktywizowane właśnie przez społeczną akceptację i doświadczenia dorastającej jednostki. Chodzi tu zwłaszcza o jej poczucie, że jest dostrzegana. Dostrzegać to nie znaczy jednak rozpieszczać. Bauer podkreśla wolność w wypowiedaniu własnych myśli i świadomość tego, że jesteśmy słuchani. To konieczny warunek dobrego dorastania. Chodzi tu więc o rezonans, także w zakresie poznawanych treści dydaktycznych, o reakcje ze strony nauczyciela na

sygnalizowane trudności uczących się, o badanie tych reakcji i ich wyjaśnianie. Jest to trudne zadanie dla pedagogów, wymaga równowagi między empatią i prowadzeniem oraz jasnej postawy wobec wartości. Ważne, by pokrywały się stanowiska z zakresu wiedzy neurobiologicznej z danymi pedagogiki empirycznej. Przytacza się w tym zakresie głośne metaanalizy Johna Hattiego⁸. Ich przedstawienie wymagałoby jednak szerszego potraktowania problemu.

Zbyt ni liberalizm, postulaty proponujące ograniczenie stosunków pedagogicznych do „profesjonalności” i redukcja funkcji wychowawczej szkoły – nie dają dobrych efektów.

Z punktu widzenia neurobiologii trudno więc mówić o pedagogice bez relacji, bez rezonansu, tak jak nie ma astronomii bez optyki i chirurgii bez instrumentów chirurgicznych. Wsparcie społeczne, poszanowanie wartości, doświadczanie wspólnoty – skłaniają sieci komórek nerwowych systemu motywacyjnego do produkowania dopaminy, materiału potrzebnego do wytworzenia sygnałów dostarczających energii psychicznej. Styl pracy odarty z „osobowości” może szczególnie u młodszych dzieci powodować nie tylko dezaktywację systemu motywacyjnego, ale nawet aktywację systemów stresowych – zwraca uwagę przywoływany autor w innej ze swoich publikacji¹⁰.

Na bazie neurobiologii, fenomenów odbicia i rezonansu sformułowano trzy postulaty pod adresem pedagogów:

1. Pozwól mi odczuć, że jestem, że egzystuję dla ciebie!
2. Pokaż mi, przez twój rezonans, jakie są moje słabości, ale i mocne strony.
3. Daj mi odczuć, czy ty, przy całej krytyce, wierysz we mnie...¹⁰.

Ale „rozumiejące” odnoszenie się do uczniów, które jest przez nich odczuwane, to tylko jedna strona pedagogicznego medalu. Nauczyciel ma jeszcze prowadzić, głównie przez swój język. Znawcy mówią tu o przesłaniu (*Botschaft*) treści,

którymi pedagodowie chcą uczniów „zarazić”. Może to być lekcyjny materiał dydaktyczny, który nie zawsze sam w sobie „porywa” – rolę gra tu radość i pasja pedagoga, dobre wyważenie empatii i właśnie prowadzenie. Jest to istota pedagogicznych stosunków. Choć ich wyważenie nie jest łatwe. Zbyt bliskie kontakty mogą być niewłaściwe, okazać się przekraczaniem granic. A jednak relacje międzyludzkie stawiane są przez badaczy z tego kręgu na pierwszym miejscu. Są one niestety wypierane przez nowoczesne media cyfrowe, dostarczające nadmiernych bodźców, jak ciągła muzyka ze słuchawek czy gry. U wielu młodych dochodzi do stanu, w którym nie potrafią funkcjonować bez tych bodźców i bez nieustannego nerwowego reagowania¹¹. To szukanie nowych bodźców wiąże się z innymi trendami, na przykład konsumpcją określonych produktów żywnościowych, często tanich, kupowaniem gadżetów czy modnym ubiorem.

Wychowanie, przypomnijmy, jest tu rozumiane jako długoletni proces dialogowy. Nie potrzebuje ono drakońskich środków, ma i powinno zachodzić w atmosferze odczuwalnej dla dziecka miłości. Zdaniem Bauera – dorośli nie powinni się tu czuć niepewnie. „Obawy niektórych rodziców, że wyrządzą dziecku psychiczne szkody, gdy doprowadzą je do frustracji w pojedynczych przypadkach, są bezpodstawne”¹². Uleganie – w wypadku, gdy dziecko urządza „sceny” i sabotuje zalecenia dorosłych – nie powinno mieć miejsca. Chodzi oczywiście o sytuacje decydujące o sprawach ważnych, kiedy troszczymy się o dobro czy zdrowie podopiecznych. I o ćwiczenie umiejętności istotnych dla dorastających „tu i teraz”, ale ważnych też na całe późniejsze życie. I jak już wspomniano, długofalowe studia, przeprowadzane szczególnie po roku 2010, wykazały, że dzieci, które w dzieciństwie nie mogły rozwinąć w wystarczającym stopniu samokontroli – jako osoby dorosłe znajdowały się potem zawodowo i społecznie w gorszej sytuacji (wysokie ryzyko uzależnienia, gorszy stan zdrowia, konflikty z prawem)¹³.

Dydaktyka literatury i języka

W powyższe rozważania, poparte studiami z zakresu neurobiologii, wpisują się poszukiwania dydaktyków. Ograniczę się do jednej dziedziny – znanej mi z długoletniej pracy nauczycielskiej – dydaktyki literatury i języka.

Wiele się w tej dziedzinie dzieje, bo i potrzeby są duże. Trud poznania wybranych pozycji metodycznych nawiązujących do teorii rezonansu, które chcą zaprezentować, nie wydaje się daremny¹⁴. Autorzy proponują inny sposób nauczania, nieoparty w zasadniczy sposób na kompetencjach. Chodzi właśnie głównie o relacje między uczniem i nauczycielem oraz między samymi uczącymi się w czasie wspólnego pisania, grania ról, poprzez naukę gramatyki, dokonania estetyczne i komunikację w klasie. Bo język to ważne medium rezonansu. „Wiele wygrywa ten, kto da się poruszyć, zachwycić i zmienić przez wiersz, powieść, nowelę (...). Tak uczą się młodzi ludzie (...) wkraczać w rezonans – w historii, sztuce, może nawet w religii i naturze”¹⁵. Podstawą jest atmosfera, pozwalająca wyjść naprzeciw, bez lęku i bez zranień. Nie sprzyja jednak temu praca nastawiona – przede wszystkim – na sprostanie znormalizowanym testom i zadaniom egzaminacyjnym. Nie wiadomo, czy tą drogą osiągnąć można więcej, niż osiągały poprzednie generacje. Choć próby badań w tej sferze istnieją, także w Polsce. Wspomnę o nich za chwilę.

Przytoczeni znawcy dydaktyki literatury i języka z Uniwersytetu w Bamberg, profesor Kristine Bismarck i profesor Ortwin Beisbart, zwracają uwagę, że zachwiana została równowaga, „kształcenie jest redukowane do zdobycia kognitywnych, mierzalnych kompetencji”, jak w znanych międzynarodowych badaniach PISA. To prowadzić może do stopniowego „oziębienia” relacji pedagogicznych i nie przygotowuje należycie do życia społecznego i kulturalnego. Nauczyciele zorientowani na mierzalne wyniki mogą zaniedbać

Redukowanie kształcenia do zdobycia kognitywnych, mierzalnych kompetencji nie tylko nie przygotowuje należycie do życia społecznego i kulturalnego, ale prowadzić może do zachwiania równowagi i stopniowego „oziębienia” relacji pedagogicznych. Nauczyciele zorientowani na mierzalne wyniki mogą zaniedbać wiele cennych z wychowawczej perspektywy treści.

procesy „roztrząsania” wielu cennych z punktu widzenia wychowawczego treści. Powstają „miejsca puste” – z pokolenia na pokolenie. Aby tego uniknąć, zwolennicy teorii rezonansu w dydaktyce proponują trzy centralne aktywności:

- 1) doświadczać;
- 2) nadawać kształt, wyraz swoim wrażeniom;
- 3) dzielić się dalej tymi wrażeniami i doświadczeniami.

„Doświadczać” – to punkt wyjścia, sprzyjać tu mogą niektóre środki dydaktyczne (audiobooki, muzyka, obrazy). Doznania te mogą zachodzić na zupełnie odrębnych polach, ale zawsze chodzi o to, aby odkryć sens przez formę. Osobiście sięgam tu pamięcią do pięknego nagrania *Kwiatów polskich* czy *Sonetów krymskich*, które to utwory omawiałam z uczniami liceum i technikum. W psychologii doznań odróżnia się pierwsze subiektywne doznania, tak zwaną percepcję, od późniejszych kognitywnych skojarzeń i asocjacji. Jednak dopiero „współgranie” tych elementów daje doznanie

całościowe, wymagające też utrwalenia, na przykład przez pisanie czy rysunek.

Jak zaznaczają wspomniani dydaktycy literatury, obserwuje się tu często niedobór w zakresie orientacji na wartości, apeluje się też o otwartość na drugiego człowieka. Zjawisko to podkreślali też od wielu lat polscy teoretycy, wprowadzając pojęcie interpretacji aksjologicznej¹⁶. Badacze kultury odwołują się w międzynarodowym dyskursie szczególnie do poglądów Ernsta Cassirera (1874–1945), niemieckiego filozofa, twórcy filozofii form symbolicznych, tak ważnych w poznawaniu tekstów literackich.

Do istotnych ustaleń doszedł też Michael Tomasello (ur. 1950), amerykański psycholog, znany również w Polsce¹⁷, który w latach 2002–2005 przewodniczył Międzynarodowemu Towarzystwu Badań nad Językiem Dzieci (IASCL). Tomasello w wyniku swoich badań doszedł do wniosku, że uczenie się języka u dzieci przebiegnie pomyślniej, gdy będą one mówiły o tym, co je interesuje. Akcentował też potrzebę przyjmowania w rozmowie określonej perspektywy, uwzględniającej położenie innych. Stwierdzenia Tomasello, jak i koncepcja *homo symbolicus* Cassirera odegrały dużą rolę w budowaniu dydaktyki języka i literatury bazującej na rezonansie.

Autorom przywoływanych rozważań marzy się „szczęście poznania przez język”, także duma z własnego dzieła, na przykład po napisaniu tekstu. A konieczność osiągania mierzalnych efektów w testach i zadaniach egzaminacyjnych nie daje niestety wystarczającej przestrzeni do wyrażenia swoich emocji czy asocjacji, nie rozwija sądów moralnych, czasem nawet rozumienia, może być więc wręcz zaniechaniem wobec celów wychowawczych.

Pedagogika rezonansu pozwala ująć rzecz z wielu perspektyw. Autorzy pokazują to na przykładzie prostego ćwiczenia dla młodszych uczniów – *Moje zwierzę*. Może to być ujęcie zdawkowe (gdzie żyje, co potrafi, jak wygląda, co lubi, jak je pielęgnować), ale można też sięgnąć dalej i głębiej. Pies to przecież towarzysz osób niewidomych, poszukiwacz zasypanych śniegiem, pomocnik policji...

Istotne są klasyczne dzieła literackie uczące miłości do zwierząt, jak choćby *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza, filmy, komiksy, leksykony. Pomocne być mogą rozmowy zawierające pewne pytania czy polecenia, na przykład: „Jak to się dzieje, że nasz kot zawsze odnajdzie drogę do domu?”, „Jak zagrać rolę kota?”, „Które sytuacje z życia mojego psa zapamiętałem?”. Praca taka wymaga oczywiście starannego przygotowania nauczyciela do lekcyjnej rozmowy. Czasem potrzebne jest zwłaszcza przygotowanie ze strony przestrzeni etycznej czy historycznego wymiaru zagadnienia problemy te nie powinny zanikać za sformalizowanymi celami osiągnięcia kompetencji – podkreślają Bismarck i Beisbart.

Rezonansu oczywiście nie należy traktować jako nowej metody nauczania, którą można by zastosować w każdym czasie i w stosunku do wszystkich treści. Nie osiągnie się go przy każdym materiale, a i gotowe propozycje metodyczne mogą tu się nie sprawdzić. Raczej należy go rozumieć jako nadrzędną zasadę, implikującą otwarcie w spojrzeniu na poznawane treści – ułatwiające wymianę doświadczeń wszystkich uczestniczących. Prowadzić to może do własnych form wyrazu, do mówienia „własnym głosem” w prezentowaniu swoich przemyśleń czy innych dokonań.

Próba empirycznego sprawdzenia

Warto zwrócić uwagę, że istnieją już próby empirycznego sprawdzenia przemyśleń profesora Rosy w praktyce. Chciałabym tu przybliżyć poszukiwania dr Katrin Geneuss z Uniwersytetu w Monachium, zajmującej się wychowaniem do wartości¹⁸. Za cel swojej pracy stawia ona doprowadzenie dorastających do tego, aby sami dostrzegli sens swojej nauki. Skupiła się na jednym z wycinków swojej pracy – graniu przez uczniów ról z przygotowanego scenariusza, gdzie każdy przedstawia jakiś charakter, interpretuje go i jednocześnie obserwuje drugiego uczestnika gry. Geneuss mówi nie o roli, ale o charakterze poszczególnych postaci.

Obserwatorami gry są jedynie koledzy i koleżanki z klasy. Swoją „występ” można ćwiczyć również w domu, jest więc czas na przemyślenie i miejsce na kreatywność. Nauczyciela widzi się w innej roli niż zwykle, może on na przykład podjąć się funkcji sprawozdawcy prasowego. Nastroj buduje muzyka, uproszczone kostiumy i rekwizyty, ważne jest angażowanie wielu zmysłów.

Geneuss wymyśliła na określenie swojej pracy nowy akronim: STARs (*Student Activating Roleplaying Games*), aby zaznaczyć różnicę wobec „teatru samorodnego” czy dramy i skupić się na nauczaniu nastawionym na rezonans. Metodę wprowadzono w formie eksperymentu w latach szkolnych 2017/18 i 2018/19 w dziesięciu szkołach, w ramach projektu finansowanego przez lokalne władze. Oprócz uczniów udział w nim brali też studenci i aktorzy oraz chętni nauczyciele.

Zajęcia opisane przez autorkę oparte były na powieści historycznej dla młodzieży, ukazującej czasy średniowiecza. Akcja dotyczyła społecznej niesprawiedliwości, szczególnie sądów. Uczniowie wybierali swoje „charaktery” – czy będą urzędnikami sądowymi, czy członkami pokrzywdzonych rodzin (matką, synem, małym dzieckiem). Myśleli nad argumentami, w ramach prac domowych pisali biografie swoich postaci. Zapiski te odgrywały znaczną rolę. Całość miała przejrzystą strukturę i składała się z trzech części: przygotowania, gry i podsumowania. Uczniowie po każdej przeprowadzonej do końca grze wypełniali kwestionariusz z pytaniami otwartymi (dotyczyły tego, z czego są dumni, jak się czuli między sobą i który moment pozostał w ich pamięci). Często wskazywali na elementy nowo przyswojonej wiedzy historycznej. Jeden z uczniów napisał: „Przekonałem się, że mogę więcej, niż tylko siedzieć cicho na moim krześle”. Trening tych werbalnych i niewerbalnych interakcji okazał się efektywny. Nie zaleca się jednak, jak pokazała praktyka, więcej niż 4 do 5 gier rocznie w klasie, wystąpić może bowiem efekt przyzwyczajania.

Kształący i estetyczny potencjał języka w kontaktach ze sztuką

Również przeżywanie sztuki, w tym piękna języka, stanowi nadal pole do przemyśleń w humanistyce. W Polsce tradycje poszukiwań w tym zakresie są długie i doprowadziły do cennych ustaleń. Przypomnę tylko kilka stanowisk. Profesor estetyki Maria Gołaszewska mówiła o przeżyciu estetycznym rozumiejącym¹⁹. Irena Wojnar, w licznych pracach, podkreślała wychowanie przez sztukę²⁰. Popularność zdobyły badania dydaktyków²¹ i psychologów²². Perspektywa badawcza nastawiona na rezonans pogłębia niektóre z tych poszukiwań. Nadal akcentuje się wspólne przeżywanie, doświadczanie kontaktów w grupie i kreatywne utrwalanie doznanych przeżyć.

Pozwolę sobie przytoczyć przykład próby budowania wspólnych relacji ze sztuką zaczerpnięty ze studium omawianej już wcześniej profesor Bismarck²³. Przywołuje ona swoje doświadczenia z zajęć uniwersyteckich ze studentami, które prowadziła w oparciu o wystawy dzieł sztuki oraz poprzez uczestnictwo w corocznych festiwalach kulturalnych w regionie. W zajęciach tych, dzięki zaangażowaniu studentów, udział brali również uczniowie ze szkół różnego typu w różnym wieku. Badaczka podkreśla, że kontakty z przestrzenią wystawową w muzeum umożliwiają doświadczanie atmosfery, której nie wytworzy się w szkole. Doświadczenia te – wywołujące w grupach rezonans, inspirujące do rozmów – są szczególnie ważne dla uczniów i studentów pochodzących ze środowisk oddalonych od centrów kultury. W dobie, kiedy czas wolny zdominowany jest, podobnie jak literatura socjalizacja, przez media, z którymi obcujemy na ogół samotnie – ma to szczególne znaczenie. Skłania do przemyśleń i do dzielenia się nimi, co jest ważnym elementem w procesie tworzenia się rezonansu. Aby uruchomić te procesy, uczestnicy zajęć powinni jednak znaleźć wartości, które umożliwią im rezonans – inaczej dzieła plastyczne czy

inne wytwory artystyczne zostaną uznane za niezrozumiałe czy nudne.

„Czytania obrazów trzeba uczyć się tak samo, jak czytania tekstów” – twierdzi profesor Bismarck, przywołując słowa Tomasello i upatrując w tym obszarze dużej roli nauczyciela. Stąd konieczność systematycznych wizyt w miejscach sztuki i kultury. Czas jest zresztą ważnym aspektem rezonansu. Dlatego podczas odwiedzin w muzeum czy galerii autorka umożliwiała dowolny wybór eksponatów czy dzieła i nie ograniczała czasu na kontakt z nimi. W czasie tych zajęć okazało się, że studenci często nie mieli doświadczeń w dziedzinie odbioru dzieł sztuki, zajęcia były dla nich swego rodzaju zaskoczeniem. Musieli się uczyć wzajemnie siebie doświadczać w tych relacjach.

Po próbach kontaktu z różnymi wytworami sztuki odbiorcy często chcą wyrazić swoje wrażenia. Autorka zaleca tu pisanie kreatywne. Wstępem do rozmów mogą być próby namalowania swoich wrażień, potem zbieranie odpowiednich przymiotników dotyczących wybranego dzieła („symetryczne”, „majestatyczne”, „mistyczne”, „kruche”), porównań („jak maski z dawnych kultur”, „jak oczy”, „jak ciało”). W ramach podsumowania można zaproponować napisanie eseju, na przykład pod tytułem: „Nocą w muzeum – opis wrażień”, albo „Opisz siebie w muzeum, aby zwiedzający mógł cię rozpoznać i odniósł dobre wrażenie”, czy artykuł do leksykonu o poznanym dziele²⁴.

Pisanie w kręgu przestrzenią rezonansu

Zweryfikowaną w praktyce z dziećmi młodszymi metodą doskonalenia pisania jest tworzenie własnych tekstów w kręgu, w postaci cotygodniowych rund²⁵. Opisała ją dr Beate Leßman, związana z Uniwersytetem w Kassel. Podstawę teoretyczną jej rozważań stanowi nie tylko teoria rezonansu Rosy, ale i klasyczne ujęcie hermeneutyczne rozumienia według Hansa-Georga Gadamera (1900–2002), który porozumienie w rozmowie łączył ze

zmianą jednej ze stron. Podkreślał: „Porozumienie w rozmowie jest (...) zmianą, przemianą we »wspólne«, przemianą, która powoduje, że jesteście inni”.

Leśman włącza się również w nurt tych współczesnych badaczy dzieciństwa, którzy podkreślają wagę kulturowych praktyk dzieci. Krąg, w którym podczas opisanych zajęć siedzą uczniowie, symbolizuje więź, buduje swego rodzaju przestrzeń między dzieciństwem i szkołą. Pisanie w kręgu ukazała autorka, co ważne, na przykładzie zajęć wśród młodszych dzieci (klasy II i III szkoły podstawowej). Działanie z własnym tekstem, myślenie nad nim i rozmawianie o nim żadną miarą nie jest dla nich wtedy zabawą. To sytuacja pracy. Wchodzi się w dialog z własnym wytworem. Autorka relacjonuje, że raz w tygodniu uczniowie wybierają sobie sami temat, na który będą pisali. Teksty wpisują do zeszytu w twardej oprawie, który służy tylko do tego celu i będzie długo przechowywany. Tekst odczytuje się w czasie rundy, dzieci rozmawiają o nim, dają sobie wzajemnie rady.

Jeden z uczniów wybrał temat dotyczący podróży dwóch przyjaciół. Pojechali do zniszczonego kataklizmem miasta. Tekst stał się dla chłopca „jak żywy”. „Wibracja”, jaka powstała między pisaniem tekstem a autorem przy wielokrotnym odczytywaniu, zawierała ważne aspekty rezonansu. Dzieci dodawały chłopcu otuchy, były ciekawe powstającego materiału. Przyjął on taką zasadę, że czytał tylko pierwszą część swojej pracy, a drugą opowiadał. Uczniowie trafnie rozpoznali gatunek, kojarzyli go z baśnią, dostrzegli też podobieństwa do gier komputerowych. Przebieg pracy pokazał, że doszło do głosu to, co Pierre Bourdieu (ur. 1930) nazywa „praktykami społecznymi”, a więc nie tylko krąg, ale i pozdrowienia w kręgu na początku zajęć, spontaniczność, aplauz. W czasie takich zajęć, nazywanych rundami autorskimi, wykształcają się mówienie, słuchanie, zgłębianie treści, doradzanie, argumentowanie.

Jest to cenny wkład w socjalizację i zarazem zadanie dla dydaktyki języka oraz kształcenia kom-

petencji w tej dziedzinie, które to pojęcie nadal przecież w dydaktyce funkcjonuje. Należy jednak podkreślić, że funkcjonuje ono jednak, o czym już wspomniano, także w kontekście krytycznym. Ważne i odważne głosy na ten temat pojawiają się w piśmiennictwie pedagogicznym także u nas. Mimo formalnych zaleceń dotyczących kompetencji – umiejętności w zakresie wypowiedzania się na piśmie obniżają się, a zdawalność matury w Polsce jest na poziomie poniżej 80%²⁶.

Pojęcie kompetencji wymaga przemyślenia

Zainteresowanie moje wzbudziło empiryczne studium profesora dydaktyki języka i literatury Klausu Maiwalda z Uniwersytetu w Augsburgu²⁷. Badacza zastanawia wyróżniana już w literaturze pedagogicznej ogromna liczba kompetencji, tak zwanych cząstkowych. Przestrzega więc przed technokracją w tej dziedzinie, kosztem innych rezultatów kształcenia, jak na przykład przygotowanie do dyskursu, budowanie empatii czy wrażliwości. Podkreśla, że kompetencje potrzebują ram myślenia, a treści, z którymi nauczyciele i uczniowie pracują, mają własną godność i dostojeństwo. Nie boi się tu wprowadzać wielkich słów i postuluje zmiany w kształceniu pedagogicznym. Jego zdaniem powinno ono objąć również takie sfery, jak: wnikliwa analiza tekstów, granie ról, recytacja, branie udziału w *poetry slam*²⁸.

Warto zaznaczyć, że swoje wnioski sformułował Maiwald na podstawie prac pisemnych wykonanych w roku 2019 na trzech różnych uniwersytetach. Studenci poddać mieli analizie podany utwór poetycki. Wnioski z tego opartego na konkretnym materiale badania nie były budujące.

Zakończenie

Myślę, że obserwacja szkolnej codzienności, w tej chwili bardzo utrudnionej przez pandemię, potwierdza potrzebę szukania zmian, zarówno me-

todycznych, jak i w zakresie doboru treści kształcenia. Sztuka, w tym dzieła literackie, stanowi tu cenne źródło, choć może niełatwo z niego czerpać.

Wydaje się, że teoria rezonansu, a także inne teorie, zresztą znane od dawna, o których w dużym skrócie wspomniałam, mogą stanowić solidną podstawę do poszukiwań. Aktualne przykłady, które pozwoiliłam sobie przytoczyć, świadczą o optymistycznym nastawieniu autorów, a także – co uznaję za bardzo istotne – o współpracy szkół i uczelni, które kształcą pedagogów.

Przypisy

- 1 J. Szymaniak, *Pedagogika rezonansu. Jak w szkole uniknąć obojętności*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2020, nr 6, s. 88–95.
- 2 „Ojej, znowu online”. Z A. Rucioch-Gólek rozmawia K. Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 1–2, s. 14.
- 3 Warto poznać artykuł: Z.E. Pilis, *Egzamin na miarę pandemii*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 3–4, s. 22.
- 4 Znany już czytelnikom „Refleksji”, por.: Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2018, nr 1, s. 5.
- 5 J. Bauer, *Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog*, w: *Pädagogische Beziehungen*, Weinheim–Basel 2019, s. 24.
- 6 Ibidem, s. 31.
- 7 H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976 i liczne późniejsze wydania.
- 8 J. Hattie, *Visible learning*, London 2009.
- 9 J. Bauer, *Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für lehren und lernen*, w: *Pädagogische Beziehungen*, op. cit., s. 37.
- 10 Ibidem, s. 39.
- 11 J. Bauer, *Erziehung zu gelingender Selbststeuerung. Neurobiologische, psychologische und soziale Aspekte*, w: *Pädagogische Beziehungen*, op. cit., s. 141.
- 12 Ibidem, s. 144.
- 13 Ibidem, s. 145.
- 14 K. Bismarck, O. Beisbart (red.), *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehung*, Weinheim–Basel 2020.
- 15 Ibidem, s. 8.
- 16 A. Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty aksjologii literackiej R. Ingardena*, Lublin 1993 (seria: *Literatura w kręgu wartości* pod red. S. Sawickiego).
- 17 M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przeł. Joanna Rączaszek, Warszawa 2002.
- 18 K. Geneuss, *Erzeugung von Resonanzen In Live-Rollenspielen*, w: *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht*, op. cit., s. 56–73.
- 19 M. Gołaszewska, *Świadomość piękna*, Warszawa 1970.
- 20 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964; *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.
- 21 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987 (rozdział X: *Kształcenie wielostronne*).
- 22 S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962 i wydania kolejne.
- 23 K. Bismarck, *Kontakt-Kunst und Sprache erfahren*, w: *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht*, op. cit., s. 135–147.
- 24 Ibidem, s. 146.
- 25 B. Leßmann, *Ich wäre nichts ohne schreiben*, w: *Resonanzpädagogischer Unterricht*, op. cit., s. 38–55.
- 26 A. Nalaskowski, *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*, Kraków 2020.
- 27 K. Maiwald, *„Textsortenwissen In metakognitiver Ausführung” – Deutschunterricht zwischen Fachlichkeit und kompetenz orientierter Lehr – Lern-Technologie*, w: *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht*, op. cit., s. 87–100.
- 28 Słowo *slam* oznacza huk, trzask. Wywodzi się z organizowanych w Ameryce w latach 80. prób kontaktów poetów z publicznością. Do klubów zapraszano publiczność, aby przez głośny aplauz wyłoniła najlepszego autora recytującego swoje teksty poetyckie.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Wychowanie do wartości a personalizizm

Część I

Łukasz Kominiarek

Założenia teoretyczne pedagogiki chrześcijańskiej

Wprowadzenie

Wychowując dzieci i młodzież, staramy się osiągnąć cel polegający na zaszczepieniu osobie wartości oraz przekazaniu umiejętności przydatnych w dalszym życiu zarówno w kontekście jej osobistego i jednostkowego życia, jak szerzej – społeczeństwa. Można więc stwierdzić, iż sam proces wychowania jest swego rodzaju wdrażaniem do wartości. Należy pamiętać, że działania wychowawcze nie są pozbawione konkretnych prawideł podejmowanych w odniesieniu do czynników zarówno psychofizycznych, jak i społecznych. W kontekście socjalizacyjnym proces wychowania nie przebiega w próżni społecznej, co rozumieć należy jako wolność od wszelkich wpływów wynikających z kultury, moralności, czy historii. Na

przestrzeni całego życia człowiek podlega wielu wpływom, które mają bezpośrednie lub pośrednie przełożenie na wykształcenie indywidualnego systemu norm i wartości, które następnie stara się on przekazać dalej w procesie wychowania młodszych pokoleń. Idąc dalej tym tropem, należy stwierdzić, iż przebiegający w ten sposób proces wychowania i – ujmując szerzej – socjalizacji stanowi wypadkową wielu czynników, prezentowanych zarówno przez środowisko pierwotne, szereg instytucji czy grupy rówieśnicze. Brak wspomnianej wyżej próżni wychowawczej powoduje, iż przekaz socjalizacyjny nie zawsze bywa spójny oraz niepozbawiony jest indywidualnych uwarunkowań samej jednostki, której dotyczy.

W dobie globalizacji – nie tylko ekonomicznej, ale i społeczno-kulturowej – wzorce wycho-

wawcze mogą i znacząco różnią się od siebie, a jednocześnie można zaobserwować swego rodzaju proces unifikacji wychowawczej polegającej na stopniowym zacieraniu się różnic międzykulturowych. W takim kontekście niezwykle ważną rolę odgrywają wartości przekazywane w procesie wychowania. To właśnie w dużej mierze od sukcesu oddziaływań socjalizacyjnych, związanych z zaszczepieniem nie tyle odpowiedniego, co uniwersalnego systemu norm i zasad moralnych, zależy sprawne i satysfakcjonujące, a nade wszystko efektywne i satysfakcjonujące pod kątem funkcjonowania społecznego życie człowieka.

Naprzeciw tak sformułowanym postulatom wychodzi idea integralnego wychowania w duchu wartości i etyki chrześcijańskiej stworzona przez Edmunda Bojanowskiego (1814–1871) i z sukcesem realizowana od lat przez założone przez niego zgromadzenie zakonne zarówno na bazie wychowania i kształcenia przedszkolnego, jak i w sferze *sensu stricto* wychowawczej w ośrodkach wychowawczych.

Wychowanie do wartości – definicja, znaczenie oraz zakres oddziaływań pedagogicznych w nawiązaniu do ujęcia personalistycznego

Wychowanie znajduje się w centrum zainteresowania pedagogiki i jest przedmiotem badań tej dyscypliny naukowej, która należy do nauk społecznych i humanistycznych. Jest to tym samym nauka o wychowaniu, o jego celach, treściach, metodach, środkach oraz formach organizowania całego procesu wychowawczego¹. Na jej społeczne konotacje zwracają uwagę Krzysztof Wojcieszek i Marian Nowak, pisząc, iż bez wychowania społeczeństwa byłoby niecywilizowane, a także, że sam proces wychowania jest możliwy tylko we wspólnocie². Nie sposób dojść do innego przekonania niż mówiące o praktycznym charakterze pedagogiki

Celem oddziaływań wychowawczych jest człowiek, który dzięki wyznawanemu systemowi będzie zdolny do obiektywnie i moralnie prawidłowego zachowania – bez względu na okoliczności, w jakich się znajduje.

i istotności teorii wychowania w kontekście możliwości jej zastosowania w praktyce, a więc wobec podmiotu wychowania, którym jest drugi człowiek. Tym samym oddziaływania wychowawcze odnoszą się do człowieka i stawiają go w centrum wszelkich funkcji i działań. Rozpatrując powyższe kwestie pod kątem konkretnych mechanizmów, jest to intencjonalne i ukierunkowane działanie na psychikę i zachowanie człowieka, a tym samym to on zasługuje na wychowawcze afirmowanie ze względu na niego samego, a nie ze względu na „cos” innego³.

Rozpatrywanie całościowe kwestii związanych z wychowaniem pozwala na holistyczne odniesienie również do kształcenia estetycznego i moralnego, niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania w rodzinie, grupie rówieśniczej, czy szerzej – społeczeństwie. Powyższa całościowość oddziaływań przejawia się przez wieloaspektowość oraz wspomniany wcześniej globalny charakter. Powoduje to, iż wychowanie nie powinno się odbywać w oderwaniu od rzeczywistości, na co zwraca uwagę chociażby Bogusław Śliwerski⁴. Potrzeba odnalezienia się z sukcesem w szerszej społeczności determinuje koncepcje wychowania i stwarza potrzebę formułowania takich oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych, które muszą być społecznie akceptowalne oraz zgodne z jednostkową naturą

człowieka znajdującego się w konkretnym kręgu kulturowym. Braki w tym aspekcie powodują, iż osoba będąca obiektem takich oddziaływań nie odpowiadałaby na wymagania i potrzeby społeczeństwa, a tym samym stałaby się zmarginalizowana w związku ze swoją dysfunkcją lub brakiem zrozumienia. Śliwerski powtarza ponadto za antropologią pedagogiczną, iż człowiek wymaga i potrzebuje wychowania, ponieważ posiada wyraźne dysfunkcje i braki w wielu dziedzinach. Tym samym każda istota ludzka powinna być wychowywana, co pozwoli jej na przystosowanie się do warunków życia – do mówienia „tak” i przystosowania się⁵.

Posługiwanie się w tej sytuacji terminem przystosowania nie ma na celu ujednoczenia zachowań, lecz odnosi się do uniwersalności wyznawanych wartości, moralności i etyki. Celem oddziaływań wychowawczych jest człowiek, który dzięki wyznawanemu systemowi będzie zdolny do obiektywnie i moralnie prawidłowego zachowania – bez względu na okoliczności, w jakich się znajduje. To człowiek, który w odpowiednich momentach potrafi się zachować asertywnie, zaś w innych uległe, a tym samym przejawiający swego rodzaju dyscyplinę moralną. Wychowanie jest więc działaniem skomplikowanym, podobnie jak skomplikowana jest sama istota ludzka. Ogromną rolę w projektowaniu działań wychowawczych ma podmiotowość człowieka, co podkreśla Marek Nowak. Instrumentalizm w podejściu wyklucza sukces wychowawczy. Wyjątkowego znaczenia nabierają takie wartości, jak: godność, uczciwość, szczerść, empatia, do których odnosi się cały system wychowawczy⁶.

System wychowawczy, podkreślający powyższe idee, nazwać możemy pedagogiką personalistyczną, gdyż zwraca on uwagę na niezależność i nienaruszalną godność człowieka, oraz traktuje osobę jak – wspomniany wcześniej – podmiot działań, a nie jedynie ich obiekt. Takie podejście umożliwia twórcze wykorzystanie jednostkowych

i wyjątkowych uzdolnień każdego człowieka, przy jednoczesnym ograniczeniu możliwości patologizacji samego oddziaływania poprzez budowanie w jednostce ludzkiej przeświadczenia o niezbywalnym prawie do życia i istnienia, a także swoich zasobach, które stanowią wartość dodaną w procesie wychowania⁷. Nie bez znaczenia jest wewnętrzne przekonanie wychowanka o wolności, odnoszącej się do możliwości posiadania własnego zdania lub opinii na dowolny temat, co nie zawsze musi być równoznaczne z ich akceptacją.

Wychowanie rozumiane w ten sposób pozwala na stosunkowo harmonijne i spokojne wprowadzenie człowieka do społeczeństwa i obopólne korzystanie z puli zasobów jednej i drugiej strony, a więc zapewnia swoistą symbiozę bez stosowania przemocy, opierając się na dobrowolności. Podejście personalistyczne wyklucza używanie nacisku – przemocy. Chęć zmiany zachowania człowieka w tym kontekście ma znaczenie tylko i wyłącznie w odniesieniu do jego sposobu postępowania, poglądów, odniesionych na zasadzie dobrowolności, nie zaś wymuszonej zewnętrznie przebudowy jego osobowości⁸. W tym aspekcie działania wychowawcze przyjmują formę dialogu prowadzonego przez wychowawcę i podmiot wychowania. „Rozmowa” ta ma moc sprawczą i stanowi główne narzędzie zmiany wychowanka. Jest ona dodatkowo wartością samą w sobie, gdyż pozwala na poznanie drugiego człowieka. Formułowanie w ten sposób (personalistyczny) celów i zasad pracy wychowawczej podkreśla znaczenie idei, w tym w szczególności wolności – nie jako nabytego przez człowieka prawa, lecz wartości, która stanowi wraz z godnością swego rodzaju strukturę bytową⁹.

Działań i poczynań istoty ludzkiej w tym kontekście nie da się odczytywać i interpretować właśnie w oderwaniu od wyznawanego systemu wartości. Należy również pamiętać, iż owy system w przeciągu całego życia może ulegać zmianie pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych, przeżytych

Głównym i nadrzędnym celem wychowania staje się więc usamodzielnienie wychowanka, rozumiane jako przyjęcie z własnej woli obiektywnych i społecznie akceptowalnych norm i zasad funkcjonowania.

doznań czy losów życiowych¹⁰. W takim ujęciu rozpatrywać należy rolę wychowawcy i nauczyciela, który powinien dążyć do tego, aby jego podopieczni w środowisku wychowawczym mieli możliwość rozwoju osobowego – zarówno w wymiarze moralnym, jak i duchowym oraz intelektualnym. Pracownik pedagogiczny pełni rolę swego rodzaju przewodnika w samoistnym i przypisanym każdemu człowiekowi poszukiwaniu własnej ścieżki życiowej¹¹.

Działania wychowawcy powinny w tym ujęciu skupiać się na tłumaczeniu i ukazywaniu konsekwencji konkretnych indywidualnych wyborów podopiecznego. „Wymienić można siedem obszarów twórczego działania wychowawcy i wychowanka, o których pisał już Irving A. Taylor. Są to: twórcza osobowość; twórcze formułowanie problemów; twórczy klimat; twórczy proces; twórczość a zdrowie psychiczne; twórczość a inteligencja; twórczy wybór”¹². Należy więc stwierdzić, iż głównym celem, jaki powinien postawić przed sobą twórczy wychowawca, winno być kreowanie postawy swoistej innowacyjności, pomysłowości i nieszablonowości w myśleniu i działaniu swoich podopiecznych¹³, co dotyczy także sfery kreowania własnej hierarchii wartości. Wychowawca niesie swojemu podopiecznemu swego rodzaju pomoc w reorganizacji świata wartości i w razie potrzeby

reorientacji poglądów. Ma to ogromne znaczenie, zwłaszcza w kontekście pracy z osobami niedostosowanymi społecznie¹⁴.

Literatura przedmiotu definiuje same wartości w sposób różnorodny. Mieczysław Łobocki mówi nawet o braku zgodności w jednolitym i uniwersalnym rozumieniu terminu „wartości”. Dla każdej z dziedzin nauki, a nawet ich subdyscyplin, termin „wartość” ma inne rozumienie i znaczenie. Stanowi fundamentalną kategorię aksjologii, czyli nauki o wartościach i ich znaczeniu dla funkcjonowania jednostki ludzkiej. W kontekście pedagogiki i socjalizacji wartości oznaczają całokształt ważnych i cennych dla jednostki i społeczeństwa idei oraz to, co z jednej strony jest w pewnym stopniu godne pożądanego, a z drugiej łączy się z pozytywnymi doznaniem i stanowi jednocześnie cel dążeń i starań człowieka¹⁵. W tym rozumieniu termin „wartości” stanowi kryterium oceny interesujących badacza osób, rzeczy, zjawisk lub norm i zasad funkcjonowania społeczeństwa. Sprowadzając to do stosunkowo prostego różnicowania: co jest dobre, a co złe w ujęciu uniwersalnym.

Z punktu widzenia wychowawczego jest to swoisty cel nadrzędny, rozumiany jako rozpoznanie dobra i zła jako takiego, oraz poprawny, to znaczy prawidłowy z punktu widzenia interesu społecznego wybór jednostki ludzkiej. Należy jednocześnie pamiętać, iż każdy człowiek, w przeciągu całego swojego życia, buduje indywidualną oraz własną hierarchię wartości, stanowiącą swego rodzaju system stanowiący fundament swoich działań i poczynań. Tworzenie się owej hierarchii jest ściśle powiązane z obserwowaniem i integracją z innymi ludźmi oraz naśladowaniem ich. Patrząc z perspektywy pedagogicznej, wychowanie do wartości powinno, a raczej musi wpisywać się właśnie w nurt ogólnej socjalizacji, a więc być efektem szerokorozumianego procesu działania całego środowiska wychowawczego. Tak rozumiane działanie jest sumą nałożonych

na siebie oddziaływać rodziny, szkoły, instytucji kulturowo-oświatowych¹⁶.

Głównym i nadrzędnym celem wychowania staje się więc usamodzielnienie wychowanka, rozumiane jako przyjęcie z własnej woli obiektywnych i społecznie akceptowalnych norm i zasad funkcjonowania. Jako że każdy człowiek zmierza do szczęścia i satysfakcji, płynącej między innymi z uczestnictwa w społeczności i samorealizacji, kluczowe wydaje się poznanie samego siebie przez wychowanka¹⁷. Pozwala to na trafne określenie własnych zasobów i ograniczeń, pragnień i lęków. Tak rozumiane wychowanie do wartości umożliwia zdobycie zdolności do samowychowania, samorozwoju, czyli pracy nad samym sobą, samorealizacji, autokreacji¹⁸.

Przypisy

- ¹ B. Śliwerski, *Pedagogika*, tom 1, Gdańsk 2006, s. 97.
- ² M. Nowak, *Normatywność tradycyjna i współczesna względność w wychowaniu. Problemy aksjologiczne*, w: M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2005, s. 99.
- ³ J. Gara, *Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 218; K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2011, s. 31.
- ⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika*, op. cit., s. 224.
- ⁵ Ibidem, s. 248.
- ⁶ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2011, s. 243; A. Baładynowicz, *Podmiotowość osoby i dobro wspólne w procesie reintegracji społecznej a system probacji*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 112.
- ⁷ S. Kowalczyk, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Lublin 2012, s. 24.
- ⁸ S. Sobczak, *Teleologia resocjalizacji: podstawy teoretyczno-praktyczne*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 18.
- ⁹ B. Kiereś, *Wychowawca a wychowanek. Wspomaganie czy kształcenie?*, „Wychować charakter” 2005, nr 1, s. 188–190.
- ¹⁰ L. Ćwiek, *Wartości w wychowaniu*, „Wychowawca” 2007, nr 12, s. 14.

- ¹¹ M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 6, s. 15.
- ¹² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, s. 23. Zob. także: M.A. Stradowski, *Wartości i ich znaczenie*, Kwartalnik naukowy „Fides et Ratio” 2014, nr 17, s. 30.
- ¹³ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, op. cit., s. 23–24; M.A. Stradowski, *Wartości i ich znaczenie*, op. cit., s. 30.
- ¹⁴ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, op. cit., s. 274.
- ¹⁵ M. Łobocki, *Wartości źródłem wychowania*, w: *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, s. 96.
- ¹⁶ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, op. cit., s. 22.
- ¹⁷ A. Dąbrowska, K. Litawska, *Obraz siebie i lęk u młodzieży korzystającej ze wsparcia świetlic socjoterapeutycznych*, w: L. Pytka, B.M. Nowak (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, Warszawa 2010, s. 129.
- ¹⁸ B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 83.

Łukasz Komiński

Pedagog specjalny i wychowawca w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym prowadzonym przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia NMP w Gnieźnie. Absolwent studiów wyższych I stopnia na kierunku pedagogika – resocjalizacja i pomoc społeczna oraz studiów II stopnia (magisterskich) na UAM w Poznaniu, specjalność: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenie zawodowe zdobywał podczas pracy w Poznańskim Centrum Terapii Zaburzeń Odżywiania, Warsztatach Terapii Zajęciowej „Śmiałek” oraz Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Kłecku. Zainteresowania badawcze: problemy węzłowe pedagogiki społecznej i psychologii, kształcenie medialne oraz szerokorozumiana terapia osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym, jak i niedostosowanych społecznie.

Dwie perspektywy

Beata Małgorzata Wolska

Krótkie oprowadzenie po wystawie

W Muzeum Narodowym w Szczecinie 10 czerwca 2021 roku została otwarta wystawa *Stettin/Szczecin – jedna historia. Sztuka XIX i XX wieku ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie*. Dawno aż tyle ważnych dzieł, reprezentujących zbiory tego okresu, nie spotkało się w salach ekspozycyjnych. Słowo „spotkanie” nie jest przypadkowe. Wystawa stanowi bowiem miejsce dialogu dzieł sztuki (nawet tych dobrze znających się ze ścian muzealnych magazynów) – wynikającego z nowych, często niepowtarzalnych zestawień. Jednym z powodów tego święta kolekcji sztuki XIX i XX wieku była potrzeba przygotowania reprezentacji naszych zbiorów, która miała udać się w podróż – na zaprzyjaźnioną z nami wyspę szczęśliwą, czyli Bornholm. W takich okolicznościach stawiałam sobie pytanie, w jaki sposób opowiedzieć o wyjątkowości szczecińskiej kolekcji. Żeby ją w pełni dostrzec, trzeba też znać historię tworzenia zbiorów,

która w naturalny sposób wynikała ze skomplikowanej historii naszego miasta.

Systematyczne badania

Wyjątkowość kolekcji to tyle liczny zbiór dzieł wybitnych polskich, niemieckich i innych europejskich artystów, ile zgoda na pewne braki – i pamięć o nich. Choć wiem, że nasi przyjaciele nadbałtyccy interesują się historią regionu, więc doskonale wiedzą, że Szczecin został przekazany Polsce w 1945 roku, to już nie mam pewności, czy każdy pamięta, co się stało z niemieckimi obiektami przedwojennego muzeum.

A historia naszej kolekcji jest dłuższa niż historia polskiego miasta, a nawet – jak zazwyczaj ma to miejsce również w innych ośrodkach – dłuższa niż historia muzeum (choć i ono ma już ponad 100 lat). Fundamentalną rolę w procesie kształ-

towania się idei muzealnictwa w Szczecinie odegrało powstałe w 1824 roku Towarzystwo Historii i Starożytności Pomorza, które zapoczątkowało systematyczne badania nad historią Pomorza, a także gromadzenie kolekcji zabytków archeologicznych, numizmatów oraz średniowiecznych i nowożytnych dzieł sztuki, stanowiących załóżek przyszłego muzeum.

Reprezentacja sztuki nowoczesnej

Szczecińska odsłona wystawy podzielona jest na trzy części. W pierwszej z nich przeplatają się polskie i niemieckie obiekty z XIX i początku XX wieku. To w niej można znaleźć najwięcej niemieckich dzieł związanych ze Szczecinem – są to krajobrazy (w tym miejskie), sceny obyczajowe i portrety. Spotykają się tu tematycznie zestawione dzieła polskich i niemieckich malarzy – co jednak wynika ze specyfiki zbiorów: są one często odmienne formalnie. W tej części można podziwiać prace takich polskich artystów, jak: Wojciech Gerson, Jacek Malczewski, Jan Stanisławski, Ferdynand Ruszczyc, Bolesław Cybis czy Olga Boznańska i Kazimierz Podsadecki, a z niemieckich – August Ludwig Most, Hans Hartig, Eugen Dekkert, Lovis Corinth czy Max Slevogt.

Kolejna część wystawy to reprezentacja sztuki nowoczesnej, będąca odpowiedzią na to, co przyniósł przełom modernistyczny – nietrudno dostrzec wpływy dokonań najwybitniejszych twórców tego okresu z Paryża czy Berlina. W tej części przeważają polskie dzieła – między innymi Rafała Malczewskiego, Tytusa Czyżewskiego, Tadeusza Makowskiego, Tadeusza Kantora i Władysława Strzemińskiego. Nie może to dziwić, ponieważ w 1937 roku większość niemieckich dzieł z lat 20. i 30., uznanych za reprezentację sztuki wynaturzonej, została skonfiskowana i wywieziona do Berlina. W naszych zbiorach zachowały się pojedyncze dzieła twórców, którzy zaliczani byli do grupy nowoczesnych.

Ostatnia sala to reprezentacja przede wszystkim polskich dzieł powstałych na przełomie XIX i XX wieku. Za ważne uznałam bowiem pokazanie, w jaki sposób przeplatają się te dwie perspektywy – sztuki (i historii) przełomu XIX i XX wieku oraz historii Szczecina po 1945 roku. Dzieła te tworzone były w okolicznościach oczekiwania na odzyskanie niepodległości Polski, a gromadzone w szczecińskiej kolekcji od 1945 roku. To zatem wgląd w różne sposoby konfrontowania się z potrzebą podtrzymywania polskiej tożsamości w czasie zaborów, który w pewien sposób wykorzystany został również do tworzenia polskiej tożsamości w powojennym Szczecinie. Wśród prezentowanych prac znajdują się te autorstwa takich wybitnych polskich artystów, jak: Jacek Malczewski, January Suchodolski, Jan Styka, Józef Chełmoński, Julian Fałat, Stanisław Witkiewicz, Waław Borowski, Wojciech Weiss czy Zbigniew Pronaszko, którego obraz stał się symbolem wystawy.

Podstawowym celem przyświecającym twórcom wystawy była potrzeba stworzenia opowieści o jednym mieście – tym przed- i powojennym, takim, który łączy polską i niemiecką historię w jedną, acz złożoną z niezliczonych doświadczeń całość. Do realizacji powyższego założenia wykorzystano wybór niemieckich i polskich dzieł z XIX i XX wieku. Stanowi on dobrą reprezentację szczecińskiej kolekcji, bowiem obejmuje te okoliczności, które najlepiej oddają kluczowe meandry historii miasta, a co za tym też idzie – muzeum. Proponowana ekspozycja to obraz drogi prowadzącej do zgody na myślenie o Szczecinie jako polskim mieście z niemiecką przeszłością.

Beata Małgorzata Wolska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Adiunktka w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

Indywidualizacja doskonała

Sławomir Osieński

Refleksje natury surrealistycznej

Wdałem się niebacznie w rozmowę o poprawności języka z osobnikiem o specyficznych walorach umysłowych, zwracając po belfersku uwagę na błędne i niezgodne z regułami użycie pewnego sformułowania. Jako naiwny zwolennik rozwiązywania sporów za pomocą dialogów przytoczyłem przykłady, napominałem i argumentowałem. Ba, wprost wskazałem adekwatny cytat w słowniku – potwierdzający prawdziwość i zgodność z przepisami głoszonej przeze mnie tezy. Na co otrzymałem niezwykle prostą i jednoznaczną odpowiedź: „Ale ja się z tym nie zgadzam!”. I zostałem odesłany na konsultacje językowe... Po tej intelektualnej przygodzie wykluła mi się refleksja natury surrealistycznej i wyobraziłem sobie (bo dawno już w felietonie futurystycznego bajania nie było) szkołę przyszłości, w której indywidualizacja sięgnęła ideału.

Wyobraziłem sobie szkołę, w której pracuję za pensję równą trzem średnim krajowym i otacza mnie grono nauczycieli gotowych na wdrożenie nowatorskich metod dydaktycznych, zdecydowanych

na podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewniających wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, wychowujących do wrażliwości na prawdę i dobro oraz kształtujących właściwe postawy szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. Większość z nich ma doktoraty i kilka specjalności. Zarządzają nimi wyłonieni w sprawiedliwych konkursach dyrektorzy – znakomicie przestrzegający przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej. Przy tym są to osoby doskonale organizujące przebieg procesów kształcenia i wychowania, którym również mocno zależy na efektach działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły.

Jako się rzekło, jednym z walorów takiej szkoły jest indywidualizacja, co może wymagać ogromnego wysiłku od pedagogów, zwłaszcza jeśli chodzi o roztropne używanie narzędzi i zasobów cyfrowych oraz

Uczeń	Brak zgody	Zgoda warunkowa	Wskazane	Bezwzględnie wskazane
Jaś	Środowisko życia, cechy morfologiczne oraz przystosowanie pierścienia do trybu życia.	Cechy gleby brunatnej, biellicowej, czarnoziem, mady i rędziny, wskazanie ich rozmieszczenia na mapie Polski oraz ocena przydatności rolniczej.	Wychowanie do wolności.	Inteligencja społeczna czyli zdolność do komunikowania się w prosty i bezpośredni sposób.
Małgosia	Gimnastyka na przyrządach.	Krzyżacy Henryka Sienkiewicza.	Ocenianie grupowe i zdolność do współpracy.	Interdyscyplinarność rozumiana jako umiejętność czytania i rozumienia pojęć w wielu dyscyplinach.
Sebastian	Teoria ewolucji.	Tabliczka mnożenia.	Podejmowanie moralnych decyzji.	Wiedza oparta o Biblię i naukę Kościoła.
Żaneta	Pisownia rz/ż.	Kulistość Ziemi.	Trochę ortografii pozostałej.	Różne sposoby moralnego postępowania ugruntowujące cnoty niewieście.

metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.

Na początku każdego roku nauczyciele przyjmą od rodziców precyzyjne informacje, na co się nie zgadzają, jeśli chodzi o treści przekazywane na zajęciach, a co trzeba wzmocnić i rozbudować. Oczywiście nie będzie to mogło dotyczyć tak zwanego programu i zajęć dopuszczonych arbitralnie przez MEiN oraz tych, które zostały zakazane w obowiązujących zaleceniach programowych. Następnie sporządzą komputerową bazę tych zaleceń, najpewniej w oparciu o gotowy bezpłatny program kompatybilny z dziennikiem elektronicznym i dostępny dla kuratorskiego elektronicznego narzędzia nowoczesnego nadzoru o nazwie *Equus alatus*.

Zapis będzie wyglądał następująco, przez przepisy ograniczony do czterech zasadniczych kategorii: brak zgody, zgoda warunkowa, wskazane i bezwzględnie wskazane. Dla lepszego zrozumienia spójrzmy, jak będzie to wyglądało na przykładzie tabeli dla kilkorga uczniów.

Wprowadzenie tych nowatorskich rozwiązań będzie łączyło się ze znaczącym dofinansowaniem edukacji, albowiem ze względu na wymagania ro-

dzielskie trzeba będzie wdrożyć nowy podział na grupy oraz powołać w każdej placówce grupy reedukacyjne. Te ostatnie muszą być połączone ze wspólnymi warsztatami dla rodziców, którzy wykazali się nieroztropnością w formułowanych zaleceniach. Jest to działanie ze wszech miar pożyteczne, gdyż jak mówią uczeni: „szkoły nie trzeba wymyślać na nowo, ani jej burzyć, trzeba ją tylko mozolnie dzień po dniu przekształcać z instytucji nauczającej w instytucję edukującą”. Wszystko zależy od rozumienia pojęć i języka – nawet w wymiarze fantastycznym.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Jak wychowywać i nie zwariować?

Anna Kondracka-Zielińska

O trudnej sztuce porozumiewania się z nastolatkiem

„Tłumaczenie rodzicom twojego punktu widzenia jest jak próba odtworzenia DVD w mikrofalówce – bezsensowny wysiłek, do tego grożący eksplozją”¹. Szanowni Czytelnicy! Ręka w górę ten, kogo NIGDY nie wkurzyli [forma nacechowana celowo zastosowana] rodzice. Nie widzę rąk w górze, bo... nie ma takich osób. Najpierw wszyscy jesteśmy nastolatkami (rodzice nas denerwują), potem niektórzy z nas zostają rodzicami (wtedy żyjemy właśnie po to, by denerwować młodych). Czyż nie? Jak zrodził się pomysł na taki artykuł? Wywołała go lektura książki Deana Burnetta *Dlaczego rodzice tak cię wkurzają i co z tym zrobić*. Książkę czytałam i jako rodzic, i jako nauczycielka pracująca z nastolatkami. Autor pisze, że adresuje ją do osób od dziesiątego do szesnastego roku życia. Co prawda, przeczytać może ją każdy, ale ta książka ma pomóc przetrwać okres młodości „z trudnymi rodzicami”. Istnieją poradniki, jak radzić sobie z dziećmi, ale ten powstał akurat po to, by pomóc młodzieży radzić sobie z NAMI, dorosłymi.

Mózg jak smartfon

Lista naszych grzechów krótka nie jest. Krytykujemy każdy obszar życia naszych dzieci, złośliwie komentujemy ich wygląd i zachowanie. Czepiamy się o bałagan w pokoju, dajemy reprimendę za późne powroty z imprez, słabe oceny w szkole... Zawsze to samo. Dlaczego nie możemy się po prostu porozumieć?

Dean Burnett, światowej sławy neurobiolog, wyjaśnia, że wszystkiemu winien jest nasz mózg. Ten zamknięty w czaszce nastolatek przypomina smartfona – bez przerwy ściąga najnowsze aplikacje, pamięć się zapełnia, więc coś trzeba wyrzucić. Aktualizacja takiego oprogramowania trwa kilka, kilkanaście lat. Co ma zrobić rodzic do tego czasu? Rodzicom powinno być łatwiej: byli już młodzi, mózgu używają dłużej, dłużej też grają w tym przedstawieniu zwanym życiem. Młody człowiek nie potrafi jeszcze zapanować nad emocjami, dopiero co wszedł na scenę, nie zna swojej roli, kostium nie pasuje, a rekwizytów jeszcze nie dostarczyli.

W cudzych butach

Autor w mądry i dowcipny sposób komentuje nasze (dorosłe) i ich (młodzieży) zachowania i postrzeganie świata. Tytuły rozdziałów są cytatami z naszych rodzicielskich wypowiedzi, a czegoż tam nie ma! Kto z nas choć raz nie wypowiedział tych słów, niech pierwszy rzuci kamieniem (*Traktujesz dom jak hotel!*; *Lata szkolne to najlepszy okres twojego życia!*; *Czy musisz cały czas gapić się w telefon?*). Na każdym kroku jesteśmy „łapani za słowa”, wykazuje się nam niekonsekwencję i hipokryzję. Przykłady? Mówimy: „Za późno chodzisz spać” – sami też nie zawsze kładziemy się przed północą. Ale my mamy ważne zadania do wykonania, a młodzież... (no właśnie, a może jeszcze się uczy albo nadrabia życie towarzyskie?). Kolejny cytat: „Powinieneś się cieszyć, że chodzisz do szkoły. To najlepsze lata twojego życia”. Co na to Burnett? „Och, na pewno od razu ci lepiej. Właśnie jakiś mądrała stwierdził, że musisz czerpać radość z czegoś, co jest dla ciebie nieprzyjemne, bo później będzie znacznie gorzej!” (s. 136).

Dlaczego tak mówimy? Czy nasze lata szkolne to było wyłącznie pasmo samych sukcesów, intelektualne przygody z fantastycznymi nauczycielami i w kręgu samych przyjaciół? Oczywiście, że nie, ale dorosliśmy, zmieniło się nasze postrzeganie świata, zmienił się nasz mózg, przyjęliśmy inną perspektywę. My też się w szkole stresowaliśmy, może nie lubiliśmy chemii albo matematyki, koleżanka siedząca w ławce pod oknem okazała się wredną zołą, chociaż traktowaliśmy ją jak najlepszą przyjaciółkę. Też musieliśmy przejść przez egzaminy, a dorosli straszili, „że jak nie zdamy matury, to...”. No i co? Wyrośliśmy na porządnym ludzi, sami staliśmy się rodzicami, zmieniła się perspektywa: dziś stresują nas już o wiele „gorsze” doświadczenia.

Zdaniem autora największą odpowiedzialność, a zatem najwięcej stresów generuje u dorosłych... właśnie posiadanie dzieci, czyli rodzicielstwo! Przejmujemy się opieką nad nimi, gdy są malutkie, a potem szkołą, dodatkowymi zajęciami, zapewnie-

niem atrakcji, właściwym (cokolwiek to znaczy) wychowaniem. A oprócz tego przecież towarzyszą nam inne czynniki stresogenne, na przykład praca. Dzieci też dorosną i ocenią wiele wydarzeń zupełnie inaczej, ale dopiero po latach. Kiedy zatem będziemy mogli liczyć na zrozumienie naszych potomków? Może dopiero wówczas, gdy sami będą odpowiedzialni za istotę powołaną do życia? Wtedy, gdy sami będą w naszym wieku? Gdy już „wejda w nasze buty”? Nasze dzisiejsze doświadczenia sprawiają, że czujemy się mądrzejsi od naszych dzieci, co wcale nie znaczy, że tak jest. Po prostu przeżyliśmy co innego, winnych czasach dojrzewaliśmy – ale też, jak wszystkie pokolenia, walczyliśmy z naszymi rodzicami o swoje prawa. Nasze mózgi już dojrzały i trudniej radzimy sobie z kolejnymi zmianami. A tu kolejne życiowe wyzwanie – wychowanie młodego człowieka, by był szczęśliwy, mądry (życiowo, nie książkowo), spełniony, ale przede wszystkim SAMODZIELNY.

Brak energii i entuzjazmu

W literaturze aż się roi od realizacji motywu młodości i dobrych rad. Szkopuł w tym, że na ogół piszą te teksty ludzie już dojrzałsi, więc prezentują i tak prawdy, które my dorośli znamy i potwierdzamy. Przykładem niech będzie: „By rozum był przy młodości / (...) Mniej by na świecie trosk było, / By się to dwoje łączyło”². Zacytowałam Jana z Czarnolasu, w którego twórczości dziś dostrzegam wiele mądrości. Kiedyś, siedząc w ławce szkolnej, nie mogłam zrozumieć, o czym on pisze i co tak zachwyca polonistów.

W szkole, zależnie od tego, z jaką grupą wiekową pracujemy, czekają na nas „zbiory” rozemocjonowanych nastolatków. Dlaczego nie możemy się po prostu „dogadać”? Każdy z nich ma swój kontekst: w domu rodzice, rodzeństwo, różne problemy, szczególnie teraz, w okresie pandemii. Jak postrzegają nas uczniowie? Jak obcego dorosłego, który usiłuje coś wyegzekwować, może kojarzącego się z rodzicem i jego pretensjami? A jeśli jeszcze występujemy *ex cathedra*, to tym bardziej prowokujemy niepożądane reakcje.

Relacje w rodzinie są ważne, kształtują młodego człowieka. Szkoda, że młodzi ludzie nie przycho-
dzą na świat z jakąś instrukcją obsługi. Ale – i nie
będę w tym odkrywca – każdy z nas jest inny, więc
tych instrukcji musiałyby być tyle, ilu ludzi jest na
świecie. Kto dysponowałby czasem, by się zapoznać
ze wszystkimi? Albo chociaż tymi z najbliższego
otoczenia?

Wbrew przekonaniom wielu rodziców, nasto-
latki nie są po prostu leniwe, wyłącznie roszczenio-
we czy rozhisteryzowane. Niewykluczone, że cier-
pią, mogą doświadczać prawdziwych problemów
i potrzebować pomocy psychologicznej. Wszyscy
– i starzy, i młodzi – doznają niepokoju i stresu, do-
skwiera im brak energii i entuzjazmu. Jednak jeśli
taki stan się przedłuża, może to być sygnał dla rodzica
lub nauczyciela, by zainteresować się nastolatkiem.
Jego zachowanie nie musi oznaczać braku kultury
czy dobrego wychowania, może być wołaniem
o pomoc. Ze stanami lękowymi i depresją młody czło-
wiek może nie poradzić sobie sam, internet też nie
rozwiąże jego problemów. Wówczas kluczowe zna-
czenie będzie miała relacja z rodzicami, czy w ogóle
z dorosłymi (na przykład z nauczycielem). Pozytywna
interakcja z drugim człowiekiem to nie tylko nowe
doświadczenie, może się okazać też źródłem radości,
przyjemności, a nawet ulgi. Empatyczny odbiorca
wysłucha, udzieli wsparcia i pomocy, kiedy ta będzie
najbardziej potrzebna. Nie osacza, nie zniewala, po
prostu JEST. Rodzic nie wszystko rozumie: może sam
nie przechodził przez takie problemy albo zapomniał,
jak to było. Powinien jednak być przy dziecku, by
mogło mu ono wytłumaczyć, co się dzieje, i próbować
je uspokoić. Negowanie problemu nie rozwiąże go.
Tym bardziej szukanie „winnych”. Sprawdza się je-
dynie budowanie silnych, otwartych relacji, opartych
na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Takie oczywiste,
a jednocześnie trudne do zrozumienia i realizacji. Jak
na przykład wytłumaczyć, że osoby, które najbardziej
siebie potrzebują, jednocześnie najbardziej siebie
ranią? Może tylko tym, że dotyczy to naszych wyob-
rażeń i projekcji, nas samych? Normalny, kochający

rodzic chce dla swego dziecka tego, co najlepsze, tyle
że nasze oczekiwania są odmienne.

Przyszłość nas zaskoczy

Mimo szczerych intencji, to my – rodzice – nieustan-
nie utrudniamy życie naszym dzieciom. Jesteśmy tylko
ludźmi, chociaż czasami udajemy wszechmocnych
i nieomylnych. Ludźmi mającymi swoje dziwactwa.
Ludźmi, którzy też chcą być lubiani i szanowani. Wresz-
cie ludźmi, którym najbardziej na świecie zależy na
dobru osób nam najbliższych, czyli naszych dzieci. Bo
to one, te dzieci, mają szansę zmienić świat na lepszy.
Nie przeszkadzajmy im w tym trudnym zadaniu.

Czy warto przeczytać książkę Burnetta? Tak, po-
nieważ to ważna pozycja. Nie jest zwykłym poradni-
kiem. Porusza tematy pozornie łatwe do zrozumienia,
ale trudne do wdrożenia. Szczególnie obecnie, gdy pan-
demia zweryfikowała wiele naszych poglądów i wręcz
wymusiła elastyczność myślenia i postępowania. Praca
i nauka zdalna stały się czynnikiem, który wpłynął także
na nasze relacje z najbliższymi. To wszystko pokazuje,
że przyszłość nie raz jeszcze nas zaskoczy.

Dean Burnett, *Dlaczego rodzice tak cię wkurzają i co z tym
zrobić*, przeł. Dorota Malina, Kraków: Insignis 2020, 344 s.

Przypisy

- ¹ D. Burnett, *Dlaczego rodzice tak cię wkurzają i co z tym zrobić*,
Kraków 2020, s. 65.
- ² J. Kochanowski, *Odprawa posłów greckich*, w: tegoż, *Dzieła
polskie*. Oprac. J. Krzyżanowski, Warszawa 1989, s. 589.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Piszą dla nas

Agata Baranowska

Doktor nauk o zdrowiu. Nauczycielka wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej w Kliniskach Wielkich. Terapeuta zajęciowy w Domu Pomocy Społecznej w Szczecinie.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w klasach 4–8 w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori Bona Ventura w Szczecinie. Pracowała na stanowisku adiunkta w Katedrze Zoologii Wydziału Zootechnicznego Akademii Rolniczej w Szczecinie oraz na Wydziale Biotechnologii i Hodowli Zwierząt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy szkolnej w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

Paulina Gajosowa

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i tutorka w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

Agnieszka Guzik

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydała między innymi książkę (wspólnie z Iwoną Kołodziejek) pod tytułem *Klasa szkolna. Przestrzeń działania nauczyciela polonisty* (2013).

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów US. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie*

polskiej XXI wieku (2013), *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017) oraz *Po szkole. Rozmowy o edukacji* (2015–2020) (2021). Współredagował tomy: *Interpretatywny słownik terminów kulturowych* (2014), *Literatura w Szczecinie 1945–2015. Książki siedemdziesięciolecia* (2016), *Interpretatywny słownik terminów kulturowych 2.0* (2017), *Geoliteratura. Przewodnik, bedeker, poradnik* (2019). Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Filip Jach

Coach, facylitator i edukator. Pracę z grupami opiera na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach oraz psychologii zorientowanej na proces. Prowadzi kursy z metod Lego-Logos oraz Dociekań Filozoficznych. Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Lilianna Janeczek

Nauczycielka przyrody i biologii w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie. Opiekuje się SK LOP.

Michał Klichowski

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Pracowni Badań nad Procesem Uczenia na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Autor i współautor wielu rozpraw książkowych i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki medialnej, cyberpsychologii i transhumanistyki. Opublikował między innymi monografie: *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konsekwencjach podejść do uczenia się* (2012), *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji* (2014), *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study* (2017).

Dorota Klus-Stańska

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Przez wiele lat była związana z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Olsztynie, później – Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim. Obecnie kieruje Zakładem Badań nad Dzieciństwem i Szkołą w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. W latach 1994–2002 prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie, opartą na założeniach konstruktywizmu. Założyła i redaguje czasopismo naukowe „Problemy Wczesnej Edukacji”. Swoje badania koncentruje wokół dydaktyki, pedagogiki wczesnoszkolnej i pedeutologii. Zajmuje się eksploracją procesów kształcenia w szkole i analizą barier wytwarzanych przez szkołę w rozwoju uczniów. Prowadziła badania zarówno w szkołach polskich,

jak i zagranicznych (w Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Holandii, Australii). Autorka wielu książek i artykułów naukowych. Ostatnio wydała monografię *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (2018).

Łukasz Kominiarek

Pedagog specjalny i wychowawca w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym prowadzonym przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny w Gnieźnie. Absolwent studiów wyższych I stopnia na kierunku pedagogika – resocjalizacja i pomoc społeczna oraz studiów II stopnia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalność: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenie zawodowe zdobywał podczas pracy w Poznańskim Centrum Terapii Zaburzeń Odżywiania, Warsztatach Terapii Zajęciowej „Śmiałek” oraz Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Klecku. Zainteresowania badawcze: problemy węzłowe pedagogiki społecznej i psychologii, kształcenie medialne oraz szerokokorozumiana terapia osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym, jak i niedostosowanych społecznie.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Magdalena Kowalczyk-Barszczak

Nauczycielka informatyki w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Agnieszka Królikowska

Doradca metodyczny w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 8 w Szczecinie. Autorka pilotażowego programu profilaktycznego dla młodzieży „Inny wymiar świata”.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Weronika Rochatka

Pedagożka specjalna. Magistrantka w Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Małgorzata Sterna

Nauczycielka Montessori w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Joanna Szymańska

Pedagog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Szczecinie.

Beata Trzeciak

Nauczycielka chemii w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Beata Małgorzata Wolska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Adiunktka w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

Iwona Złotek

Nauczycielka Montessori w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 6/2021
już w listopadzie**

Temat numeru

**Pedagogika
wartości**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl