

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń / Luty 2023

**Nr 1**



Temat numeru

## **Dylematy inkluzji**

Wywiad z Barbarą Smolińską-Theiss

**O czym mówimy,  
kiedy mówimy o szkole?**

Justyna Krakowiak-Misiuna

**Sukcesem jest uśmiech**

Marta Kostecka

**Jak mówić i pisać,  
żeby nie wykluczać?**

Anna Zamkowska

**Prawo do inkluzji**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

## Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych,  
Marta Kostecka, Krystyna Milewska,  
Sławomir Osiniński, Jadwiga Szymaniak

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

## Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com, pexels.com

## Adres redakcji

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

## Kontakt

tel. 91 435 06 34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)

## Strona internetowa

[refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

## Facebook

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

## Nakład

1000 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

28 listopada 2022 roku

## Skład, druk

SOFT VISION



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.

# Od Redakcji

**Wielokrotnie dawaliśmy pod rozwagę problem: jeżeli współczesna edukacja nie będzie ogólnodostępna, egalitarna, inkluzyjna, to trudno oczekiwać poprawy społecznego dobrostanu. Dlaczego wracamy do tego tematu? Jaka jest dzisiaj rola szkolnictwa specjalnego? I czy tytułowe „dylematy inkluzyj” są aktualne?**

Szkolnictwo specjalne oraz edukacja inkluzyjna, jak wynika z większości opublikowanych w tym numerze artykułów, wcale nie są sobie przeciwstawne; raczej należałoby postrzegać te działania dydaktyczno-wychowawcze jako komplementarne, prowadzące do lepszego zrozumienia i spełniania potrzeb osób wymagających zarówno profesjonalnej opieki pedagogicznej, jak i włączania ich do funkcjonującego swoim rytmem społeczeństwa. Wobec edukacji każdy ma równe prawa i obowiązki, a zatem jakiegokolwiek przejawy postaw ekskluzywnych są trudne do zaakceptowania.

Jak mówi w wywiadzie prof. Barbara Smolińska-Theiss, znana czytelnikom/czytelniczkom „Refleksji” ze współczesnych prac z zakresu pedagogiki społecznej oraz badań nad dorobkiem Janusza Korczaka, trudno nawet pomyśleć o tym, że wciąż mamy do czynienia w dyskursie publicznym z próbami zdyskredytowania tak fundamentalnych kwestii, jak wolność, równość i sprawiedliwość w dostępie do powszechnego wykształcenia. „Dylemat inkluzyj” sam się niejako rozwiązuje, co nie znaczy oczywiście, że inkluzyja przebiega bez problemów, o których krytycznie piszą autorki i autorzy poszczególnych tekstów. Biurokracja, niedofinansowanie i braki kadrowe – to powszechne bolączki szkolnictwa specjalnego czy edukacji włączającej. Żeby cokolwiek w tej kwestii poprawić, możemy przede wszystkim głośno o niej mówić.

Warto podkreślić, że od nowego roku otwieramy dwie autorskie rubryki. W „Pedagogicznych herstoriiach” dr Zofii Fenrych (ZCDN) będą zamieszczane szkice o pedagogach XX i XXI wieku. Natomiast „Dydaktyka matematyki” dra Dawida Edmunda Kędzierskiego (Uniwersytet Szczeciński) to cykl materiałów metodycznych z ćwiczeniami do wykorzystania na lekcjach.

Życzę dobrej i pozytywnej lektury!

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Barbarą Smolińską-Theiss  
**O czym mówimy, kiedy mówimy  
o szkole?** 4

## TEMAT NUMERU

---

Anna Zamkowska  
**Prawo do inkluzji** 12

Justyna Krakowiak-Misiuna  
**Sukcesem jest uśmiech** 20

## POLEMIKA

---

Karol Pietrzyk  
**Czas na neuroatypowych** 24

Weronika Dwojakowska  
**Oryginalne podejście do świata** 27

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Marta Kostecka  
**Jak mówić i pisać, żeby nie wykluczać?** 32

Karolina Sałagan  
**Specjalna, inkluzyjna  
czy indywidualna?** 38

Agnieszka Chabasińska  
**Zwyczajnie wyjątkowi** 42

Ewa Klaus, Lidia Zasada  
**Edukacja włączająca czy kształcenie  
specjalne?** 44

Katarzyna Kamrowska  
**Nie widzą przeszkód** 49

Marzena Pardel  
**Nieosiągalne jest możliwe!** 52

Helena Czernikiewicz  
**(Nie)odrzućeni** 58

Edyta Tyszkiewicz  
**Rozumiemy się bez słów** 62

Lilianna Janeczek  
**Między morzem a lądem** 64

Kamila Kopczyńska  
**Ich los jest w naszych rękach** 66

### **DYDAKTYKA MATEMATYKI**

---

Dawid Edmund Kędzierski  
**Niepodzielnie o arytmetyce** 69

### **PEDAGOGICZNE HERSTORIE**

---

Zofia Fenrych  
**Żeby dużo dać, trzeba dużo mieć** 84

### **STREFA MUZEUM**

---

Anna Lew-Machniak  
**Legenda Szczecina** 91

### **WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Bogdan Balicki  
**Niebo cyfrowe nade mną** 96

### **FELIETON**

---

Stawomir Osiński  
**Zimowe traumy** 100

Waldemar Howil  
**Nieprzystawalność** 102

### **W ZCDN-IE**

---

Zofia Fenrych  
**Szkoła bez ocen?** 104



Czytaj nas online: [refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

# O czym mówimy, kiedy mówimy o szkole?

---

z profesor Barbarą Smolińską-Theiss  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**W jakich okolicznościach podjęła pani profesor decyzję o wejściu do świata nauki? Mimo że ponawiam tak sformułowane pytanie w rozmowach z pedagogami uniwersyteckimi, to odpowiedzi z reguły się od siebie różnią, tak jak odmienne mogą być biografie naukowe.**

Odpowiem przewrotnie. Moi rodzice bardzo chcieli, żebym studiowała na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie – uczelni technicznej, dającej dobry zawód. To był ten okres, kiedy budowano w Polsce wielki przemysł. Tymczasem ja zostałam pedagogiem... Śmieję się, że od lat niewątpliwie robię to, co lubię, a przy okazji dostaję wynagrodzenie. Nie może być lepiej!

**Jakie były początki pani studiów, a potem pracy na uczelni wyższej?**

Należę do najstarszego obecnie pokolenia pedagogów polskich, powoli kończącego aktyw-

ność zawodową. Studia rozpoczęłam w roku 1967, tuż przed wydarzeniami marcowymi. Niespokojne czasy. Poza tym obowiązywała rejonizacja, więc powinnam była uczęszczać na Uniwersytet Jagielloński, ale moje dokumenty przesłano na Uniwersytet Warszawski, który stał się dla mnie *alma mater*. Miałam szczęście związać się z jednym z najlepszych wtedy ośrodków badawczych, Wydziałem Pedagogiki UW. Pedagogika, psychologia i historia sztuki stanowiły najwyżej oceniane kierunki, trudno było się na nie dostać, trafiały tam przeważnie osoby z rodzin inteligentnych. Wtedy studia pedagogiczne miały charakter, by tak rzec, filozoficzny czy też ogólnohumanistyczny; kolejne reformy szkolnictwa wyższego, jak doskonale wiemy, upraktyczyły tę dziedzinę. Natomiast studia, które ja kończyłam, przygotowywały w większym stopniu niż w latach późniejszych do podjęcia kariery akademickiej.

### **Dlaczego w latach sześćdziesiątych młodzi ludzie wybierali pedagogikę?**

W tamtym okresie studia pedagogiczne były znacznie mniej powszechne niż współcześnie. Prowadzono je na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim czy Uniwersytecie Jagiellońskim. Wybierało się ten kierunek, oprócz perspektywy wspomnianej kariery akademickiej, między innymi z myślą o szkole, ponieważ przygotowywał do wykonywania zawodu kadry liceów pedagogicznych. Szczерze przyznam: mile mnie jako studentkę pedagogika zaskoczyła. Przede wszystkim w zakresie łączenia struktur pojęciowych charakterystycznych dla filozofii, psychologii, socjologii. To dawało solidne podstawy humanistycznego wykształcenia, ale poszerzonego o strukturalne myślenie rodem z nauk przyrodniczych. Studiowałam u wybitnych profesorów: Bogdana Suchodolskiego, Stanisława Jedlewskiego, Stefana Wołoszyna, Aldony Jawłowskiej, Andrei Folkierskiej i wielu innych. Przyszłość tej dyscypliny nie była jednak całkiem klarowna, a zatem studia przebiegały w wariacie z dodatkowym, drugim kierunkiem. Wybrałam biologię i to dało mi uprawnienia do uczenia tego przedmiotu w szkole podstawowej.

### **Myślała pani o tym, żeby podjąć pracę w szkole?**

Nawet pracowałam w szkole, zarówno w trakcie studiów, jak i po ich zakończeniu, ale postrzegam to doświadczenie raczej jako krótki etap na mojej drodze zawodowej. Byłam nauczycielką w szkole podstawowej, potem także w szkole specjalnej. Wiązałam swoją przyszłość z uczelnią, choć nie od razu z pełnym przekonaniem. Dzisiaj wydaje mi się to zabawne, ale po roku pracy na stanowisku asystenta doszłam do wniosku, że to jednak mniej pasjonujące niż początkowo sądziłam. Miałam koleżankę w pracowni badań psychologicznych w Radomiu. Pojechałam tam, żeby zrobić testy sprawdzające predyspozycje do wykonywania różnych zawodów: od kierowcy do inżyniera. Nie bardzo się do

czegokolwiek nadawałam. Pomyślałam: niech i tak będzie, zostanę pedagogiem... Dworuję sobie, ale z perspektywy dekad pracy akademickiej takie momenty biografii wydają się nieledwie dostrzegalne. Mam za sobą trzydzieści lat pracy na Uniwersytecie Warszawskim, w Katedrze Pedagogiki Społecznej, jako wychowanka profesora Ryszarda Wroczyńskiego, potem spędziłam kolejne dwadzieścia lat na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, gdzie między innymi kierowałam Katedrą Pedagogiki Społecznej.

### **Jaka jest pani relacja z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej? Na ile ta uczelnia zmieniła pani poglądy na pedagogikę?**

Na tę uczelnię trafiłam w 2005 roku dzięki inicjatywie profesora Adama Frączka, który pełnił wtedy funkcję rektora i zaproponował mi utworzenie Katedry UNESCO im. Janusza Korczaka. Potraktowałam to przedsięwzięcie jako atrakcyjne z dwóch powodów: po pierwsze, w Polsce nie działało wiele tego rodzaju katedr pod patronatem UNESCO, a po drugie, ze względu na postać i dorobek Korczaka, było to dla mnie swego rodzaju wyzwanie, polegające na stworzeniu od podstaw jednostki naukowej zajmującej się pedagogiką społeczną. To zawsze ekscytujący, ale też twórczo satysfakcjonujący moment: zebranie grupy osób zainteresowanych tą samą tematyką badań. Teraz widzę, jak dobry był to okres w historii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Rektor przeprowadził gruntowne zmiany kadrowe, zatrudniono około dwudziestu osób, głównie profesorów z różnych ośrodków naukowych w Polsce. Ukształtowały się w związku z tym nowe relacje zawodowe. Nie chciałabym narzekać, ale w rodzimej nauce ogromny problem stanowi tak zwany chów wsobny, ponieważ z reguły kariera zaczyna się i kończy w jednej uczelni, gdzie od magisterium do profesury zdobywa się kolejne stopnie. Taka praktyka ogranicza rozwój badań. Czy nie lepiej ogłaszać zewnętrzne konkursy na kierowników katedr? Ina-

czej zorganizować nie tylko przepływy kadr naukowych, ale także usprawnić zarządzanie? Wyraźniej oddzielić naukę i dydaktykę od zadań administracyjnych? To wszystko, jestem o tym przekonana, powinno być inspirujące dla rozwoju oświaty, nie tylko na etapie uniwersyteckim, ale także szkolnym.

**W pani dorobku naukowym dominują prace z zakresu pedagogiki społecznej. Jak możemy dzisiaj definiować tę subdyscyplinę i jaka jest jej kondycja na tle innych dziedzin?**

Z punktu widzenia historycznego pedagogika społeczna, przede wszystkim w okresie dwudziestolecia międzywojennego, dominowała dzięki progresywnym ośrodkom badawczym na świecie. W polskiej tradycji pedagogikę społeczną także trzeba postrzegać jako niezwykle silną, choć dzisiaj jej najlepsze lata raczej mamy za sobą. Zresztą w ogóle dotyczy to pedagogiki jako dziedziny nauki. W większości krajów pedagogika traci swoją atrakcyjność i mimo że stanowi intelektualne wyzwanie, to nie daje stuprocentowych gwarancji na zdobycie dobrze wynagradzanej i powszechnie docenianej pracy. Dlatego coraz mniej osób podejmuje studia pedagogiczne. Czy jednak nie jest to tendencja charakterystyczna dla nauki naszych czasów? Mam wrażenie, że tak właśnie się dzieje, niezależnie od uprawianej dyscypliny. Względy ekonomiczne i społeczne decydują o spadku zainteresowania nauką, przy czym nie tylko uczelnie, ale też cała oświata przeżywa ogromny kryzys. Stare paradygmaty badawcze czy dydaktyczne się wypełniły, nowe właściwie nie zostały do końca ukształtowane, więc nauka tkwi w stanie „permanentnej przebudowy”.

**Nurtuje mnie pytanie: jeśli nie nauka, to co? Jakie są alternatywy dla pedagogiki? Dla innych kierunków badań?**

Słyszymy dzisiaj o wielu kryzysach: rozumu, nauki, prawdy... Świat późnej nowoczesności patrzy na naukowców czy nauczycieli z coraz większym dystansem. Słowo „kryzys” rozumiem jednak spe-

cyficznie. Nie oznacza ono, że badania w danym zakresie nie funkcjonują. Działają różne ośrodki, rozwijają się istniejące dyscypliny, powstają nowe koncepcje i metody badawcze, naukowcy publikują nierzadko przełomowe prace. Kryzys to raczej zmiana wzorców uprawiania nauki, rekonstrukcja jej schematów; „przesunięcia akcentów”, jeśli można to tak nazwać. Proszę zwrócić uwagę: nauka przenosi się dzisiaj do obszarów praktycznych badań czy oddziaływań społecznych. Oczywiście, w tej podstawowej wersji nauka zawsze będzie polegała na konstruowaniu metodologii i stawianiu hipotez, jednakże dzisiaj równocześnie realizuje się projekty na styku teorii i praktyki, wiedzę popularyzują organizacje pozarządowe, a media tworzą w znacznie większym niż kiedyś zakresie świat naukowego zróżnicowania. Innymi słowy: trzon uniwersyteckiej pracy badawczej otwiera się na różne pola, w tym na edukację czy publicystykę, co wydaje się naturalnym kierunkiem współpracy. Alians szkoły i uniwersytetu jest dzisiaj bardziej potrzebny niż kiedykolwiek wcześniej.

**Jedna z monografii pani autorstwa, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, dotyczy zarówno biografii Janusza Korczaka, jak i wielu kontekstów jego działalności; teoria i praktyka występują tutaj w równych proporcjach jako dwie strony pedagogicznego uniwersum. Jak pani postrzega Korczaka-pedagoga? Czego wciąż możemy się od niego uczyć?**

Do badań nad dorobkiem Janusza Korczaka podeszłam z innej nieco strony niż zwykle ma to miejsce, to znaczy dzięki refleksji na temat dziecka. Miałam wielkie szczęście, że pedagogiki dzieciństwa mogłam się uczyć od profesorów niemieckich, z tego obszaru pisałam habilitację. Może nieskromnie powiem, ale zainicjowałam zainteresowanie tą tematyką w Polsce. To była pierwsza połowa lat dziewięćdziesiątych. Pedagogika i antropologia dzieciństwa zupełnie mnie wtedy pochłonęły jako nowe zjawisko i świeże spojrzenie na naukę; w tamtym



okresie polskie badania pedagogiczne były, co tu dużo mówić, z reguły konserwatywne, akademicko-hermetyczne, oderwane od życia. Śmieję się czasem, że to była „pedagogika chi-kwadratu” – nie umniejszając w żadnym razie roli badań statystycznych dla rozwoju wiedzy o świecie. Natomiast kiedy odkryłam nowatorskie sposoby myślenia o dziecku i dzieciństwie, to równocześnie, niejako okrężną drogą, dotarłam do roli, jaką w tym zakresie odegrał Janusz Korczak. Przy czym, co wydawało mi się niezwykle, przez badaczy niemieckich Korczak był postrzegany jako najważniejszy teoretyk i praktyk wiedzy o dziecku. Profesorowie i studenci przyjeżdżali do nas z Niemiec, chcieli rozmawiać o Korczaku, jego pracach na temat dzieciństwa, a u nas ta problematyka nawet nie była w powijakach... Mało miejsca poświęcano na refleksję teoretyczną w polskiej nauce pedagogicznej, którą traktowano z gruntu metodyczno-praktycystycznie, „szkolnie”, niemal jak zbiór reguł i zasad wychowania. To się w dużej mierze zmieniło.

**Czym jest dla pani „Korczakowska utopia szkoły”? Piszecie pani o niej w jednym z rozdziałów książki pod takim właśnie tytułem. Pozwólcie sobie zacytować fragment: „Chyba na żaden inny temat Korczak nie wypowiadał się tak zdecydowanie jednoznacznie i negatywnie, jak czynił to pod adresem szkoły”. Jak by pani określiła swój pogląd na szkołę, tę dzisiejszą, funkcjonującą w niepewnych czasach?**

Korczak krytykował szkołę z perspektywy własnych doświadczeń i śmiało sobie w tym zakresie poczynał, natomiast jego rewolucyjnym pomysłem trzeba nadać odpowiedni kontekst; to jednak był pedagog wywodzący swoje idee z odmiennej niż nasza epoki w historii edukacji. Jak sam o sobie pisał: był polskim Żydem urodzonym w zaborze rosyjskim. Analizował zatem szkołę carską i na tej kanwie, opresywności ówczesnego systemu społecznego, zbudował utopijną wizję oświaty. Trzeba podkreślić: to były wczesne poglądy Korczaka, z czasów

jego młodości, do których mniej chętnie wracał w późniejszych okresach swojego życia i twórczości. W II Rzeczypospolitej oświata przybrała już inną formę – z założenia szkoła miała być „bezpартyjna”, choć walczyły o nią wszystkie ugrupowania polityczne. Pozostało jednak uchwytnie w dziełach i praktykach wychowawczych Korczaka to najważniejsze bodaj przekonanie o tym, że szkoła to zwierciadło życia. Inaczej rzecz ujmując: Korczak postrzegał szkołę, co nam może wydawać się teraz aż nadto oczywiste, jako miejsce przygotowujące dziecko do wejścia w dorosłość. „Tylko”, ale przecież i „aż” tyle wywnioskował w swoich pracach.

A co sądzę na temat polskiej edukacji? Cóż, to trudny temat. Bo czym jest szkoła? O czym mówimy, kiedy mówimy o szkole? O instytucji? Czy o rodzicu, dziecku, nauczycielu? O relacjach między nimi? Dyskusje na te i pokrewne tematy trwają od lat. Mimo wszystko, tak jak pewnie i wielu nauczycieli, mam krytyczny stosunek do rodzimej oświaty. Zdaje sobie sprawę, że to truizm, ale niełatwo znaleźć pozytywne aspekty obowiązujących paradygmatów nauczania. Wiem coś o tym na podstawie własnych doświadczeń. Brałam udział w kształtowaniu oświaty po przełomie roku 1989. Dzisiaj myślę o tym wszystkim z dystansem, a nawet nieco się wstydzę udziału w komisji Handkego i przepraszam tych, którzy poznali skutki reformy z roku 1999. Co wydaje mi się jednak charakterystyczne: u progu lat dziewięćdziesiątych budowaliśmy, w naszym ówczesnym mniemaniu, nową polską szkołę, mogliśmy zacząć niejako od początku, z „czystą kartą”. Pierwsza reforma Samsonowicza, oparta na prostych hasłach: podmiotowości i uspołecznienia, oddawała ducha tamtych lat. To był najciekawszy moment dla polskiej szkoły! Pytanie, na ile wszystkie kolejne rządy potrafiły skorzystać z tych nakreślonych wtedy fundamentów? Szkoła, z jednej strony, powinna być instytucją profesjonalną, a z drugiej zaś taką, która spełnia wymagania środowiska lokalnego. Mimo wszystko, nad czym najbardziej boleję, nie udało się umocnić

w zakresie podmiotowości i uspołecznienia naturalnej zgody między szkołą a rodziną, co jednak trzeba postrzegać w kategoriach porażki tego systemu. Kiedy działałam w Społecznym Towarzystwie Oświatowym, to wszelką aktywność opieraliśmy na głębokim przekonaniu, że posyłanie dzieci do państwowych szkół nie ma przyszłości. Czy to był błąd? Zbyt łatwe dowartościowanie szkół społecznych, „rodzicielskich”? Postawienie pod znakiem zapytania partnerstwa między rodzicem a nauczycielem? Ba, to nawet nie jest partnerstwo, bo jak już powiedzieliśmy, to raczej „naturalny związek”! Nie ma co tego ukrywać, ale kolejnym rządów w Polsce niewiele udało się zrobić w tym zakresie dobrego, a wręcz przeciwnie, bo z reguły coraz bardziej skłócano rodziców i nauczycieli. Kontynuację tych negatywnych tendencji obserwujemy dzisiaj.

Młodzi nauczyciele mówią, że trudno pracuje im się z rodzicami; z kolei rodzice mają nieprawdopodobnie wysokie oczekiwania wobec szkoły i tego, co nauczyciele mogą zaproponować w zakresie nauki i wychowania ich dzieciom. Konflikt w ostatnich latach narasta, dodatkowo podsycany przez niezbyt fortunne decyzje na najwyższych szczeblach władzy i rozgrywki polityczne. Powiedzmy w ten sposób: tak jak nauczyciel zawsze powinien stać po stronie ucznia, tak rodzic musi za wszelką cenę bronić nauczyciela, ponieważ oddaje pod jego opiekę to, co ma najcenniejsze, swoje dziecko, więc ich relacja, rodziców i nauczycieli, musi być oparta na bliskości, partnerstwie, przyjaźni. Dlaczego nauczyciel nie pomaga rodzicowi, a rodzic nie sprzyja nauczycielowi? Wróćmy pamięcią do wydarzeń wokół strajku nauczycieli z kwietnia 2019 roku, kiedy władza oraz związane z nią media rozbijały tę naturalną jedność rodziców i nauczycieli wokół edukacji, oświaty, wychowania. Szkołę w ten sposób destrukuje się od środka. Jeśli mówimy o takich kwestiach, jak wspólnota działania, obszary autonomii czy kształtowanie podmiotowości, to obecna polityka stanowi niewiele więcej ponad wbijanie klinów między wspólnotę nauczycieli, rodziców i dzieci.

W ten sposób każda z tych grup zostaje wystawiona na dotkliwe ciosy, ze wszystkich stron, bez możliwości obrony. Jak to możliwe? Dlaczego do tego dopuściliśmy? I kto powinien za ten stan rzeczy odpowiedzieć?

Nie znajduję jednoznacznych odpowiedzi na powyższe pytania, mam jednak nadzieję na lepsze czasy dla szkoły w Polsce. Czytam teraz książkę profesor Inetty Nowosad, zatytułowaną *Singapur. Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, gdzie został przedstawiony zupełnie odmienny od naszego system szkolny. Ta lektura daje nadzieję, że szukając dobrych inspiracji możemy poprawić kondycję polskiej oświaty.

**Wzięła pani udział w Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei w 80. rocznicę śmierci Janusza Korczaka”, która odbyła się 20 października 2022 roku w Senacie RP. Wystąpiły obok pani inne utytułowane dla polskiej nauki osoby, między innymi profesorowie: Maria Czerepaniak-Walczak, Andrzej Mencwel czy Jacek Leociak. Jakie wątki były podejmowane podczas obrad?**

Konferencja miała charakter rocznicowy, a zatem mocno wybrzmiał w referatach wątek Holocaustu i tragicznej śmierci Korczaka. O tym mówił przede wszystkim wspomniany przez pana profesor Leociak. Drugiego dnia, w ramach działań Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, odwiedziliśmy też Treblinę, gdzie zasadziliśmy nowe drzewa w Lesie Korczakowskim.

Natomiast jeśli chodzi o inne podejmowane w trakcie konferencji zagadnienia, dotyczące życia i twórczości Janusza Korczaka, to były one zróżnicowane. Korczaka można postrzegać na wiele sposobów. Jeden z nich to podejście „literalne”; jest w Polsce grupa doskonałych biografów Korczaka. Najwięcej pisze się o jego twórczości literackiej, sporo o publicystyce, najmniej na temat kariery lekarskiej. Konferencji patronował dr Marek Michalak – przewodniczący Międzynarodowego To-

warzystwa Janusza Korczaka, były Rzecznik Praw Dziecka, pedagog społeczny i specjalny – dlatego podczas konferencji dyskutowaliśmy o roli Korczaka jako pedagoga, co nie zawsze musi być jednoznaczne, ponieważ to postać „mozaikowa”. Mówiliśmy zatem o Korczaku z punktu widzenia formułowania nowoczesnych praw dziecka, w tym praw do edukacji i zabierania głosu. Obywatelstwo dziecka, także w dorobku Korczaka istotne, to jeden z najważniejszych problemów podejmowanych w ramach Strategii Unii Europejskiej na rzecz Praw Dziecka. W kontekście ochrony dzieci przed przemocą musiały się w dyskusji pojawić kwestie długofalowych skutków wojny w Ukrainie. Na ten temat wypowiadali się przedstawiciele Polski, ale także goście z wielu innych krajów. To znamienne dla międzynarodowego grona badaczy: mówimy wspólnym językiem, ale akcenty mogą padać w różnych miejscach biografii i dokonań Korczaka.

Co jeszcze chciałabym podkreślić: z perspektywy dziesięciu lat, które minęły od Roku Janusza Korczaka, odczuwam ogromny rezonans myśli Korczakowskiej. Jako pedagożkę społeczną najbardziej interesuje mnie odpowiedź na pytanie o recepcję Korczaka: co jego dokonania wnoszą do przestrzeni edukacyjnej? Dlaczego warto się nimi zajmować? Do czego mogą dzisiaj inspirować? Ruch Korczakowski obejmuje szeroki zakres działań i cały czas przejawia się w nowych inicjatywach. Mamy ponad 170 szkół Korczakowskich, powstają ośrodki Korczakowskie, Janusz Korczak jest tematem badań i studiów pedagogicznych – tego wszystkiego by nie było, gdyby Korczaka zabrakło w przestrzeni mediów. Nie ulega wątpliwości, że duża w tym zasługa Marka Michalaka. Udało się wydać i rozpowszechnić, także dzięki internetowi, *Dzieła* zebrane Korczaka; mam tu na uwadze przede wszystkim prace pedagogiczne, ponieważ te literackie, jak *Król Maciuś Pierwszy*, były wcześniej powszechnie znane. I między innymi dzięki tej literaturze, jej oddziaływaniu na różne obszary badań oraz oświaty, ruch Korczakowski w ostatnich latach „urósł”.

**Osobną kwestią pozostaje „szufladkowanie” Korczaka i łączenie jego życiorysu jedynie z tragiczną śmiercią w Treblince albo tylko z wychowywaniem dzieci. Rozmawiałem o tym jakiś czas temu z Martą Ciesielską, współredaktorką *Dzieł Korczaka*, która powiedziała coś takiego: należy „wyjąć” Korczaka i z getta, i z pokoju dziecięcego. Wtedy jego biografia nabiera zupełnie nowych wymiarów.**

To prawda, chociaż dzisiaj już raczej nie szufladkujemy Korczaka w taki sposób, o jakim pan tutaj mówi. Co ciekawe, w obszernej literaturze dotyczącej Holocaustu jego postać pojawia się rzadziej, natomiast w pismach o życiu Korczaka, czy też w rekonstrukcjach jego twórczości, Holocaust zajmuje bardzo często pierwszoplanowe miejsce; z reguły pisze się właśnie o getcie czy obozie zagłady.

Tak trzeba chyba ten problem postrzegać: Korczak jest ważny nie tylko dlatego, że zginął razem dziećmi w Treblince. I choć nikt tej tragedii nie zamierza umniejszać, to przede wszystkim jego biografia powinna być szerzej znana z powodu tych wszystkich rzeczy, których dokonał za życia, jako lekarz, pedagog czy pisarz.

Marta Ciesielska, którą raczył pan wspomnieć, ma dla ocalania tego dziedzictwa ogromne zasługi. Jeśli dodać do tego działalność stowarzyszeń Korczakowskich, niesłabnące także za granicą zainteresowanie naukowe jego pedagogiką, upowszechnianie twórczości literackiej i publicystycznej, badania biograficzne – to wszystko składa się na obraz Korczaka jako twórcy, badacza i publicysty wciąż czytanego oraz jednak w jakimś stopniu popularnego.

**Numer „Refleksji”, w którym ukazuje się nasza rozmowa, dotyczy zagadnień edukacji włączającej/inkluzyj. W jakich relacjach pozostają pedagogika społeczna i pedagogika specjalna? Mogłyby w tym kontekście paść właśnie nazwiska Korczaka czy Grzegorzewskiej.**

Rzeczywiście, pedagogiki specjalna oraz społeczna, ale także Korczakowska, łączą się ze sobą niczym trzy filary. Warto i o tym pamiętać, że Janusz Korczak blisko współpracował z Marią Grzegorzewską, którą znamy przede wszystkim jako twórczynię pedagogiki specjalnej, oraz Heleną Radlińską, współtwórczynią polskiego wariantu pedagogiki społecznej.

Institucje w rodzaju Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie rozwijano różne dziedziny wiedzy, to były w okresie międzywojennym alternatywne ośrodki naukowe i tam właśnie kiełkowała pedagogika będąca w opozycji do myślenia „akademickiego”, oderwanego od życia, zamkniętego w bańkach uniwersytetów, odpornego na wpływy z zewnątrz. W takiej atmosferze powstała pedagogika społecznie zaangażowana. Korczak, Grzegorzewska oraz Radlińska pracowali razem i chociaż inaczej kształtowały się ich poglądy na pedagogikę, to znajdowali porozumienie w jednym punkcie, czyli pedagogice dziecka. Grzegorzewska, bardzo dobrze wykształcona, przywiozła z zagranicy model pedagogiki mocno oparty na psychologii; Radlińska inaczej, zwracała uwagę na społeczne warunki edukacji. Więcej trzeba mówić o Józefie Joteyko – najlepiej z tego grona wykształconej, walczącej feministce, która zaszczerpiła w Polsce myśl Nowego Wychowania. Dzisiaj, mam wrażenie, pozostaje badaczką niedocenianą, a powinna być znacznie szerzej obecna w dyskursie akademickim. Do tego oczywiście Korczak, którego ani psychologia, ani sprawy społeczne tak bardzo nie interesowały, natomiast mówił o pedagogice mądrych relacji między dorosłym a dzieckiem – między nauczycielem a uczniem.

Trzeba jednocześnie i o takim fakcie wspomnieć, że w wielu krajach pedagogika specjalna oraz pedagogika społeczna są sobie bardzo bliskie. Dzisiaj spaja je między innymi refleksja w ramach *disability studies*, studiów nad niepełnosprawnościami, zajmujących się wieloma aspektami niepełnosprawności.

**Chciałbym poprosić panią o komentarz do wypowiedzi małopolskiej kurator oświaty Barbary Nowak, która 20 września 2022 roku napisała na Twitterze: „Równe traktowanie wszystkich to lewacka utopia. W szkole jej emanacją jest ed. włączająca. Tylko część dzieci ze specjalnymi potrzebami radzi sobie w szkole masowej”. Jak na tle empatycznych i egalitarnych postaw, o których pisze pani między innymi w książce o Korczaku, wypadają tego rodzaju stwierdzenia? Jak interpretować ich wydźwięk wobec tych wszystkich koncepcji pedagogicznych, głoszących potrzebę sprawiedliwości, równości, wzajemnego wsparcia?**

Wydawało mi się, że mimo wszystko nie dożyję takich czasów... W przeszłości walczyłam ze szkołą komunistyczną. Jakoś jednak przyłożyłam rękę do reformowania oświaty po 1989 roku. Chciałam, żeby szkoła wreszcie po wielu latach wróciła na „normalne” tory. I nawet z punktu widzenia tych wszystkich doświadczeń – przede wszystkim z czasów PRL-u, kiedy wiadomo było, kto jest kim, po której stronie barykady jesteśmy „my”, a po której „oni” – nie podejrzewałam, że tego rodzaju stwierdzenia będą miały rację bytu w przestrzeni publicznej.

Co gorsza, obserwuję porażającą normalizację wszelkiej niewiedzy. Weźmy i ten, w miarę aktualny przykład: to wstyd nie znać książek Olgi Tokarczuk, ale niektórzy nie mają z tym najmniejszego problemu. Trudno sobie to wyobrazić, prawda? Wypowiadanie takich słów, jakie pan przytoczył, a także nieznamość kontekstów: co to jest lewica, czym było „lewactwo”, jak kształtowała się historia ruchów równościowych i jak dokonały się przemiany Polski w ostatnich dekadach, tworzy obraz totalnej ignorancji. Kiedy dzisiaj domagamy się „Nowego Oświecenia”, to chodzi przede wszystkim o przywrócenie roli rozumu, tak bardzo zdewaluowanego. Jak to możliwe, że świat bez rozumu się nie zawalił? Być może szukamy go nie tam, gdzie trzeba? Na pewno rozum ukrywa

się pod warstwą nowoczesnych technologii; wymyślają je rozumni ludzie, co należy doceniać. Natomiast przekaz, jaki dzięki technicznym do-  
brodziejstwom komunikacyjnym może być swobodnie upowszechniany, to zupełnie osobna kwestia. Jak te dwie przeciwstawne siły mogą istnieć? Technologia oraz niewiedza? Nie mam wyraźnej odpowiedzi i nawet kolejne 21 lekcji na XXI wiek autorstwa utytułowanych tego świata filozofii czy nauki niewiele nam chyba pomogą, kiedy rozum jest tak deprecjonowany w publicznym przekazie, a jednocześnie nikt z tego powodu nie odczuwa wstydu. Gorzej nawet: część społeczeństwa z upodobaniem powtarza te kwestie, których powinna się wstydzić.

Wie pan, co sobie czasem myślę? Chyba trzeba w końcu otwarcie mówić o naukach społecznych w służbie zła. Rosnące wszędzie jak grzyby po deszczu *think tanki*, perfekcyjne metodologicznie badania jakościowe i ilościowe, rozpracowujące nastroje elektoratów, ustawiczne dywagacje nad raz rosnącymi, to znowu malejącymi słupkami poparcia, codzienne analizy przekazów medialnych na użytek partii politycznych – to wszystko jest nauką *à rebours*, działającą w kostiumach socjologii, pedagogiki, kognitywistyki... Kto to wszystko robi? Czy to tylko zagraniczne firmy, jak chcielibyśmy sądzić? Czy może nasi byli uczniowie i studenci? Faszyzm też angażował do realizacji swojego diabelskiego planu najtęższe głowy. Czy coś takiego dzieje się i teraz? Pozostaje żywić nadzieję, że wygląda to zupełnie inaczej, bowiem edukacja to najostrzejsze narzędzie. Jeśli trzeba, tnie jak brzytwa, w dobrej czy złej wierze. I jeśli, tak jak brzytwa, dostanie się w ręce szaleńca, wtedy będziemy mieli ogromny problem do rozwiązania.

**Założmy, że ma pani profesor ustawodawczą moc decydowania o przyszłości szkoły. Co by pani zmieniła?**

Przeszłam etap w życiu, kiedy intensywnie się nad tym zastanawiałam. Dzisiaj uważam, że nie ma

prostyh rad na wszystko i dlatego z reguły staram się ich nie udzielać.

Natomiast trzeba z pełnym przekonaniem powiedzieć: brakuje nam w dyskusji o edukacji odniesienia do fundamentalnych przekazów. Nawet nie używam słowa „wartości”, to do znużenia zgrana nuta. Jednym z podstawowych pojęć jest w moim przekonaniu odpowiedzialność. Nie uczymy jej siebie, nie uczymy o jej znaczeniu innych. Brakuje między nami podstawowego poczucia odpowiedzialności, a dotyczy ona wszystkich: księdza, lekarza, policjanta. Kto ponosi odpowiedzialność za dzieci? Rodzice, chociaż nierzadko zrzucają ją na nauczycieli. Razi zupełny brak odpowiedzialności w działaniach polityków, jakby wszyscy czuli się bezkarni. Upraszczam, jasne, ale żyjemy w państwie, w którym ktoś na wysokim stanowisku może powiedzieć albo zrobić właściwie to, na co ma ochotę, bez żadnych konsekwencji. I rzeczywistość w takich wypadkach nas pyta: „I co?”, a my chórem odpowiadamy: „I nic!”. Tego rodzaju lekkomyślność daleko nas nie zaprowadzi.

---

### Barbara Smolińska-Theiss

Profesor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Związana z Uniwersytetem Warszawskim i Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pełniła funkcję społecznego doradcy Rzecznika Praw Dziecka. Od 2016 roku przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Społecznej PAN. Autorka wielu badań i prac naukowych z obszaru pedagogiki i antropologii dzieciństwa, pedagogiki społecznej, pedagogiki Janusza Korczaka. Opublikowała między innymi monografie: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* (2013); *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej* (2014); *Korczakowskie narracje pedagogiczne* (2014).

# Prawo do inkluzji

---

Anna Zamkowska

## Przegląd teorii i praktyk edukacji włączającej w szkole XXI wieku

Edukacja włączająca stanowi przedmiot zainteresowania szerokich kręgów decyzyjnych, szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Jej założenia, szeroko dyskutowane przez teoretyków i praktyków, są zarówno postrzegane jako nowatorskie, jak i budzą szereg pytań, a niekiedy nawet kontrowersji. W warstwie deklaracyjnej integracja społeczna dzieci i uczniów sprawnych i z niepełnosprawnościami jest najczęściej koncepcją akceptowaną. Jeśli jednak dochodzi do jej realizacji w konkretnej szkole, klasie, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów, których niepełnosprawność może być

znacznym wyzwaniem dla szkół i pojedynczych nauczycieli, rodzi się pytanie: czy to jedyna dostępna forma kształcenia? W niniejszym artykule, na podstawie analizy najważniejszych dokumentów o zasięgu międzynarodowym, zwrócę uwagę na tendencje kształtujące się w tym zakresie, a następnie, na podstawie wybranych wyników badań porównawczych, wskażę na efekty edukacyjne i społeczne edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w przedszkolu i szkołach włączających i specjalnych. W zakończeniu zaprezentowane zostaną najważniejsze wnioski dla praktyki.

## Tendencje międzynarodowe

Postulat kształcenia wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości i potrzeb edukacyjnych, w rejonowej szkole ogólnodostępnej był adresowany do przedstawicieli wielu państw już na początku lat 90. XX wieku, co znalazło wyraz w międzynarodowych deklaracjach i dokumentach.

Głównie postulaty zawarte w dokumencie *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* wyznaczyły początek drogi od edukacji specjalnej do edukacji włączającej. Wezwano w nim kraje i organizacje międzynarodowe do wprowadzenia szkół integracyjnych dla wszystkich oraz „nowego myślenia o edukacji specjalnej”<sup>1</sup>. W szczególności zachęcano kraje posiadające szkoły specjalne do zmniejszenia liczby uczniów, którzy do nich uczęszczają, i do rozwijania ich jako zasobów dla szkół ogólnodostępnych. Zachęcano również państwa, aby przygotowały szkoły ogólnodostępne do odpowiedniego wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami i zapewnienia, że edukacja w szkołach i klasach specjalnych będzie wyjątkiem. Wspieranie rozwoju kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinno bowiem „stać się integralną częścią wszystkich programów edukacyjnych”<sup>2</sup>. Zakładano, że szkoły ogólnodostępne, nastawione na inkluzję, są formą zapewniającą efektywną edukację większości uczniów, poprawiają efektywność i opłacalność całego systemu edukacji<sup>3</sup>.

W kolejnych, publikowanych w latach 2003 i 2009 raportach Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze specjalnymi potrzebami z serii „Kluczowe zasady” rekomendowano te aspekty polityki oświatowej, „(...) które w największym stopniu wpływają na włączenie wszystkich uczniów – niezależnie od rodzaju przejawianych przez nich specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) – w szkolnictwo ogólnodostępne, oraz tych, na których opiera się zasada wysokiej jakościowo edukacji dostępnej dla wszystkich”<sup>4</sup>.

Podobnie jak w zapisach *Deklaracji z Salamanki*, Agencja rozważała nową rolę szkół specjalnych i zachęcała kraje do zmniejszenia liczby uczniów kształconych w tych placówkach. W Raporcie z 2009 roku stwierdza się, że: „Kluczowym partnerem w rozwijaniu edukacji włączającej mogą być placówki specjalne. Przyjmując na siebie rolę doradczą i konsultacyjną, są one w stanie przyczynić się do wymiany wiedzy i doświadczeń poprzez sieci kontaktów i dialog z innymi podmiotami, a tym samym wzmocnić potencjał wszystkich szkół w zakresie zaspokajania potrzeb uczniów z różnorodnymi potrzebami”<sup>5</sup>. W publikacji *Edukacja Specjalna w Europie*<sup>6</sup> podkreślono z kolei, że zastosowanie tego rozwiązania podniesie poziom wsparcia udzielanego wszystkim uczniom.

Radykalniejszy pogląd w kwestii funkcjonowania szkół specjalnych zaprezentowano w innym dokumencie, wydanym przez Międzynarodowe Biuro Edukacji UNESCO (IBE) w 2008 roku pod tytułem *Inclusive Education: The Way of the Future*. Podkreślono w nim, że „inkluzja polega na rozwoju szkół włączających, a nie na reorganizacji szkolnictwa specjalnego” i uznano za główny cel „(...) zwiększenie możliwości wszystkich szkół ogólnodostępnych, tak aby mogły one zaspokoić potrzeby wszystkich dzieci, oferując im jednocześnie podobne prawa i możliwości. Ma to wpływ na zmianę roli szkół specjalnych w perspektywie średnioterminowej i zniknięcie szkół specjalnych w perspektywie długoterminowej, bez utraty ich know-how i zasobów”<sup>7</sup>.

W roku 2016 Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych, w Komentarzu Ogólnym nr 4, dokonał reinterpretacji pojęcia „prawa do edukacji” zawartego w art. 24 w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, innych traktatach międzynarodowych oraz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, nazywając je „prawem do edukacji włączającej”. Komitet nie podał jednak operacyjnej definicji edukacji włączającej, wskazującej na praktyczne aspekty jej realizacji. Nie uznał także

---

*Zgodnie z biopsychospołecznym modelem niepełnosprawności, specjalne potrzeby edukacyjne ucznia wymagają nie tylko rozpoznania, ale także odpowiedniego wsparcia, w tym wsparcia edukacyjnego, obejmującego pomoc specjalisty i stworzenie odpowiednich warunków dla szeroko rozumianego optymalnego rozwoju i samodzielnego funkcjonowania dziecka.*

---

tej formy za jedyną formę kształcenia, o czym świadczy wzmianka na temat możliwości wyboru innej formy kształcenia uczniów z poważnymi wadami wzroku i słuchu<sup>8</sup>.

Raport UNESCO z 2020 roku, dotyczący monitorowania globalnej edukacji, nosił tytuł: *Włączenie społeczne i edukacja: wszystko oznacza wszystko*, co odzwierciedla dążenie do edukacji włączającej wszystkich uczniów. W dokumencie zwrócono uwagę na bariery w realizacji edukacji włączającej, z którymi boryka się wiele krajów. Zaliczono do nich przede wszystkim: różne rozumienie pojęcia „inkluzji”, brak danych o uczniach wykluczonych z edukacji, niespójne polityki edukacyjne różnych krajów oraz utrzymywanie się równoległych systemów i szkół specjalnych<sup>9</sup>.

Tendencja do wielotorowości utrzymuje się nadal. W najnowszym raporcie Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, wydanym w 2022 roku, czytamy: „Trendy obecne w edukacji europejskiej wskazują

na to, że kraje, w których stosowano podejście dwutorowe (edukacja w szkole ogólnodostępnej i edukacja w szkole specjalnej), zmiernają w kierunku systemu wielotorowego, oferującego różnorodne formy usług edukacyjnych znajdujących się pomiędzy tymi dwoma podejściami. Szkoły specjalne przekształcają się również w centra zasobów wspierające szkoły ogólnodostępne, przyczyniając się do rozwoju zawodowego i podejścia wspierającego zarówno uczniów, jak i nauczycieli”<sup>10</sup>.

Wielotorowość podejścia i wachlarz form kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma swoje miejsce także w polskiej polityce edukacyjnej. Polska jest sygnatariuszem międzynarodowych deklaracji promujących wdrożenie edukacji włączającej, w tym *Deklaracji z Salamanki*. Ponadto, zgodnie z art. 24 ratyfikowanej przez nią w 2012 roku Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych<sup>11</sup>, zobowiązana jest do zapewnienia włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Nie wyklucza to jednak istnienia na rynku edukacyjnym także innych form kształcenia. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym wymieniono bowiem pełny katalog form kształcenia, w tym szkół i oddziałów inkluzyjnych, integracyjnych i specjalnych<sup>12</sup>.

## **Wybór formy kształcenia**

Dyskusje toczone wokół edukacji włączającej dotyczą zarówno jej założeń teoretycznych, jak i efektywności jej implementowania. Koncepcja edukacji włączającej opiera się na krytyce biologicznego, medycznego modelu niepełnosprawności i przyjęciu założeń modelu społecznego oraz



teorii konstruktywizmu społecznego. Zgodnie z założeniami społecznego modelu niepełnosprawności nie jest ona wynikiem uszkodzenia ciała, ale patologii określonych struktur społecznych i ekonomicznych, uciskających osoby z niepełnosprawnością<sup>13</sup>. Struktury te są odpowiedzialne za ich wykluczenie z pełnego uczestnictwa w różnych sferach życia społecznego, w tym edukacji wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami. Należy zatem walczyć o zmianę społeczeństwa, w tym likwidację segregacyjnej edukacji specjalnej, legitymizującej niepowodzenia szkolne, sprzyjającej internalizacji nieadekwatności i przyczyniającej się do dyskryminacji doświadczanej przez uczniów z niepełnosprawnością<sup>14</sup>.

Sam społeczny model niepełnosprawności, nieuwzględniający jej biologicznych przyczyn, został poddany krytyce i zastąpiony modelem biopsychosocjalnym, wykorzystywanym w najnowszej Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia<sup>15</sup>. Także w aktualnie dyskutowanym w Polsce *Projekcie ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin* wskazano na potrzebę przyjęcia właśnie tego modelu, uwzględniającego zarówno stan zdrowia dziecka/ucznia, jego własną aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym, jak i czynniki kontekstowe, takie jak warunki środowiska, w jakim dziecko uczy się i wychowuje i jego cechy osobowe<sup>16</sup>.

Zgodnie z tym podejściem, specjalne potrzeby edukacyjne ucznia wymagają nie tylko rozpoznania, ale także odpowiedniego wsparcia, w tym wsparcia edukacyjnego, obejmującego pomoc specjalisty i stworzenie odpowiednich warunków dla szeroko rozumianego optymalnego rozwoju i samodzielnego funkcjonowania dziecka. Środowisko uczenia się, zakładające dostarczanie wspomnianego wsparcia, jest zatem jednym z istotnych predyktorów sukcesu edukacyjnego.

Kwestia środowiska uczenia się jest jednak złożona i rodzi szereg pytań związanych z możliwością wyboru form kształcenia i zapewnienia

w nich uczniowi odpowiedniego wsparcia. Odnosząc się do pierwszej kwestii, należy zauważyć, że w wielu krajach, w tym w Polsce, rodzicom zapewnione jest prawo wyboru najbardziej odpowiedniego dla ich dziecka miejsca kształcenia. Większość rodziców wybiera szkoły ogólnodostępne, jednak część z nich, zwłaszcza posiadających dzieci o nasilonych specjalnych potrzebach, preferuje szkolnictwo specjalne<sup>17</sup>. Zdarzają się także sytuacje przechodzenia uczniów ze szkół ogólnodostępnych do placówek specjalnych, co było przedmiotem nadzoru pedagogicznego w roku 2019–2020<sup>18</sup>.

Kwestia możliwości wyboru formy kształcenia była poruszana przez Bernd Ahrbeck, Marion Felder i Katrin Schneiders<sup>19</sup> w kontekście krytyki Niemiec za nieprzestrzeganie praw osób z niepełnosprawnościami, dokonanej przez Komitet monitorujący postępy we wdrażaniu Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Argumentem przytaczanym przez ekspertów z Komitetu było jedynie częściowe wdrożenie inkluzji w niemieckich szkołach oraz niższy poziom nauczania uczniów z niepełnosprawnością w szkolnictwie specjalnym. W odpowiedzi na te zarzuty Niemcy argumentowały, że nie podążają za normatywną interpretacją Konwencji, ale preferują zróżnicowanie instytucjonalne. Ponadto, nie uznają szkół specjalnych za segregacyjne, ale uznają konstytucyjne prawo rodziców do decydowania o edukacji swoich dzieci oraz doceniają wysoki poziom kompetencji nauczycieli szkół specjalnych. Jest to zgodne z poglądami innych autorów<sup>20</sup>, którzy twierdzą, że korzystanie w ramach szkolnictwa specjalnego z wielospecjalistycznej oferty diagnostyczno-terapeutycznej, metod terapii psychologicznej, medycznej i innych bazujących na dorobku teorii i badań wielu dyscyplin naukowych należałoby uznać nie tyle za przejaw dyskryminacji, ile za korzystny przejaw troski o potrzeby, zwłaszcza uczniów z głębszymi zaburzeniami w rozwoju.

---

*Na podstawie wyników badań można przyjąć, że dzieci plasujące się na niższym poziomie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego radzą sobie równie dobrze w placówkach inkluzyjnych i specjalnych, natomiast dzieci funkcjonujące na relatywnie wyższym poziomie radzą sobie lepiej w placówkach inkluzyjnych niż specjalnych. Wskazuje to na możliwości stymulacji rozwoju w placówkach inkluzyjnych.*

---

Celowe wydaje się również pytanie o możliwość zapewnienia uczniom, zwłaszcza z głębszą i złożoną niepełnosprawnością intelektualną, zróżnicowanych form terapii w warunkach każdej szkoły ogólnodostępnej. Ich zastosowanie wymaga bowiem zakupu kosztownych pomocy specjalistycznych (jak wyposażenie Sali Doświadczenia Świata, sali do metody integracji sensorycznej, urzędnika do terapii Tomatisa) i zatrudnienia odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów. Jednym z możliwych rozwiązań jest zatem stworzenie prawno-organizacyjnej platformy współpracy pomiędzy szkołą ogólnodostępną i specjalną w zakresie wymiany usług.

### **Wyniki badań naukowych**

Kolejną kwestią wartą uwagi są zróżnicowane poglądy naukowców dotyczące efektów eduka-

cji włączającej, zwłaszcza w przypadku uczniów z poważnymi deficytami rozwojowymi. Dyskusje te toczą się w wymiarze międzynarodowym<sup>21</sup>. Trudno jednak znaleźć jednoznaczne naukowe dowody rozstrzygające tę kwestię. Przede wszystkim dlatego, że w szkołach specjalnych zazwyczaj uczą się uczniowie o niższym poziomie rozwoju, stąd badania porównawcze, dotyczące efektów edukacyjnych i społecznych osób o różnych poziomach możliwości korzystających z dwu różnych form kształcenia, mogą nie być przekonujące. Trudność w osiągnięciu trafności i porównywalności wyników tego typu badań wynika też z braku wspólnego rozumienia pojęcia edukacji włączającej. Realizacja tej koncepcji przebiega bowiem w różny sposób w różnych systemach i krajach<sup>22</sup>. Przyjrzyjmy się zatem wybranym badaniom porównawczym dotyczącym efektywności edukacji w formie włączającej i specjalnej w kontekście uczniów z niepełnosprawnością, które ze względu na przyjętą metodologię spełniają wymóg trafności.

Mary Fisher i Luanna H. Meyer<sup>23</sup> porównały ze sobą wyniki w zakresie ogólnego rozwoju i kompetencji społecznych 40 uczniów z poważnymi zaburzeniami. Uczestnicy zostali dobrani w pary pod względem wieku chronologicznego i poziomu rozwoju, a następnie poddani ponownej ocenie po dwóch latach nauki w szkole włączającej lub specjalnej. W trakcie badań stwierdzono, że grupa uczniów kształconych w formie inkluzyjnej osiągnęła większe postępy w zakresie funkcji rozwojowych i uzyskała wyższe wyniki w zakresie kompetencji społecznych w porównaniu z grupą kształconą w szkołach specjalnych.

Annette Holahan i Virginia Costenbader<sup>24</sup> porównywały poziom rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczających do inkluzyjnych i specjalnych oddziałów przedszkolnych. Na 15 parach dzieci, dopasowanych pod względem wieku chronologicznego, płci, początkowego poziomu funkcjonowania, otrzymywanych świadczeń i harmonogramu uczęszczania do przedszkola, badano

wpływ inkluzji na ich rozwój. Wyniki wykazały, że dzieci plasujące się na niższym poziomie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego radziły sobie równie dobrze w placówkach inkluzyjnych i specjalnych, natomiast dzieci funkcjonujące na relatywnie wyższym poziomie radziły sobie lepiej w placówkach inkluzyjnych niż specjalnych.

W badaniu przeprowadzonym przez Phila Foremana, Michaela Arthur-Kelly'ego, Sue Pascoe i Briana S. Kinga<sup>25</sup> osiem dobranych par uczniów w wieku szkolnym z głęboką i wieloraką niepełnosprawnością było obserwowanych przez jeden pełny dzień w klasie specjalnej lub włączającej w szkołach w Australii. Z badań tych wynika, że pomimo braku znaczących różnic w zakresie większości obserwowanych zachowań komunikacyjnych, aktywności i udziału w grupach społecznych uczniów w obu środowiskach edukacyjnych, uczniowie z klasach ogólnodostępnych byli zaangażowani w interakcje komunikacyjne na znacznie wyższym poziomie w porównaniu do ich rówieśników z klas specjalnych.

Rachel S. Dessemontet, Gerard Bless i Diane Morin<sup>26</sup> przeprowadzili badanie porównawcze z grupą eksperymentalną 34 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w pełni włączonych do klas ogólnodostępnych (z zapewnieniem im w tych klasach wsparcia) oraz grupą kontrolną 34 dzieci w szkołach specjalnych. Porównano postępy osiągnięte przez te dwie grupy w zakresie osiągnięć dydaktycznych i zachowań adaptacyjnych w ciągu dwóch lat nauki. Okazało się, że dzieci włączone do klas ogólnodostępnych poczyniły nieco większe postępy w zakresie umiejętności czytania i pisania niż dzieci uczęszczające do szkół specjalnych. Nie stwierdzono jednocześnie różnic między postępami obu grup w matematyce i zachowaniu adaptacyjnym.

Sharon Hardiman, Suzanne Guerin i Elaine Fitzsimons<sup>27</sup> porównywały kompetencje społeczne dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną w inkluzyjnych i specjalnych

szkołach w Republice Irlandii. Próba składała się z 45 dzieci, w tym 20 ze szkół inkluzyjnych i 25 ze szkół specjalnych. Wyniki pokazały, że dzieci ze szkół włączających nie różniły się znacząco od dzieci ze szkół specjalnych w zakresie większości ocen kompetencji społecznych. Potwierdza to przekonanie, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogą dobrze funkcjonować w różnych środowiskach edukacyjnych. Wyniki badań podkreślają znaczenie wykorzystania funkcjonalnego modelu niepełnosprawności intelektualnej przy wyborze i projektowaniu placówek szkolnych dla dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Z kolei Diane Ryndak, Terri Ward, Sandra Alper, Jill F. Storch i Jennifer Wilson Montgomery<sup>28</sup> opisały, jak dwaj bracia z podobnymi diagnozami znacznej niepełnosprawności, między którymi istniała 10-letnia różnica wieku, funkcjonowali w swoich naturalnych środowiskach jako młodzi dorośli. Starszy brat kształcony był w szkole specjalnej przez cały okres swojej kariery szkolnej, podczas gdy młodszy brat w szkole inkluzyjnej. Dane jakościowe zostały zebrane poprzez zapisy, wywiady i notatki terenowe z obserwacji. Wyniki sugerują, że brat, który uczęszczał do szkoły ogólnodostępnej, osiągnął pozytywniejsze wyniki długoterminowe. Autorzy twierdzą zatem, że edukacja włączająca jest odpowiednią opcją edukacyjną dla uczniów szkół podstawowych z niepełnosprawnością intelektualną, którzy wymagają kompleksowego wsparcia specjalistycznego w środowisku szkolnym.

Zaprezentowane powyżej badania nie przyniosły jednoznacznych rozstrzygnięć. Niektóre z ich wskazują na większe osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne uczniów z oddziałów inkluzyjnych, inne na porównywalne wyniki uczniów korzystających z obu form. Co interesujące, dzieci plasujące się na niższym poziomie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego radziły sobie równie dobrze w placówkach inkluzyjnych i specjalnych,

natomiast dzieci funkcjonujące na relatywnie wyższym poziomie radziły sobie lepiej w placówkach inkluzyjnych niż specjalnych. Wskazuje to między innymi na możliwości stymulacji rozwoju w placówkach inkluzyjnych.

## Podsumowanie

Spośród wielu dylematów edukacji włączającej, w tym krótkim opracowaniu podjęłam kwestie najbardziej kluczowe, dotyczące zachowania różnych form kształcenia i możliwości wyboru jednej z nich oraz analizy wybranych badań porównawczych, mających na celu ustalenie efektywności wsparcia edukacyjnego udzielanego w ramach klasy inkluzyjnej i klasy/szkoły specjalnej w odniesieniu do dzieci i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Z zaprezentowanych analiz można wyciągnąć następujące wnioski:

1. W dokumentach międzynarodowych wyraźnie postulowane jest zapewnienie edukacji dzieci i uczniów z niepełnosprawnością w formie szkoły włączającej.
2. W wielu krajach to rodzice uczniów z niepełnosprawnością mają prawo decydowania o formie kształcenia ich dzieci. Powinna być zatem zachowana oferta wielu form. Znane są przypadki przechodzenia uczniów ze szkół ogólnodostępnych do placówek specjalnych<sup>29</sup>. Zróżnicowanie form kształcenia jest zatem nadal potrzebne. Potrzebują go zwłaszcza uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną i intelektualną głębszego stopnia, kształceni głównie w szkołach specjalnych.
3. Wyniki badań wskazują na korzystne lub porównywalne efekty kształcenia w formie inkluzyjnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Im wyższy poziom intelektualny dziecka, tym większe prawdopodobieństwo, że jego rozwój będzie bardziej stymulowany w formach inkluzyjnych. Jest to jednak kwestia wysoce indywidualna, zależna od potencjału samego dzie-

cka, a także poziomu przygotowania placówki do zaspokojenia jego złożonych potrzeb.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Deklaracja z Salamanki. Wytoczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: *Dostęp i Jakość*, przeł. MEN, Warszawa 1994, s. 9.
- <sup>2</sup> Ibidem, s. x.
- <sup>3</sup> Ibidem, par. 2.
- <sup>4</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*, Odense 2009, s. 7.
- <sup>5</sup> Ibidem, s. 13.
- <sup>6</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Recommendations for Policy Makers*, Odense 2003.
- <sup>7</sup> Unesco, *General presentation at the 48th session of the international conference on education*, „*Inclusive education: The way of the future*”, Geneva 2008, s. 25.
- <sup>8</sup> D. Anastasiou, M. Gregory, J.M. Kauffman, *Article 24: Education*, w: I. Bantekas, M.A. Stein, D. Anastasiou (red.), *The UN Convention on the rights of persons with disabilities: A commentary*, Oxford 2018, s. 656–704.
- <sup>9</sup> Global Education Monitoring Report Team, *Raport z monitorowania edukacji globalnej: Włączenie społeczne i edukacja: wszystko oznacza wszystko*, 2020.
- <sup>10</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Celebrating 25 years on the path to inclusive education*, Odense 2022, s. 60.
- <sup>11</sup> *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Źródło: [www.gov.pl](http://www.gov.pl).
- <sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).
- <sup>13</sup> D. Anastasiou, J.M. Kauffman, *The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability*, „*The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*” 2013, nr 38 (4), s. 441–459.
- <sup>14</sup> M. Oliver, *Understanding disability: From theory to practice*, Basingstoke 1996.
- <sup>15</sup> WHO, *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*, Genewa 2001.

- <sup>16</sup> Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin, UD319.
- <sup>17</sup> GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, Warszawa – Gdańsk 2022.
- <sup>18</sup> *Monitorowanie wroku szkolnym 2019/2020*, Ministerstwo Edukacji i Nauki. Źródło: [www.gov.pl](http://www.gov.pl).
- <sup>19</sup> B. Ahrbeck, M. Felder, K. Schneiders, *Lessons from Educational Reform in Germany: One School May Not Fit All*, „Journal of International Special Needs Education” 2018, nr 21 (2), s. 23–33.
- <sup>20</sup> M. Farrell, *Debating special education*, London 2010; Hornby G., *Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A Critique of Policy and Practice in New Zealand*, „Journal of International and Comparative Education” 2012, nr 1(1), s. 321–329.
- <sup>21</sup> J.M. Kauffman, J. Badar, *It's instruction over place – not the other way around!*, „Phi Delta Kappan” 2016, nr 98 (4), s. 55–59; D. Anastasiou, J.M. Kauffman, S. Di Nuovo, *Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion*, „European Journal of Special Needs Education” 2015, nr 30, s. 429–443; B. Ahrbeck, M. Felder, K. Schneiders, *Lessons from Educational Reform in Germany: One School May Not Fit All*, „Journal of International Special Needs Education” 2018, nr 21 (2), s. 23–33; C. Boyle, J. Anderson, *The justification for inclusive education in Australia*, „Prospects” 2020, nr 49, s. 203–217.
- <sup>22</sup> C. Boyle, J. Anderson, *The justification for inclusive education in Australia*, op. cit.
- <sup>23</sup> M. Fisher, L.H. Meyer, *Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs*, „Research and Practice for Persons with Severe Disabilities” 2002, nr 27, s. 165–174.
- <sup>24</sup> A. Holahan, V. Costenbader, *A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms*, „Topics in Early Childhood Special Education” 2000, nr 20, s. 224–235.
- <sup>25</sup> P.J. Foreman, M. Arthur-Kelly, S. Pascoe, B.S. King, *Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective*, „Research and Practice for Persons with Severe Disabilities” 2004, nr 29, s. 183–193.
- <sup>26</sup> R.S. Dessementet, G. Bless, D. Morin, *Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2012, nr 56 (6), s. 579–587.
- <sup>27</sup> S. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons, *A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings*, „Research in developmental disabilities” 2009, nr 30 (2), s. 397–407.
- <sup>28</sup> D.L. Ryndak, T. Ward, S. Alper, J.F. Storch, J.W. Montgomery, *Long-Term Outcomes of Services in Inclusive and Self-Contained Settings for Siblings with Comparable Significant Disabilities*, „Education and training in autism and developmental disabilities” 2010, nr 45, s. 38–53.
- <sup>29</sup> A.C. Kelly Devitt, D. O’Keeffe, A.M. Donovan, *Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal’s Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities” 2014, nr 11 (1), s. 68–81.

## Abstract

### *The right to be included*

*A fundamental dilemma in the education of students with disabilities is the question of choosing the appropriate form of education. In international documents there is a clear tendency to educate all students within the framework of an inclusive school. Research and scientific discussions show that the views of scholars are divided. Therefore, it is advisable to preserve the possibility of choosing the place of a child’s education according to their current needs and possibilities.*

---

### Anna Zamkowska

Pedagog, doktor habilitowany nauk społecznych, nauczyciel akademicki. Pracuje na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. K. Pułaskiego w Radomiu, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki i Psychologii. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN. Naukowo zajmuje się przede wszystkim pedagogiką specjalną, edukacją włączającą. Jest wiceprezesem Stowarzyszenia Chrześcijańskich Rodzin Osób Niepełnosprawnych SchRON.

# Sukcesem jest uśmiech

---

Justyna Krakowiak-Misiuna

## Edukacja w szkołach zorganizowanych w podmiotach leczniczych

Codziennosc ucznia/uczennicy w czasie ciężkiej choroby, zwłaszcza podczas pobytu w szpitalu, to bez wątpienia przeżycie ekstremalne i wyjątkowe. Połączenie procesów leczenia oraz uczenia (się) wydaje się być czymś nierzeczywistym, niemożliwym, bardzo trudnym i wymagającym. Takie wyzwanie staje również przed dziećmi czy młodzieżą hospitalizowanymi w szczecińskich szpitalach

i nauczycielami Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie. Od 65 lat wspierają oni swoich podopiecznych, udzielając im specjalnej opieki pedagogicznej. Osoby przebywające w szkole szpitalnej występują stale w podwójnej roli: i pacjenta, i ucznia. Towarzyszenie choremu dziecku i motywowanie go do działania to zadania wymagające kreatywności, wielkiej empatii, a przede wszystkim serca.

## Nauka i ból

Praca nauczycieli szkół szpitalnych skoncentrowana jest na przygotowaniu uczniów do powrotu do szkoły macierzystej, przez co ujawnia się dbałość o ciągłość edukacji. Niemalże wszyscy badani w 2018 roku przez Beatę Antoszewską i Małgorzatę Moszyńską nauczyciele szkół szpitalnych wskazali, że cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem do powrotu do szkoły macierzystej, a równocześnie oddziaływania wychowawcze są skoncentrowane na zaakceptowaniu przez ucznia warunków szpitalnych i wzmocnieniu jego wiary we własne możliwości<sup>1</sup>. Nauczyciele Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie realizują ten cel poprzez aktywizację uczniów, na przykład prowadząc rozmaite projekty edukacyjne (na swoim koncie mamy między innymi takie, jak: „Zaprogramuj przyszłość”, „Z kulturą mi do twarzy”, „Code week”), zapraszając przedstawicieli miejskich instytucji kultury (Muzeum Narodowego, Filharmonii, Teatru Gwintajcie), organizując uroczystości szkolne, między innymi paradę talentów.

Nauce w szpitalu nierzadko towarzyszy ból, zabiegi medyczne, niekończące się kontrole lekarskie. Kontakt z nauczycielami to często okazja do oderwania się od tych trudnych przeżyć, moment na uśmiech, zapomnienie, skupienie myśli na sprawach niezwiązanych z leczeniem.

## Pedagogika emocji

Informacje zebrane przez Antoszewską i Moszyńską w toku badań, prowadzonych w okresie od lutego do czerwca 2018 roku na grupie nauczycieli zatrudnionych w szkołach przyszpitalnych w Olsztynie, pozwoliły wyłonić następujące obszary procesu inkluzji, realizowane w czasie nauki w szpitalu:

- perspektywiczny,
- ciągłości,
- niepewności,
- teraźniejszości,

- teoretyzacji zadań,
- uprzedmiotowienia<sup>2</sup>.

Zgodnie z „Europejską Kartą Praw i Potrzeb Edukacyjnych Chorych Dzieci i Młodzieży”, przyjętą w 2000 roku przez HOPE<sup>3</sup> (Organizację Pedagogów Szpitalnych w Europie), celem nauczania chorych dzieci i młodzieży jest ciągłość edukacji, umożliwiającą im kontynuowanie roli uczniów. Dzieci przewlekle chore, z niepełnosprawnościami, które przebywają w szpitalu, sanatorium czy innej placówce leczniczej, mają możliwość kontynuowania nauki w szkole szpitalnej, gdzie uczestniczą w zajęciach edukacyjnych oraz w zajęciach pozalekcyjnych, których celem jest podejmowanie specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych. Realizują programy nauczania, zgodne z obowiązującą podstawą programową szkół, do których uczęszczali przed chorobą.

W 2019 roku nauczyciele Zespołu Szkół Szpitalnych wzięli udział w kolejnym badaniu, przeprowadzonym przez dr hab. Beatę Antoszewską z Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, dotyczącym środowiska pracy nauczycieli ze szkół zorganizowanych w podmiotach leczniczych. Uzyskane przez autorkę wyniki są wyraźnie zbieżne z praktycznymi, codziennymi refleksjami i doświadczeniami, jakie wiążą się z pracą dydaktyczno-wychowawczą na terenie szczecińskich szpitali. Praca z dzieckiem chorym „wymaga odpowiedniego łączenia wiedzy pedagogicznej i psychologicznej z wiedzą medyczną, co więcej odporności emocjonalnej, by w sytuacjach trudnych nauczyciel mógł skutecznie im zaradzić”<sup>4</sup>.

Wymagania dotyczą wszystkich pedagogów, którzy pracują z chorymi dziećmi i młodzieżą, nie tylko wówczas, gdy przebywają oni w szpitalu. Istotą relacji z uczniem dotkniętym chorobą są międzyosobowe relacje i ich terapeutyczny wymiar. To właśnie z nauczycielami dzieci chcą rozmawiać o ważnych dla nich sprawach: chorobie, leczeniu, przyszłości. Bez wątpienia praca z uczniem chorym

jest źródłem satysfakcji dla nauczycieli, choć doceniani są oni przede wszystkim przez uczniów i ich rodziców. W codziennej pracy natomiast, niestety, nadal zdarza się, że brakuje partnerskiej współpracy ze strony personelu medycznego.

## Czysta karta

W sytuacji, kiedy świat chorego dziecka nagle się kurczy do szpitalnych ścian, ma ono ograniczony kontakt z rówieśnikami, przyjaciółmi i rodziną, brakuje obowiązków, którymi życie codzienne każdego młodego człowieka było dotychczas wypełnione – obecność nauczyciela i szkolnej rutyny oznacza kontynuację, pozwala zachować ciągłość funkcjonowania. Daje namiastkę „normalności” w tej zupełnie dla ucznia i jego rodziny nienormalnej sytuacji, a także nadzieję na wyleczenie i dodaje siły do walki.

Szkoła w szpitalu to szkoła bez dzwonek, bez sprawdzania listy obecności i wyjazdów na „zieloną szkołę”. Jest tu miejsce na indywidualne wsparcie ucznia, skupienie się na jego potrzebach, czas na pracę dydaktyczno-wychowawczą „tu i teraz”, bo nigdy nie ma pewności, w ilu spotkaniach z danym uczniem nauczyciele będą mieli szansę uczestniczyć. Każdy uczeń to „czysta karta”: bez etykiet, oczekiwań czy wyobrażeń. Sukces szkoły „innej niż wszystkie” nie jest mierzony liczbą zdobytych nagród w konkursach, olimpiadach przedmiotowych czy wynikami egzaminów zewnętrznych (choć one się tu odbywają). Sukcesem jest uśmiech hospitalizowanego ucznia, błysk zrozumienia w jego w oku, oczekiwanie na kolejną lekcję, zajęcia. Ogromne znaczenie mają także indywidualne rozmowy uczniów i nauczycieli, które umożliwiają dzieciom i młodzieży swobodne wypowiedzenie się, co pozwala na uwalnianie długotrwałego napięcia emocjonalnego<sup>5</sup>.

Jedną z najważniejszych reguł w pracy dydaktycznej z dzieckiem chorym jest zasada „racjonalnego gospodarowania wysiłkiem chorego dziecka,

zachowania równowagi między jego uczynianiem i odciążaniem, zależnie od jego potrzeb i możliwości psychoruchowych”<sup>6</sup>, która wyzwać powinna ogromną plastyczność w pracy pedagogów. Umożliwia ona bieżące wprowadzanie zmian w organizacji pracy z uczniem, poruszanej tematyce.

## Coraz więcej dzieci potrzebuje pomocy

Pogarszająca się kondycja zdrowotna dzieci i młodzieży jest faktem. Tendencje, jakie wynikają z badania HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children – WHO Collaborative Cross-national Study*), stanowiącego szeroko zakrojony projekt badawczy ukierunkowany na śledzenie zmian w zakresie zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej, nie napawają optymizmem<sup>7</sup>. Konieczność objęcia specjalną opieką pedagogiczną dotyczy każdego chorego dziecka, zarówno tego, które przebywa w szpitalu, jak i tego, które choruje przewlekłe, będąc uczniem szkoły ogólnodostępnej. Istotne jest, aby nauczyciele tych szkół korzystali z dorobku pedagogiki leczniczej, która stanowi naukę szczegółową pedagogiki specjalnej, a także doświadczeń zgromadzonych przez nauczycieli szkoły szpitalnej. Celowe jest nawiązanie w tym zakresie współpracy.

Obecnie coraz więcej dzieci i młodzieży cierpi na choroby przewlekłe. Najczęściej diagnozowane to: astma oskrzelowa, cukrzyca, jak i choroby psychiczne oraz choroby nowotworowe. W ostatnich latach rośnie liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne. W roku 2015 z takiej pomocy korzystało ponad 143 000 osób do lat 18, z których ponad 61% stanowili chłopcy. Ponad trzy czwarte osób z tej grupy mieszkało w miastach<sup>8</sup>. Po okresie izolacji związanej z pandemią koronawirusa Sars-Cov-2 potrzeby tego rodzaju pomocy wśród uczniów zdecydowanie się zwiększyły. Nauczyciel, który spotyka się systematycznie ze swoimi chorymi podopiecznymi w sposób naturalny staje się osobą uczestniczącą w ich procesie terapeutycz-



nym. Niezwykle istotne jest, aby potrafił nawiązać życzliwy kontakt z dzieckiem, dzięki któremu może je wdrażać do samodzielnego, stopniowego pokonywania trudności, wzbudzać wiarę we własne możliwości. Oceny, jakie uzyskują w tym procesie uczniowie, powinny uwzględniać ich aktualną wydolność wysiłkową i wkład włożonej pracy. Mają one ważną wartość terapeutyczną, wzmacniając chorego w walce o zdrowie<sup>9</sup>.

Wsparcie chorych uczniów to także podejmowanie przez nauczycieli szerokich oddziaływań wychowawczych kształtujących poprawne postawy społeczne wobec chorego dziecka, które sprzyjają jego dobremu współżyciu w grupie. Ważne jest, aby chore dziecko nie czuło się izolowane od zdrowych rówieśników, a środowisko było przygotowane do przyjęcia go do swojego grona. Duże znaczenie ma w tym zakresie współpraca i współdziałanie szkoły macierzystej za szkołą szpitalną<sup>10</sup>.

#### Przypisy

- 1 B. Antoszevska, M. Moszyńska, *Doświadczenia nauczycieli szkół przyszpitalnych w paradygmacie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 3.
- 2 Ibidem.
- 3 Hospital Organisation of Pedagogues in Europe – międzynarodowe stowarzyszenie non-profit o celach naukowych i pedagogicznych. W 1988 r. z inicjatywy dra Kornhausera odbył się pierwszy zjazd europejskich pedagogów szpitalnych w Lubjanie (Słowenia), pod auspicjami UNESCO i WHO. Pod koniec tego wydarzenia edukatorzy wzmocnili swoje więzi dzięki biuletynowi i rozpoczęli pierwsze wymiany nauczycieli; wśród członków są również nauczyciele Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie.
- 4 B. Antoszevska, *Nauczyciele szkół zorganizowanych w podmiotach leczniczych – teoretyczna i empiryczna analiza zagadnienia*, „Pedagogika Specjalna” 2021, nr 2 (308).
- 5 B. Żarnowska, *Rewalidacyjna funkcja pracy dydaktycznej z dzieckiem chorym w szkole szpitalnej na przykładzie lekcji biologii*, Kraków 1992.
- 6 R. Anyszko, T. Kott, *Wychowanie dzieci w zakładzie leczniczym*, Warszawa 1998, s. 21.
- 7 J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej na podstawie badań HBSC 2010* (ORE).
- 8 R. Szredzińska, *Zdrowie dzieci i młodzieży. Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.
- 9 K. Bakoń, K. Siedlecka, *Psychologiczne i pedagogiczne problemy dziecka przewlekle chorego*, w: T. Kott (red.), *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2005.
- 10 J. Deręgowska, *Edukacja dzieci i młodzieży z chorobą nowotworową jako czynnik wsparcia*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21.

## Abstract

### *A smile is a success*

*The author of the article discusses the specificity of educational work at a hospital school. Young people staying in such facilities always play a double role as they are both patients and students. Accompanying sick children and motivating them to work are tasks that require creativity, great empathy, and a big heart. Therefore, hospital school teachers face educational challenges that are twice as difficult.*

---

### Justyna Krakowiak-Misiuna

Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Szczecińskim na kierunku pedagogika, specjalność rewalidacyjna, podyplomowych studiów z zakresu filologii polskiej, edukacji dla bezpieczeństwa oraz organizacji i zarządzania w oświacie, a także kursu kwalifikacyjnego z pedagogiki leczniczej. Od 19 lat nauczycielka Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie, którym kieruje szósty rok.

# Czas na neuroatypowych

---

Karol Pietrzyk

## Dlaczego Barbara Nowak i Hanna Dobrowolska nie mają racji?

Na początku XXI wieku ponad piętnaście tysięcy pracowników zatrudnionych w technologicznych potęgach z Doliny Krzemowej i innych ośrodkach informatycznych było zdiagnozowanych jako osoby w spektrum autyzmu. Obecnie te liczby są jeszcze wyższe. Wiele z tych osób to specjaliści odpowiedzialni za innowacje w sektorze IT. Jakie wsparcie otrzymują od swoich pracodawców?

Firma Microsoft wdrożyła specjalny program rekrutacji dla kandydatów ze specjalnymi potrzebami – Microsoft Autism Hiring Program. Wszyscy nowo przyjęci pracownicy w spektrum autyzmu otrzymują wsparcie mentora, który pomaga im rozwijać własny potencjał i budować karierę w firmie. W przygotowaniu jest program dla studentów zmagających się ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu, obejmujący staże w tym gigancie IT i wsparcie w wyborze ścieżki zawodowej.

Firma Dell ma specjalny program zatrudniania osób z autyzmem. Ważnym jego elementem jest specjalna forma rozmowy rekrutacyjnej, mająca na celu w możliwie najbardziej przyjazny sposób zbadanie potencjału kandydatów.

Watson Content Clarifier to aplikacja zaprojektowana dla zatrudnionych w IBM autystów i innych pracowników z pokrewnymi trudnościami, pomagająca im lepiej skupić uwagę słuchową w środowisku pełnym zróżnicowanych bodźców i wspierająca wydajność ich pracy.

Dlaczego te koncerny podejmują szczególne wysiłki, żeby pomagać osobom neuroatypowym i dbają o ich potrzeby? Dziś wiemy o tym na pewno: bez innowacyjnych i rewolucyjnych rozwiązań, będących efektem działań pracowników ze specjalnymi potrzebami, postęp w technologii, którego obecnie zbieramy owoce, nie byłby możliwy. Apple, Google, Microsoft, IBM, Facebook (Meta) i inne korporacje nie rozwijałyby się bez nich w takim tempie. Giganci technologiczni słusznie zauważyli, że stworzenie osobom w spektrum autyzmu i z innymi dysfunkcjami dostosowanych do nich warunków pracy i rozwoju przyniesie korzyści nie tylko samym pracownikom, ale również przyczyni się do progresu firm i podniesie poziom ich innowacyjności. Po prostu – społeczeństwa w bezdyskusyjny sposób odnoszą pożytek z niezwykłych

zdolności osób ze specjalnymi potrzebami w miejscu pracy i edukacji. Zresztą nie od dziś.

## Groźne tezy

Podczas gdy na świecie ludzie związani z wielkim biznesem, edukacją i innowacyjnością próbują znaleźć sposób na to, jak wykorzystać rzadkie umiejętności wielu osób nieneurotypowych, małopolska kurator oświaty Barbara Nowak i inni „eksperci oświatowi” dywagują nad tym, czy edukacja inkluzyjna, stanowiąca życiową szansę dla wielu uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, w tym również dzieci autystycznych, to w ogóle dobry pomysł. Według Nowak (wpis na Twitterze z 20 września 2022 roku): „Równe traktowanie wszystkich to lewacka utopia. W szkole jej emanacją jest edukacja włączająca. Tylko część dzieci ze specjalnymi potrzebami radzi sobie w szkole masowej”. Dalej małopolska kurator przekonywała, że „forsowanie inkluzji przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej szkodzi wszystkim dzieciom!”.

Zauważając, iż „tylko część dzieci sobie radzi” – autorka wpisu nie podaje żadnych konkretów, czy chodzi o dzieci z niepełnosprawnościami ruchowymi, niedowidzące, niesłyszące czy może z niepełnosprawnością intelektualną i czy radzą sobie w szkołach ogólnodostępnych, czy integracyjnych – Nowak podważa całą ideę inkluzji. Trudno też z jej wypowiedzi wywnioskować, w jaki sposób inkluzja, a w jej konsekwencji obecność w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce i zachowaniu, miałyby szkodzić jakiejś konkretnej grupie dzieci. Przecież problemy w nauce i trudne zachowania mają też dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Podobne tezy stawia ekspertka oświatowa Hanna Dobrowolska w tekście *Groźna iluzja inkluzji – edukacja włączająca jako metoda na dekonstrukcję oświaty*, opublikowanym 24 września 2022 roku na portalu PCh24.pl. Idzie ona o krok dalej niż kurator Nowak, bowiem oprócz poruszenia kwestii „szkód

ponoszonych przez dzieci”, dostrzega też negatywny wpływ na sam system oświaty i prognozuje, że w przyszłości z powodu podejścia inkluzyjnego upadnie zupełnie szkolnictwo specjalne. Dobrowolska zauważa, że „(...) nie o wiedzę i nie o umiejętności ucznia chodzi w procesie edukacji, tylko o budowę »włączającego społeczeństwa« i kształtowanie »kompetencji niezbędnych«, by je stworzyć!”. Doprawdy, dziwne to zestawienie. Przecież jedno nie wyklucza drugiego: można kształcić na wysokim poziomie wiedzę i umiejętności, JEDNOCZEŚNIE budując włączające społeczeństwo.

## Konfrontacje, ale czy potrzebne?

Niestety, coraz większa liczba dysfunkcji związana jest po prostu z negatywnymi zjawiskami cywilizacyjnymi. Liczby te pójdą w górę. Do niedawna u jednego na pięćset dzieci diagnozowano autyzm, obecnie u jednego na sto. Statystyki związane z innymi dysfunkcjami też nie napawają optymizmem. W związku z tym włączające społeczeństwo i włączająca edukacja są po prostu koniecznością. Jaką bowiem mamy alternatywę? Społeczeństwo może być albo włączające, albo wykluczające.

Rzeczywiście, w pewnych sytuacjach funkcjonowanie dziecka z poważnymi deficytami w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej może być wyzwaniem ponad siły. Nie oznacza to jednak, że idea inkluzji – której celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów i zapewnienie dzieciom z niepełnosprawnościami odpowiednich warunków nauki, aby w przyszłości mogły się rozwijać i zostać w pełni włączone w życie społeczne – jest pomysłem chybionym. Wnioskując z walecznej retoryki, obie autorki najwyraźniej kłuje w oczy istota inkluzyjności, czyli dostępności dla wszystkich, szacunku i akceptacji różnorodności. Naturalnie, szkolnictwo specjalne jest również cały czas potrzebne, ale dzieci, które mają warunki ku temu, żeby funkcjonować w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych, powinny zachować taką szansę.

Sposób myślenia, który kryje się za wyrażanymi przez Nowak i Dobrowolską poglądami jest bardzo niepokojący. Skupiają się one bowiem na konfrontacji kulturowej (epatując sformułowaniami typu: „lewacka utopia”, „lewicowa metoda antydystryminacyjnych strun” czy „walec inkluzyjności jedzie przez najwyższe instytucje”), a nie na dobru ogółu i występujących w nim mniejszości. Pomiedzy wierszami można wyczytać, że bliższe ideologicznie jest im wykluczanie osób ze specjalnymi potrzebami, a nie włączanie ich do środowisk, które mogą wspierać ich rozwój. A przecież wykluczenie z ogólnodostępnej czy integracyjnej edukacji często oznacza wykluczenie z rynku pracy, a w konsekwencji – wykluczenie społeczne.

Wiele osób z niepełnosprawnościami może nie tylko z powodzeniem funkcjonować w społeczeństwie, ale wręcz mieć szczególny wkład w jego rozwój. I nie chodzi tylko o wymienionych na początku specjalistów z Doliny Krzemowej. Pomoc wielu wybitnie uzdolnionym osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w naszym kraju też ich nie brakuje, to nie tylko wyraz zrozumienia ich sytuacji i naszego współczucia, ale również inwestycja we wspólną przyszłość. Z powodu neuroatypowości i nadzwyczajnej pracy ich mózgow, wiele z tych osób dostrzega zależności i kreuje rozwiązania problemów, których osoby neurotypowe nigdy by nie dostrzegły.

## Lepsze rezultaty

Być może przyszedł czas na to, żeby również u nas zrobić kolejny krok w celu lepszego wykorzystania potencjału osób neuroatypowych. Oprócz edukacji inkluzyjnej, naprawdę warto podejmować systematyczne próby wspierania tych jednostek ze specjalnymi potrzebami, które mają potencjał ku temu, żeby przyczynić się do postępu naukowego i technologicznego naszego społeczeństwa. Może nawet w ramach ogólnokrajowego programu? Osoby neuroatypowe to zasoby ludzkie wymagające szczegól-

nego podejścia, uwagi i odpowiednich dostosowań. Potrzebują ukierunkowanych, specjalistycznych starań, żeby w pełni wykorzystać swój potencjał. Są już w naszym kraju inicjatywy idące w tym kierunku. Rzecznikiem takich działań jest między innymi dr Patrycja Olchowska, która współpracuje z fundacją Alpha, pomagającą dzieciom i osobom dorosłym z autyzmem. Z ostatnich danych wynika, że niektóre przedsiębiorstwa w Polsce już prowadzą rekrutację takich osób. Co więcej, dostępne są pierwsze wyniki programów społecznych w korporacjach, pokazujące, że na tych samych stanowiskach pracy osoby nieneurotypowe, czyli na przykład z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, osiągają lepsze rezultaty niż osoby neurotypowe.

Co do spostrzeżeń Nowak i Dobrowolskiej: jeśli na jednym osiedlu w moim mieście mogą obecnie mieszkać dziecko niedowidzące, dziecko na wózku, dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz dzieci w pełni zdrowe, to we współczesnym, różnorodnym społeczeństwie naprawdę nie widzę przeciwwskazań, żeby chodziły do tej samej szkoły, a potem pracowały w tej samej firmie. Jest to dość często spotykane zjawisko – przynajmniej w części naszego bardzo nieidealnego świata. Nowak i Dobrowolskiej najwyraźniej trudno to zaakceptować. I może z tego powodu, oraz z powodu ich niezdolności do szerszego spojrzenia na zjawisko inkluzyjności, lepiej by było, żeby osoby o podobnych poglądach nie próbowały meblować nam edukacji.

---

## Karol Pietrzyk

Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w XII Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Doradca metodyczny języka angielskiego. Ojciec dziecka w spektrum autyzmu.

# Oryginalne podejście do świata

---

Weronika Dwojakowska

## Polemika na temat dokumentów WOPFU i IPET

Regularnie sięgam po dwumiesięcznik „Refleksje” i z zainteresowaniem śledzę proponowaną w każdym wydaniu tematykę, ale z największą przyjemnością czytam artykuły z zakresu edukacji włączającej, ponieważ jest to temat niezwykle mi bliski i zgodny z moją ścieżką zawodową. W numerze poświęconym pedagogice mobilności (5/2022) zainteresował mnie artykuł Karola Pietrzyka pod tytułem *Co jest nie tak z edukacją in-*

*kluzijną?* Po przeczytaniu całego tekstu zaczęłam się zastanawiać, gdzie – w sensie systemowym i mentalnym – jesteśmy, jako kraj, z wprowadzaniem do naszych szkół edukacji włączającej i jak ważne są w tym wszystkim dokumenty ucznia, którym autor poświęcił w swoich rozważaniach nieco więcej uwagi.

Chciałabym zabrać głos w tej dyskusji, który będzie poniekąd odpowiedzią na przeczytany artykuł.

## **Szerta „papierów”**

Od 2017 roku w życie wszedł szereg rozporządzeń dotyczących udzielania pomocy i kształcenia uczniów, zawierających wytyczne do działania i sporządzania dokumentacji. Co się dzieje, gdy uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego trafia do szkoły? Mamy 30 dni na poznanie dziecka i sporządzenie dwóch najważniejszych dokumentów, czyli wspomnianych w artykule Karola Pietrzyka WOPFU i IPET.

Jednak najpierw chciałabym się odnieść do orzeczenia – to dokument prawny, zawierający diagnozę dziecka i zalecenia do pracy w szkole. Trudno się nie zgodzić, iż niektóre orzeczenia napisane są schematycznie, często w treści do siebie bardzo podobnie. Dlaczego tak się dzieje? Pracujący w poradniach specjaliści mają zbyt mało czasu na diagnozę, gdyż chętnych na wizytę jest bardzo wielu, szczególnie jeśli chodzi o dzieci ze spektrum autyzmu, ponieważ to zaburzenie jest diagnozowane w niewielu poradniach w województwie zachodniopomorskim (jeszcze do niedawna praktycznie tylko w jednej poradni w Szczecinie). Analizując statystyki, łatwo dostrzec, że dzieci zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest coraz więcej. Dodatkowo mają one specyficzne zaburzenia związane z kontaktem społecznym: utrudnia im to odnalezienie się w nowych sytuacjach, często nie chcą wejść do poradni, mają problem z komunikacją, nie chcą podejmować żadnej aktywności w nowym miejscu przy obcych osobach – stąd treści diagnozy tych dzieci mogą się wydawać niekompletne, pisane według schematu, z bardzo ogólnymi wskazówkami.

Z założenia orzeczenie to dopiero początek diagnozy dziecka. Dokument trafia do szkoły, a zespół nauczycieli i specjalistów powinien się spotykać w szkole z rodzicami lub samym dzieckiem i w ciągu 30 dni zaplanować jego indywidualną drogę edukacyjną – czyli, między innymi, sporządzić wspomniane dwa dokumenty. Pracę nad nimi możemy rozumieć jako wstępne pozna-

nie dziecka, aby umożliwić mu odnalezienie się w szkole. Możemy tutaj się spierać: czy to dużo, czy mało, ale warto wspomnieć, iż system zakłada możliwość ponownego spotkania się zespołu i sporządzenia modyfikacji tych dokumentów.

Ogromne znaczenie ma sposób, w jaki podchodzimy do wspomnianych „papierów” i jak je wypełniamy. Możemy mieć do nich nastawienie jak do sterty zupełnie niepotrzebnych dokumentów, często faktycznie wielostronicowych, ale możemy też do nich podejść jak do konstytucji dzieci z orzeczeniami w szkole. Podczas szkoleń dotyczących konstruowania WOPFU i IPET-u zawsze podkreślałam, że powinny być to dokumenty „żywe”, pokazujące, co dzieje się z uczniem na terenie szkoły, jak z nim pracować, co już się udało, a co jeszcze musimy zaplanować. Wracając do orzeczenia: ważne by zrozumieć, że to zaledwie drogowskaz dla nauczyciela, bo zawiera jedynie około 10% procent informacji o nim, jego sytuacji; reszta leży po naszej stronie. Faktycznie znajduje się tam wiele odniesień do deficytów, ale one powinny służyć jako punkt wyjścia dla nauczyciela, który – weryfikując je – ma napisać plan działania, gdyż praca z uczniem z trudnościami polega właśnie na wyrównywaniu jego deficytów.

### **Ważne są mocne strony**

Nauczyciele przed przystąpieniem do pisania WOPFU i IPET-u powinni poddać ucznia obserwacji pod kątem zapisów z orzeczenia. Następnie organizowane jest spotkanie w zespole z udziałem rodzica. Spotkania te odgrywają istotną rolę, ponieważ umożliwiają przedyskutowanie obserwacji, porównanie ich z orzeczeniem, dopytanie rodzica o funkcjonowanie dziecka, jego mocne strony i problemy. W zespole biorą udział wszyscy nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem, można zaprosić również panie z obsługi, które widzą uczniów z trochę innej strony, lub pedagogów z poradni, a przy większej niepełnosprawności

lub współwystępujących chorobach zaplanować obecność lekarza.

Rozporządzenie dotyczące konstruowania WOPFU zakłada, że zawrzemy w nim nie słabe strony dla samej zasady, a trudności w funkcjonowaniu ucznia i przyczyny tych trudności, tak abyśmy mogli odpowiednio zaplanować pracę, by je pokonać lub przynajmniej zmniejszyć.

W WOPFU zawieramy również mocne strony, uzdolnienia, predyspozycje i zainteresowania – są one również bardzo ważne, bo ukierunkowują nasze działania, wskazują, co wykorzystywać w pracy z uczniem. Na przykład: jeżeli uczeń lub uczennica lubi myszy, to może liczyć myszy zamiast worków ze zbożem, rysować myszy na plastyce, a w starszych klasach oglądać komórki myszy pod mikroskopem. Wspomniane w artykule Karola Pietrzyka kalendarze są świetnym rozwiązaniem nawet dla pracy całej klasy, a jeżeli taka forma „porządkowania świata” jest lubiana przez dziecko, powinniśmy na tym bazować. Kiedyś pracowałam z uczniem, który uwielbiał windy; na technice budował windy z rozmaitych materiałów, a w nagrodę za pracę dostawał wydrukowane zdjęcia różnych wind.

### **Przeładowana podstawa?**

Następnym w kolejności dokumentem do napisania jest IPET – w nim nauczyciele muszą zawrzeć między innymi dostosowania, biorąc pod uwagę wspomniane trudności, mocne strony i zainteresowania. Opisujemy w nim metody, formy pracy i różnego rodzaju dostosowania. Mogą to być plany pracy, plany aktywności, specjalne karty pracy czy różnego rodzaju dodatkowe pomoce edukacyjne. Ważny jest tu podział na przedmioty, często bowiem jest tak, że na przykład uczeń z Aspergerem uzdolniony jest matematycznie, więc łatwiej mu się pracuje na matematyce, natomiast z polskiego będzie miał o wiele większe problemy, na przykład z przerabianiem lektur i ze zrozumieniem więzi między bohaterami powieści.

Pomysłów na pracę może być naprawdę wiele, dużo zależy od nauczyciela, jego chęci i podejścia do klasy. Nauczyciele mają pełną dowolność stosowania metod, form i sposobów prowadzenia lekcji. Obecnie dostępnych jest wiele ciekawych propozycji, takich jak: przeróżne aplikacje, gamifikacja, budząca się szkoła, praca bez ocen – z informacją zwrotną, praca w zespołach, metoda projektów.

Odnosząc się do podstawy programowej, należałoby się zastanowić, na ile sama podstawa jest przeładowana, a na ile my ją przeładowujemy. Nauczyciele często pracują na pakietach edukacyjnych, podręcznikach, gotowych zestawach do pracy dostępnych w wydawnictwach. Niewielu nauczycieli pracuje na samych podstawach programowych. Warto jeszcze wspomnieć, iż każde dostosowanie, ułatwienie celowane w ucznia z orzeczeniem nie zaszkodzi uczniom neurotypowym – oni również potrzebują urozmaiconych form pracy, docenienia, nagrodzenia, zmiany sposobu prowadzenia lekcji, odejścia od przerabiania podręcznika i pisania w zeszytach.

W indywidualnym programie należy także zawrzeć działania wspierające rodziców, ten punkt może być swojego rodzaju kontraktem do naszej wspólnej pracy z rodzicami, do celowanego ich wsparcia. To pozwoli na wspólne działania i dwutorowe wsparcie.

### **Żywe dokumenty**

Planując edukację, powinniśmy się zastanowić, czy dziecko potrzebuje wsparcia nauczyciela współorganizującego kształcenie/wspomagającego lub realizacji pewnych przedmiotów na dodatkowych godzinach w grupie do 5 osób. Ważne, żeby zrozumieć, że zespół do spraw WOPFU i IPET-u ma dużą moc sprawczą – dobrze określając problemy i trudności, możemy wystąpić do dyrektora o nauczyciela współorganizującego; możemy również w porozumieniu z rodzicami – jeżeli uważamy, że orzeczenie jest źle napisane – wystąpić do poradni

---

*W obrębie edukacji włączającej wiele się dzieje. W tym roku utworzono funkcję pedagoga specjalnego – osoby, która jest w szkole rzecznikiem edukacji włączającej. Czekają nas zmiany dotyczące diagnozy funkcjonalnej, powstają specjalistyczne centra wsparcia.*

---

o ponowne zdiagnozowanie dziecka i rozwiązanie wskazanych problemów.

Przypomnę, że orzeczenie wydawane jest na dany etap edukacyjny. Czasem jest to bardzo długi czas, obejmujący 3–4 lata, a przecież dzieci bardzo szybko się rozwijają i zmieniają, dlatego my, jako zespół nauczycieli i specjalistów, jesteśmy odpowiedzialni za dokonywanie zmian w programie i WOPFU.

Punktem wyjścia do nauki takiego ucznia jest więc orzeczenie, ale wielospecjalistyczna ocena i indywidualny program są znacznie ważniejsze. Zgodnie z prawem zmian w tych dokumentach dokonujemy dwa razy w roku; oczywiście, jeżeli widzimy potrzebę, możemy to robić częściej. Zmiany mają charakter ewaluacji i oceny efektywności – może zadanie to wydaje się skomplikowane, ale polega głównie na zastanowieniu się i przeanalizowaniu naszej dotychczasowej pracy. Należy zadać sobie pytania: czy dobrze dobraliśmy metody i dostosowania? Co udało nam się osiągnąć w pracy z uczniem? Jak on się zmienił dzięki pracy z nami? Jakie trudności się pogłębiły, a jakie udało się zmniejszyć? Pamiętajmy, że język i sformułowania, których używamy w tych

dokumentach, zależą tylko od nas. To mają być żywe, konkretne, dopasowane do ucznia opisy, zawierające jego problemy, potrzeby i rozwiązania – dostosowane specjalnie dla niego i dla klasy, z jaką pracuje.

Odnosząc się do objętości i zawartości tych dokumentów, muszę stwierdzić, że zawierają one często zbyt wiele niepotrzebnych informacji, jak na przykład przepisane diagnozy z orzeczenia, długi opis sposobu funkcjonowania ucznia (nam jest potrzebne tylko podsumowanie, mocne strony i trudności), przepisywanie wyników WOPFU do IPET-u, przepisywanie podstaw programowych. Te trzy dokumenty są ze sobą spójne, bez siebie nie istnieją, dlatego nie ma sensu przepisywać treści i dublować zawartości.

Pamiętajmy też, że możemy wybrać najważniejsze cele, realizować założenia etapami. To od nas, od dziecka i klasy zależy charakter i szybkość realizacji celów i założeń, a co ułatwia nam konieczność częstych modyfikacji. Im krótszy dokument, tym łatwiej do niego wrócić, dokonać ewaluacji, odnieść się do jego treści.

Chciałabym jeszcze odpowiedzieć na pytanie: czy ten dokument jest potrzebny? Moim zdaniem tak, gdyż zawiera takie podstawowe informacje, jak: co się dzieje z uczniem na terenie szkoły, jakie ma prawa, jak z nim pracować. Nauczyciel dzięki niemu wie, co ma robić, rodzic zaś – czego może wymagać, bo jest świadomy, jaka pomoc jest wdrożona w proces edukacji. Ponadto nauczyciel, który nie zna ucznia, ale ma z nim zastępstwo, może zajrzeć do zaleceń i zorientować się, jak pracować z uczniem, na co zwracać uwagę.

Zastanawiam się, czy możliwa jest szkoła bez tych „papierów”? Moim zdaniem obecna szkoła nie jest jeszcze na to gotowa. Mamy zbyt małą wiedzę o samych zaburzeniach, jak i metodach pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami. Pragnę jednak podkreślić: nie można sprowadzić istoty edukacji włączającej do samych dokumentów, są one tylko „drogowskazem”.



## Nie ma jednej receptury

Nie brakuje głosów, że polskie szkoły nie są przygotowane na edukację włączającą, mówi się o istniejących przeszkodach. Praca w klasie z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami to ogromne wyzwanie, które faktycznie wymaga od nas większego zaangażowania i przygotowania, a niektóre problemy wydają się nie do pokonania.

W swojej codziennej pracy spotykam się z wieloma nauczycielami, oglądam mnóstwo dokumentów i odwiedzam różne placówki. Nie mogę tu nie wspomnieć o szkołach, które mimo trudności radzą sobie doskonale, tworzą zespoły, współpracują z rodzicami, pracują bez ocen cyfrowych, tworzą pokoje i kąci ciszy, wyposażają szkoły w sale integracji sensorycznej, tworzą centra pomocy i specjalistyczne gabinety. Pozyskują tablice multimedialne, słuchawki wygłuszające, kamizelki obciążające, zamieniają krzesła na różnego rodzaju piłki. Biorą udział w programach unijnych, piszą innowacje, zyskując dodatkowe godziny. Nie mogę i nie chcę pozwolić, żeby pominąć takich nauczycieli. Należy głośno mówić, że mnóstwo placówek świetnie sobie radzi i wzorcowo działa. Dzięki takiemu podejściu korzystają uczniowie ze specjalnymi potrzebami, a także pozostali uczniowie, jak i sami nauczyciele, ucząc się do siebie nawzajem.

W obrębie edukacji włączającej wiele się dzieje. Czekają nas zmiany dotyczące diagnozy funkcjonalnej, powstają specjalistyczne centra wsparcia, czy chociażby innowacja z tego roku. Moim zdaniem znakomita: utworzenie funkcji pedagoga specjalnego – osoby, która jest w szkole rzecznikiem edukacji włączającej i ogromną pomocą dla nauczycieli i uczniów. Problemem natomiast, który stawiam na pierwszym miejscu, jest zderzenie prawa z rzeczywistością. Mam tu na myśli finansowanie przez organy prowadzące nauczycieli współorganizujących kształcenie, zmniejszanie lub nieprzyznawanie szkołom i przedszkolom godzin na rewalidację czy też godzin przeznaczonych na pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Często zdarzają się takie sytuacje,

że dyrektor występuje o godziny z pomocy, o nauczyciela współorganizującego, a dostaje odmowę lub, co gorsza, zalecenie łączenia godzin rewalidacji, które powinny się odbywać indywidualnie. Tak więc posunęłabym się do stwierdzenia, że problem tkwi nie w założeniach systemu i prawie oświatowym, a w niedokładnym ich stosowaniu i finansowaniu.

Następną kwestią jest podejście dyrektorów i nauczycieli do edukacji włączającej. Zdarza się, że słyszę stwierdzenia: „takie dzieci nie nadają się do szkoły; nie ma dla nich miejsca; nie będziemy się do nich dostosowywać”. Zbyt często dostrzegam bariery natury psychicznej, negatywne nastawienie do ucznia, do jego odmienności i trudności. Najprawdopodobniej wiąże się to z brakiem wiedzy dotyczącej tego, jak pisać dokumenty, jak czytać orzeczenie i – co najważniejsze – jak pracować z uczniem z zaburzeniami.

Prowadząc szkolenia, dotyczące pracy z uczniem ze spektrum autyzmu, proszę, by uczestnicy i uczestniczki odpowiedzieli sobie na pytanie: „Czym i jakim miejscem jest dla Państwa wasza klasa?”. Wypowiedzi i wywołaną nimi dyskusję podsumowuję ulubionym fragmentem z książki Matta Wintera *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*: „Twoja klasa stanowi miejsce zachęty, a nie krytyki. Każdy może uczyć dziecko z autyzmem tak długo, jak długo ma odpowiednie podejście. Ciesz się z tego, że możesz dzielić z dzieckiem jego oryginalne podejście do świata”.

Na zakończenie chciałabym przytoczyć jeszcze zdanie, które usłyszałam na konferencji o edukacji włączającej: „Edukacja to nie kiszenie ogórków, by każdy miał swoją tajemną recepturę”. Tu nie ma uniwersalnych, sprawdzonych receptur, dlatego tak ważna jest nasza otwartość na indywidualną pracę i dostosowanie do specjalnych potrzeb ucznia.

---

### Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego i edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Jak mówić i pisać, żeby nie wykluczać?

---

Marta Kostecka

## O znaczeniu języka inkluzywnego w edukacji

„Chodzi mi o to, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”.

(Juliusz Słowacki)

Języki powstały, aby umożliwić ludziom opisywanie świata i komunikowanie się – tym samym współtworzą człowieczeństwo. Stały się jednak mieczem obosiecznym, bo nie tylko opisują świat, ale i kreują go. Słowa służą tworzeniu, ale mogą też ranić. Mają siłę przypisywania tożsamości, ale jednocześnie niosą niebezpieczeństwo – jeżeli bowiem coś nie jest nazwane, bywa

traktowane jakby w ogóle nie istniało. Nazwy określające wszelkie mniejszości i odmienności od cech większości społeczeństwa często są wartościowane negatywnie, niekorzystnie. Język może ułatwić wykluczanie, dlatego warto starać się używać go tak, by był przyjazny, otwarty i inkluzywny wobec wszystkich osób. Język polski, niestety, jest: androcentryczny, upłciowiony, postkolonialny i bardzo często dyskryminujący oraz wykluczający. To na szczęście się zmienia, chociaż dużo pracy jeszcze przed nami.

## Feminatywy

Język polski jest niesamowicie androcentryczny. Powoduje to, że do grupy stu osób, z których 95 to kobiety, a 5 mężczyźni, powinniśmy przemawiać, używając formy męskoosobowej czasowników. Równocześnie żeńskie formy wykonywanych przez kobiety zawodów czy pełnionych funkcji bardzo często są postrzegane jak brzmiące mniej „poważnie”. Poniekąd jest to zapewne spowodowane faktem, że końcówka *-ka* stosowana jest zarówno do tworzenia nazw żeńskich, jak i zdrobnień, a same formy żeńskie często są postrzegane jako nacechowane stylistycznie. Warto jednak zastanowić się, dlaczego nie są uważane za rażące formy *nauczycielka* lub *sklepiarkarka*, ale *premierka* już tak? Dlaczego podługę myje *sprzątaczką*, ale szkołą zarządza *pani dyrektor*?

Żeby to zrozumieć, trzeba spojrzeć wstecz. Po słynnym odczycie Kazimierzy Bujwidowej z Klimontowiczów, wygłoszonym w 1894 roku na Kongresie Pedagogów Polskich we Lwowie, kobietom pozwolono studiować na uczelniach wyższych. Zdobywały więc wiedzę i kwalifikacje do pracy także w zawodach dotąd kojarzonych tylko z mężczyznami. Język zaczął się zmieniać, powstawały feminatywy. Dzięki emancypacji kobiet słowniki szybko zapełniały się żeńskimi formami nazw zawodów.

Tendencję odwrotną wprowadził dopiero komunizm i stosowana przez decydentów nowomowa socjalistyczna. O ile nazwy zawodów związanych z przemysłem czy rolnictwem, jak *brygadzistka* i *traktorzystka* były promowane, o tyle stanowiska bardziej prestiżowe nazywano tylko za pomocą form męskich – *kierowniczkę* zastąpiła *pani kierownik*.

Obecnie nazwy funkcji, zawodów czy stanowisk dość regularnie zaczynają zyskiwać wersje żeńskie. Kobieta, która zdobyła certyfikat instruktora w danej dziedzinie, może nazywać siebie *certyfikowanym instruktorem*, *certyfikowaną instruktorką* lub

*certyfikowaną instruktorką* – wszystkie trzy formy uważane są za poprawne, gdyż są zgodne z naszym systemem językowym.

Emancypacja kobiet trwa. Odpowiednie używanie języka może przyspieszyć proces równouprawnienia. Warto mieć to na uwadze, decydując się na wybór konkretnej formy.

## Zaimki

Międzynarodowy Dzień Zaimków obchodzimy 19 października. Dlaczego ta część mowy doczekała się własnego święta? Język polski jest bardzo mocno upłciowiony. Opisuje jednak tylko dwie płcie: męską i żeńską. Mamy też rodzaj nijaki, ale już same konotacje tego wyrazu pokazują, że nie jest on traktowany tak samo jak dwa pozostałe. Tymczasem oprócz kobiet i mężczyzn w społeczeństwie funkcjonują osoby niebinarne, niemające w naszym języku zaimków, z którymi mogłyby się w pełni identyfikować.

Najbliżej ich potrzeb znajduje się oczywiście rodzaj nijaki (*byłom*, *zrobiłoś*, *widziało*), ale przez negatywne skojarzenia i znaczenia tego słowa preferują nazywanie go neutralnym. Formy neutralne w pełni akceptuje Rada Języka Polskiego. Są one poprawne, zgodne z systemem językowym i istnieją w polszczyźnie od wieków. Były i są używane przez osoby tworzące literaturę (Adam Mickiewicz, Stanisław Lem, Marta Kisiel), pojawiają się nawet w wierszykach dla dzieci (*Co słonko widziało* Marii Konopnickiej). W mowie codziennej, na przykład w relacjach romantycznych, często stosuje się określenia typu: *Moje kochanie wróciło bez względu na płeć kochania* i jest to powszechnie aprobowane.

Oto kilka wariantów, jak jeszcze określają się osoby niebinarne:

- neutratywami – formami zgodnymi z rodzajem neutralnym, na przykład: *moje piękne partnerze przyszło do domu*;
- dukatywami – formami zgodnymi z dukaizmem, czyli rodzajem postpłciowym: *moju piękną*

---

*Tak właśnie działa język, w sposób prawdziwie demokratyczny, zgodny z wolą większości.*

*Osoby przeciwne wprowadzaniu nowych rozwiązań do języka często pytają, po co komplikować coś, co działało od lat.*

---

*partner przyszedł do domu* („dukaizmy” jako formy gramatyczne powstały od nazwiska autora Jacka Dukaja, który stworzył je do książki *Perfekcyjna niedoskonałość*, gdzie używają jej istoty, które nie mają określonej płci);

- osobatywami – formami neutralnymi, niewskazującymi na płeć, konstrukcje typu: „osoba” + imiesłów, „osoba” + przymiotnik, na przykład *osoba nauczycielska, osoby uczniowskie*;
- iksatywami – formami neutralnymi, używającymi znaków zastępujących w miejscu różnic między wersją męską i żeńską, na przykład *mojx pięknx partnerx przyszedłx do domu*;
- formą łączącą w jedno zaimki one i oni, czyli *onie/ich*.

Często można też spotkać zapis z „podłogą”, na przykład *malował\_*, sugerujący możliwość dopisania właściwej literki na końcu.

Język to twór żywy, wciąż się zmienia i rozwija. Trudno w tym momencie ocenić, która z proponowanych form wejdzie do uzusu, a następnie do normy językowej. Zanim to nastąpi, pozwólmy wszystkim osobom określać się w taki sposób, który powoduje, że czują się komfortowo.

Niektóre języki już sobie poradziły z tym wyzwaniem. Dowodem na to jest wyraz *hen* – nowy zaimek, który pojawił się w języku szwedzkim i dołączył do już istniejących *han* (on) i *hon* (ona).

Zgodnie ze *Svensk Ordbok*, czyli słownikiem języka szwedzkiego, redagowanym przez Akademię Szwedzką, może być używany, gdy płeć opisywanej osoby nie ma znaczenia lub jest nieznana albo jako zamiennik dla form *han eller hon* (on czy ona) / *hon eller han* (ona czy on). *Hen* jest alternatywą dla osób niebinarnych.

Formę tę zaproponował Rolf Dunås na łamach „Uppsala Nya Tidning” w 1966 roku. Z początkiem lat 2000 zaimek ten zaczął być szerzej używany w środowiskach feministycznych i LGBTQ+. W 2012 roku Jesper Lundqvist wydał książkę dla dzieci *Kivi och Monsterhund*, w której zrezygnował z zaimków *han/hon* na rzecz *hen*. Wzbudziło to ogromne kontrowersje, ale wywołało w Szwecji debatę na temat neutralnego i inkluzywnego języka. W 2016 roku, na podstawie przeprowadzonych badań, *hen* został uznany przez redakcję miesięcznika o języku „Språktidningen” za słowo rozpowszechnione szeroko w języku szwedzkim. Mimo że jeszcze w 2014 roku Rada Języka Szwedzkiego przestrzegała przed używaniem *hen* w tekstach pisanych z powodu prowokacyjnego charakteru tego słowa, to od 2015 roku zaczęło trafiać ono do kolejnych słowników. *Hen* stało się uzusem i stamtąd trafiło do normy językowej.

Każdy Szwed, który używał nowego zaimka (szczególnie w piśmie), przyczynił się do jego popularyzacji i rozpowszechnienia, a w konsekwencji wpisania do słownika. Tak właśnie działa język, w sposób prawdziwie demokratyczny, zgodny z wolą większości. Oczywiście nadal trafiają się głosy przeciwne nowemu zaimkowi, ale zdecydowała wola większości. Oficjalne wytyczne używania *hen* w języku oficjalnym według publikacji *Język urzędowy – zasady pisania* brzmią: „Ponieważ *hen* to nowe słowo, decyzja co do jego użycia powinna być podejmowana w każdym przypadku z osobna”.

Osoby przeciwne wprowadzaniu nowych rozwiązań do języka często pytają, po co komplikować coś, co działało od lat. W odpowiedzi na ten opór na portalu [zaimki.pl](http://zaimki.pl) możemy znaleźć taki

wpis: „Chodzi o wolność, szacunek i inkluzywność w języku. Wolność – by każde mogło używać wobec siebie takich zaimków i innych form, jakie uważa, że najlepiej je opisują. Szacunek – by formy używane przez inne osoby były respektowane. Inkluzywność – by mówiąc o osobie nieznannej lub o grupie osób, nie zakładać ich płci i nie wykluczać”.

## Niepełnosprawności i dysfunkcje

Osoby z różnego rodzaju dysfunkcjami zmagają się z językowym sprowadzaniem ich do tylko jednego aspektu swojej osoby, czyli choroby lub niepełnosprawności. Zmiany językowe w tym zakresie mają miejsce od lat. Sam przymiotnik *niepełnosprawny/-a* trafił do słowników w latach 90. XX wieku i wcale nie był na początku akceptowany. Wcześniej używano określeń: *kaleka* lub *inwalida*. Wyraz *kaleka* nabrał konotacji lekceważących (*biedny kaleka*), z kolei *inwalida* etymologicznie oznacza kogoś niewartościowego, pochodzi od łac. *invalidus* – słaby, bezsilny, w przeciwieństwie do *validus* – silny. Przez chwilę funkcjonowało w języku też określenie *sprawni inaczej*, ale momentalnie nabrało znaczenia prześmiewczego.

Określenie *niepełnosprawny/-a* powoduje sprowadzanie wszystkich cech osoby, tym mianem określanej, do jednej cechy tylko, niepełnosprawności właśnie. To stygmatyzuje. Próba destygmatyzacji jest wprowadzenie terminu *osoba z niepełnosprawnością* lub *niepełnosprawnościami*. Jest to kalka z języka angielskiego (*with disabilities*), która pojawia się w wielu językach europejskich. Nie zmienia to faktu, że jest poprawna językowo także u nas. W polszczyźnie często spotykamy określenia cechy w formie narzędnika z przyimkiem: *mężczyzna z przeszłością, człowiek z blizną, kobieta z klasą*.

Na tej samej zasadzie warto określać osoby zmagające się z dysfunkcjami różnego rodzaju, na przykład wzroku czy słuchu. Oczywiście powiedzenie o kimś, że jest *ociemniały* czy *niewidomy* nie jest błędem, ale niewiele osób zna medyczne defi-

nicje tych terminów, a jeszcze mniej zna historie choroby osób, z którymi rozmawia, dlatego bezpieczniej jest powiedzieć *osoba z dysfunkcją wzroku*.

Ze słuchem sprawa jest jeszcze bardziej skomplikowana, bo w języku pokutuje nadal określenie *osoba głuchoniema*, tymczasem *osoby niesłyszące i głuche* nie są nieme! Mają swój własny język – migowy – i to w różnych odmianach. Co więcej, wiele z nich ma silne poczucie wspólnoty, odmienności językowej i kulturowej; nazywają się Głuchymi – osobną grupą, dumną ze swojej głuchoty i tożsamości. Z całą pewnością nie uważają więc głuchoty za niepełnosprawność, tutaj określenie *osoba z niepełnosprawnością* byłoby absolutnie nie na miejscu. Zanim użyjemy więc konkretnego określenia, zastanówmy się, o kim naprawdę mówimy czy piszemy.

Dysfunkcje dotyczą także aspektów psychicznych. Osoby z takimi dysfunkcjami nadal są często nazywane *upośledzonymi*. Tymczasem medycznie mówimy, owszem, o *upośledzeniu umysłowym*, ale nie o *osobach upośledzonych!* Możemy zatem mówić i pisać o *osobach z upośledzeniem* (tu można uzupełnić o rodzaj upośledzenia, który danej osoby dotyczy). W przepisach prawa oświatowego funkcjonuje określenie *niepełnosprawność intelektualna*, czyli możemy mówić o *uczniach z niepełnosprawnością intelektualną* i to określenie wydaje się najmniej stygmatyzujące i analogiczne do niepełnosprawności innego rodzaju. Jest też o wiele lepiej odbierane przez samych uczniów/uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Określenia niepełnosprawności intelektualnych mają tendencje to wykorzystywania jako inwektywy. *Debil, kretyń, imbecyl* czy *idiota* – to określenia na osoby z różnymi stopniami tych niepełnosprawności, tymczasem nagminnie używane są jako wyrazy obraźliwe. *Jesteś upośledzony* też funkcjonuje jako wyzwisko. Na szczęście, chyba na skutek wzrostu wrażliwości i świadomości społecznej, wyzwisko *ty Downie*, bazujące na określeniu *osób z zespołem Downa* (nie *Downów!*), nie

---

*W języku polskim pokutuje nadal określenie „osoba głuchoniema”, tymczasem osoby niesłyszące i głuche nie są nieme! Mają swój własny język – migowy – i to w różnych odmianach. Co więcej, wiele z nich ma silne poczucie wspólnoty, odmienności językowej i kulturowej; nazywają się Głuchymi – osobną grupą, dumną ze swojej głuchoty i tożsamości.*

---

pojawia się już tak często. Dbajmy więc o właściwy dobór wyrazów. Niepełnosprawność to nie wybór, nie inwektywa, ale przecież także nie jedyna cecha osoby, której dotyczy.

### **Postkolonializm językowy**

*Murzyn, Indianin, Eskimos...* Nawet pisane wielką literą nie są w XXI wieku stosownymi określeniami na rdzennych mieszkańców różnych kontynentów. Nazwy te wymyślili agresorzy, którzy podbijali krainy zamieszkiwane przez nich, nie siląc się nawet na zapytanie głównych zainteresowanych, jak oni sami siebie nazywają. Obecnie potomkowie tamtych ludów odbierają wymyślone przez kolonialistów nazwy jako pozbawione szacunku i po prostu niewłaściwe.

Wielokrotnie spotkałam głosy, że przecież *Indianin* to dobry wyraz, nikomu się źle nie kojarzy, że kochamy *Winnetou*, że mamy dobre intencje. Sama przez długi czas nie miałam wiedzy, że to słowo niestosowne, mimo że bardzo się staram używać

języka z uważnością i wrażliwością na drugiego człowieka. Zanim dowiedziałam się od Joanny Gierak-Onoszko, autorki znakomitej książki *27 śmierci Toby'ego Obeda*, w udzielonym przez nią wywiadzie, że jest to określenie dyskryminujące. Niestety, dobre intencje nie zmieniają tego, jak źle się czują osoby określane w sposób, który jest dla nich obraźliwy czy nieodpowiedni. A ja nie chcę nikogo ranić swoim językiem.

Słowo *Eskimos* pochodzi od *eskimo* – zjadacz surowego mięsa. Używano go na określenie wszystkich ludów zamieszkujących północne obszary naszego globu. Tymczasem oni sami siebie nazywają *Innuityami* oraz *Innu*. *Eskimos* czy *Indianin* to egzoetnonimy, czyli nazwy nadane przed przedstawicieli innej grupy. W tym przypadku, jak i wielu innych – przez najeźdźców, agresorów, kolonialistów, którzy rdzennych mieszkańców mordowali i wyzyskiwali. Nietrudno w tym kontekście zrozumieć, dlaczego współcześnie nie chcą być określane w ten sposób.

Tylko sami zainteresowani mogą się nazwać *Indianami* czy *Eskimosami*. W ustach przedstawicieli innych grup etnicznych to obraźliwe. W Kanadzie, w której osadzone są przerażające wydarzenia opisane we wspomnianej książce Gierak-Onoszko, aby zbiorczo określić wszystkich rdzennych mieszkańców, mówi się *Pierwsze Narody* – by przypomnieć o tym, kto na tych ziemiach żył jako pierwszy.

Także słowa *Murzyn* i *Murzynka*, kiedyś traktowane jako neutralne określenie osób pochodzących z Afryki, dziś posiadają konotacje jednoznacznie negatywne i są odrzucane przez większość użytkowników i użytkowniczek języka. Wielki słownik języka polskiego PAN stwierdza jednoznacznie, że współcześnie są to wyrazy uważane za obraźliwe. Do lat 90. były powszechne, bo nie widziano potrzeby używania jakiejś alternatywy. Nawet słynny wierszyk dla dzieci *Murzynek Bambo* Juliana Tuwima ma z założenia wydźwięk pozytywny. Jednak słowa zmieniają swój wydźwięk w miarę

wzrostu świadomości społecznej. Dziś wyraz *Murzynek* jest nie tylko uważany za obraźliwy, ale także archaiczny.

W porównaniu do innych nazw postkolonialnych, słowo *Murzyn* w Polsce jest wyjątkowo stereotypujące i weszło w skład wielu obraźliwych wyrażeń frazeologicznych, na przykład *być sto lat za Murzynami*, czy *biały Murzyn* w znaczeniu osoby otrzymującej bardzo niskie wynagrodzenie za swoją pracę.

Osoby pochodzące z Afryki to po prostu *Afrykanie* i *Afrykanki*, *osoby afrykańskie* tak jak *Europejczycy* i *Europejki*, *osoby europejskie*. Możemy też nazywać je ze względu na konkretną narodowość (Nigeryjczyk, Somalijka), podobnie jak mieszkańców Europy. Jeżeli konieczne jest określenie koloru skóry, to możemy użyć słowa *czarny* (pomimo że jeszcze kilkanaście lat temu miało bardzo negatywne skojarzenia, to osoby, które napisały poradnik *Jak mówić i pisać o Afryce*, uważają je za jak najbardziej dopuszczalne), analogicznie do określenia *biały*. Warto się jednak zastanowić, czy poza sytuacją, gdy tworzymy opis czyjegoś wyglądu, określanie kogokolwiek przez pryzmat koloru skóry jest w ogóle potrzebne? Słowo *Murzyn* jest też wyrazem całkowicie zbędnym, bo nie określa niczego, na co nie mielibyśmy już nazwy.

W roku 1927 na łamach czasopisma „Język Polski” toczyła się debata, czy naszych wschodnich sąsiadów nazywać *Rusinami* czy *Ukraińcami*. Jak widać zmiany i spory językowe są obecne w polszczyźnie od lat. Zawsze ostatecznie zwycięstwo odnosi uzus, czyli przyzwyczajenia językowe osób użytkujących dany język. Oby zawsze był poparty ich wrażliwością.

## Podsumowanie

Ten artykuł to zaledwie wierzchołek góry lodowej, jaką jest inkluzywność języka – temat trudny i drażliwy. Wymaga uruchomienia nie tylko umiejętności językowych, ale przede wszystkim wrażli-

wości i uważności na drugiego człowieka. Jednak z pewnością warto go zgłębiać.

W razie wątpliwości zawsze można zajrzeć do słownika lub do poradnika. Online są dostępne *Wielki słownik języka polskiego* i *Słownik języka polskiego PWN*, a także poradnie językowe: „Poradnia Językowa PWN – odpowiedzi eksperta” i dział porad na stronie „Porady językowe Rady Języka Polskiego”. Drogą mailową i telefoniczną można konsultować swoje wątpliwości w poradniach językowych funkcjonujących przy wielu uczelniach kształcących na kierunku filologia polska, między innymi w Warszawie, Poznaniu i Szczecinie.

Na stronie [zaimki.pl](http://zaimki.pl) znajduje się *Słownik neuratywów*. Z kolei na stronie [etykajęzyka.pl](http://etykajęzyka.pl) można pobrać za darmo dwie części poradnika *Jak mówić i pisać o grupach narażonych na dyskryminację*.

Na tej ostatniej stronie czytamy: „Język dzisiejszej debaty publicznej często daleki jest od inkluzywności. Zwykle nie jest to kwestią złej woli, ale zakorzenionych w kulturze i powielanych w języku archaicznych wyobrażeń, krzywdzących stereotypizacji lub zwykłej niewiedzy”.

---

## Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

# Specjalna, inkluzyjna czy indywidualna?

---

Karolina Sałagan

## Wady i zalety nauczania specjalnego w polskim systemie edukacji

„Jedyny sposób, by odkryć granice możliwości, to przekroczyć je i sięgnąć po niemożliwe”

(Arthur C. Clarke).

Inspiracją do napisania tego artykułu była wypowiedź Karola Pietrzyka – nauczyciela i ojca dziecka z niepełnosprawnością, a zwłaszcza zdanie: „Nie wciśniemy dziecka ze specjalnymi potrzebami na siłę w jakieś ramy, bo jest to nie tylko pozbawione sensu, ale również całkiem sprzeczne z duchem edukacji i rozwoju”

(*Co jest nie tak z edukacją inkluzywną?*, „Refleksje” 2022, nr 5). Zgodnie z definicją Słownika Języka Polskiego PWN pojęcie inkluzyjności oznacza „włączenie czegoś lub to, co jest włączone; stosunek zachodzący między dwoma zbiorami, z których jeden zawiera się w drugim”. W ogólnym ujęciu termin ten zawiera się w szeroko pojętej integracji społecznej, której celem jest samodzielne funkcjonowanie jednostki – na miarę jej możliwości i zgodnie z własnymi wyborami.



## Każdy ma prawo

„Inkluzja w edukacji ma na celu zwiększenie szans edukacyjnych wszystkich uczących się osób przez zapewnienie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału. Ma ona gwarantować każdemu pełne włączenie się w życie społeczne. Zatem należy stworzyć przestrzeń, która zapewni uczestnictwo każdego dziecka w szeroko rozumianym procesie uczenia się”<sup>1</sup>.

Art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka mówi o tym, że: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka powinna być bezpłatna, przynajmniej na poziomie podstawowym i zasadniczych etapach. Nauka w zakresie podstawowym ma być obowiązkowa. Nauka w zakresie technicznym i zawodowym ma być powszechnie dostępna, a wyższe wykształcenie dostępne na równi dla wszystkich na podstawie rzeczywistych osiągnięć. Nauczanie winno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Ma krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi, jak również popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającej do utrzymania pokoju. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w zakresie wyboru rodzaju wykształcenia, jakie mają otrzymać ich dzieci”.

## Dobra opcja dla wszystkich?

Zwróćmy uwagę na rozległość tematu z perspektywy osoby z niepełnosprawnością. O kim myślimy, mówiąc o zrównaniu dostępności do edukacji? Według Encyklopedii PWN za osoby z niepełnosprawnością uważa się jednostki, które nie mogą samodzielnie (częściowo lub całkowicie) zapewnić sobie możliwości normalnego życia indywidualnego i społecznego na skutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia fizycznego lub psychicznego funkcji organizmu.

„Wyróżniamy kilka rodzajów niepełnosprawności.

1. Choroby neurologiczne, między innymi: epilepsja, stwardnienie rozsiane, autyzm (w tym zespół Aspergera), mózgowo porażenie dziecięce, choroba Parkinsona, choroba Alzheimera i demencja, udar mózgu.
2. Niepełnosprawność ruchowa, między innymi: brak kończyn lub ich części (niewykształcone w życiu płodowym lub amputowane na skutek choroby, wypadku), uszkodzenia układu nerwowego, niepoprawne uformowanie szkieletu, uszkodzenia stawów (w przebiegu chorób reumatycznych, uprawianych sportów).
3. Niepełnosprawność intelektualna: znaczne obniżenie ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego i brak zachowań adaptacyjnych, na przykład jednostki chorobowe z towarzyszącą niepełnosprawnością intelektualną to mózgowo porażenie dziecięce, zespół Downa, zespół lamliwego chromosomu X.

Do tej klasyfikacji dołączyć należy: nowotwory, otyłość, choroby rzadkie/genetyczne, choroby psychiczne, choroby układu oddechowego i układu krążenia, choroby układu moczowo-płciowego, niepełnosprawność narządu wzroku, schorzenia metaboliczne, niepełnosprawność słuchu i/lub mowy”<sup>2</sup>.

Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak podkreśla, że „istotę rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami stanowi ustawiczne uczenie się”<sup>3</sup>. Czy przyjmując uczniów z niepełnosprawnościami do szkół ogólnodostępnych, jesteśmy w stanie dać im więcej, niż zapewnia szkoła specjalna? Należy się zastanowić: jakie koszty tej zmiany poniosłyby pokolenia osób wdrażanych w nowy system edukacji? Czy i tak bardzo obciążony dziś nauczyciel jest w stanie udźwignąć nowe wyzwania i sprostać kolejnym wymaganiom?

## Rola i status nauczyciela

Ilość zaburzeń zawierających się w pojęciu „niepełnosprawność” stanowi ogromne wyzwanie dla

szkolnictwa ogólnodostępnego. Stąd nasuwa się pytanie: jak zorganizować pracę na lekcji w grupie ponad 20-osobowej, by zabezpieczyć najważniejsze potrzeby wszystkich uczestników procesu? Jako nauczycielka pracująca w szkole specjalnej stwierdzam, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym bardzo dobrze odnajdują się wśród rówieśników w szkole specjalnej. Podobny poziom funkcjonowania intelektualnego pozwala im identyfikować się z grupą rówieśniczą. Dodatkowo szereg działań podejmowanych przez nauczycieli szkolnictwa specjalnego, w ramach współpracy ze środowiskiem lokalnym, daje im możliwość integracji z grupami społecznymi spoza środowiska szkolnego.

Edukacja włączająca nie zakłada przygotowania osobnej ścieżki kształcenia, ale dąży do zaspokojenia indywidualnych potrzeb przez standardowe zajęcia grupowe, włączające w życie klasy i szkoły. Faktem jest, że nie istnieje jeden doskonały program zaradzenia wszystkim indywidualnym problemom niepełnosprawności. Mimo wszystko ważne jest, by szukać rozwiązań, ponieważ wysiłek poświęcony wspólnym działaniom służy jednocześnie tworzeniu samej wspólnoty.

Bogumiła Matuszewska podczas „Inspr@cji wczesnoszkolnych” w 2017 roku przedstawiła perspektywę nauczycieli, którzy zwrócili uwagę na trudności związane z wprowadzaniem edukacji włączającej. Oto wybrane z nich:

- zaburzona komunikacja wynikająca z dysfunkcji dziecka;
- brak czasu na realizację indywidualnych zadań z uczniem;
- konieczność realizacji podstawy programowej kosztem aktywności integracyjnych<sup>4</sup>.

Ponadto profesor dr hab. Iwona Chrzanowska w trakcie ogólnopolskiej konferencji „Edukacja włączająca – od założeń do praktyki” w roku 2019 uwypukliła trudności, z którymi może się zetknąć edukacja włączająca w Polsce:

- brak przygotowania nauczycieli przedmiotowych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością;
- niewystarczający poziom ich kompetencji i/lub wiedzy;
- trudności w sprostaniu wymaganiom pracy w grupie zróżnicowanej z uczniem z niepełnosprawnością;
- brak specjalistów wspierających nauczycieli w trudnych przypadkach;
- trudność w indywidualizacji procesu kształcenia;
- programy niedostosowane do potrzeb uczniów;
- ograniczenia architektoniczne szkół i otoczenia do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością<sup>5</sup>.

Podkreślenia wymaga fakt, że nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych borykają się z poczuciem obciążenia zawodowego. Jest to związane z wieloma trudnymi sytuacjami w interakcjach nauczyciel – uczeń, dużą ilością dokumentacji, presją czasu, przepełnieniem szkół, ciągłymi zmianami w systemie edukacji, brakiem wpływu na zmiany w oświacie oraz niskim statusem zawodu. Uważam, że dzisiejsza szkoła jako instytucja i nauczyciele w niej pracujący potrzebują takich działań, które wzmocnią ich wizerunek w społeczeństwie. Proponowanie kolejnych zmian w systemie edukacji powoduje narastanie problemów i demotywowanie młodych ludzi do podejmowania pracy w oświacie. Dzisiejszy nauczyciel potrzebuje motywacji do działania i poczucia wsparcia, by mógł wychodzić naprzeciw kolejnym wyzwaniom.

## **Inkluzja jako wyzwanie globalne**

Profesor dr hab. Iwona Chrzanowska podczas wspomnianej konferencji zwróciła uwagę, od czego należałoby zacząć wprowadzanie zmian w podejściu do edukacji ogólnodostępnej. Szczególnie podkreślała konieczność wykorzystania zasobów szkół specjalnych oraz prowadzenie kompleksowych szkoleń dla wszystkich nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Ponadto sugerowała, że zmiany

jakościowe powinny również zaistnieć na poziomie szkolnictwa wyższego, czyli kształcenia przyszłych nauczycieli. Trzeba przygotować wykwalifikowaną kadre, która będzie świadoma wyzwań.

Biorąc pod uwagę wydarzenia ostatnich lat, między innymi pandemię i wojnę w Ukrainie, zwrócić uwagę trzeba na aktualny stan polskiej szkoły publicznej. Boryka się ona dodatkowymi trudnościami, jak zwiększona liczba problemów emocjonalnych wśród dzieci i młodzieży, potrzeba wzmoczonej pracy nad kompetencjami społecznymi uczniów. Pojawienie się ukraińskich dzieci w szkołach postawiło przed szkolnictwem w Polsce kolejne wyzwania związane z zapewnieniem miejsca i warunków do nauki. Praca wychowawcza ukierunkowana została między innymi na próbę integracji polskich uczniów z obcokrajowcami.

## Bilans zalet i wad

Do zdecydowanych plusów edukacji specjalnej możemy zaliczyć:

- wysoko wykwalifikowaną kadre z przygotowaniem specjalistycznym;
- indywidualne podejście do potrzeb każdego ucznia;
- nieliczne klasy;
- integrację z uczniami o podobnych problemach, identyfikowanie się z nimi.

Zastanówmy się zatem, czy i jakie wady ma szkolnictwo specjalne? Myślę, że możemy wymienić tu trudność radzenia sobie z opinią publiczną. Mimo ogromnych zmian, jakie dokonały się w szkolnictwie specjalnym oraz w społecznej akceptacji dla osób z niepełnosprawnościami, wciąż jeszcze panuje przekonanie, że szkoły specjalne są bardziej miejscami dziennego pobytu i że ich uczniowie nie rozwijają w nich należycie, czyli zgodnie ze swoimi możliwościami i potencjałem. A przecież są to normalnie funkcjonujące szkoły, w których pracują zaangażowani, oddani swojej pracy fachowcy i specjaliści, nauczyciele, którzy efektywnie współpracują z rodzicami

i wzajemnie się wspierają. W tej ciągłej walce o rzetelny wizerunek szkół specjalnych i ich społeczne postrzeganie dużo zależy od zasobów danej rodziny i wsparcia, jakie uzyskuje od najbliższych osób. Część rodziców może obawiać się również, że ich dzieci nie posiadają umiejętności kontaktu z osobami pełnosprawnymi. Z obserwacji mogę stwierdzić, że dzieci w szkole specjalnej uczą się współistnienia w społeczeństwie, szanowania drugiej osoby niezależnie od chorób czy umiejętności.

Podsumowując: należy uporać się z wyzwaniami nowych czasów, które dotyczą również systemu szkolnictwa w Polsce, oraz wzmocnić wizerunek nauczyciela, dać mu narzędzia do rozwiązywania problemów. Następnie ponownie przeanalizować, jakie zmiany są niezbędne do przeprowadzenia w polskim systemie edukacji. Docenić to, co udało się wypracować na rzecz integracji osób z niepełnosprawnościami, by tego nie zaprzepaścić. Ostatecznie to rodzic decyduje o najlepszym systemie nauczania dla swojego dziecka. Zatem dajmy mu wybór.

## Przypisy

- <sup>1</sup> *Czym jest edukacja włączająca?*, edukacja.wzasiegiureki.pl, data dostępu: 22.11.2022.
- <sup>2</sup> O. Dąbska, *Co to jest niepełnosprawność? Jakie są rodzaje i stopnie niepełnosprawności?*, aptelia.pl, data dostępu: 22.11.2022.
- <sup>3</sup> K. Krakowiak, *Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju*, gov.pl, data dostępu: 22.11.2022.
- <sup>4</sup> M. Polak, *Edukacja włączająca – szanse i wyzwania*, edunews.pl, data dostępu 22.11.2022.
- <sup>5</sup> Relację z konferencji można odtworzyć na kanale RFSEtv (YouTube).

---

## Karolina Sałagan

Nauczycielka w Zespole Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

# Zwyczajnie wyjątkowi

---

Agnieszka Chabasińska

## Kto potrzebuje szkół specjalnych?

Projekt „Niepełnosprawny czy Sprawny?” to cykl warsztatów prowadzonych przez wychowanków Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach w lokalnych szkołach podstawowych. Głównym założeniem projektu jest integracja osób z różnymi niepełnosprawnościami z osobami sprawnymi oraz wzbogacenie wiedzy na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. Warsztaty rozpoczynają się od części teoretycznej, podczas której uczniowie SOSW wraz z opiekunami przybliżają tematykę niepełnosprawności, mówią o swoich smutkach i radościach, odpowiadają na pytania. Natomiast w części „praktycznej” spotkania osoby pełnosprawne mogą doświadczyć trudności, z jakimi na co dzień zmagają się osoby z niepełnosprawnościami, między innymi poruszając się i pokonując przeszkody na wózku inwalidzkim, o kulach czy też z białą laską dla niewidomych.

### Lepiej się poznać

Osoby z niepełnosprawnościami nie chcą być traktowane ulgowo, kochane i akceptowane przez wszystkich, sprawnych czy niesprawnych, tylko dlatego, że „są”. Potrzebują natomiast płaszczyzny umożliwiającej im zaprezentowanie tego, kim są naprawdę. Osobę na wózku, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu czy niesłyszącą możemy lubić bądź nie – tak samo, jak niektórzy z nas lubią bądź nie lubią: ludzi pewnych siebie, tych, którzy nie jedzą mięsa, ćwiczą jogę lub nie chodzą do kościoła. Jednak wszystkie wymienione animozje nie wypływają z uprzedzeń, lecz z doświadczeń, które w taki a nie inny sposób wyznaczyły nasz tor myślenia.

Projekt „Niepełnosprawny czy Sprawny?” ma pomóc młodym ludziom zdobyć tego rodzaju doświadczenia; pozwala na spotkanie i swobodną rozmowę; zapewnia bezpieczną przestrzeń,

gdzie mogą się trochę lepiej poznać, „dotknąć”, dać coś od siebie, a jednocześnie samemu czegoś się nauczyć, a po powrocie do domu zastanowić się chwilę nad wzajemną sytuacją.

## **Złoty środek**

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak sama nazwa wskazuje, mają wyjątkowe wymagania. Edukacja włączająca to – w moim przekonaniu – właściwa koncepcja, tylko co zrobić, jeśli większość uczniów nie podziela opinii związanej z wyjątkowością koleżanek i kolegów, a nauczycielom brak wiedzy lub czasu, aby zgłębić temat dotyczący wszystkich jednostek chorobowych, z jakimi zmagają się uczniowie/uczennice w ich klasie?

Młodzież w szkołach masowych jest wymagająca, ma coraz poważniejsze problemy w różnych obszarach. Chcąc być wrażliwym również na ich potrzeby, nauczyciel ma ogrom pracy – tak naprawdę prawie w każdej klasie około 20 osób wymaga indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Jak w takiej sytuacji zaplanować lekcję, z której zadowolony i nauczony wyjdzie uczeń: zdolny, niedowidzący, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim? Trudno znaleźć złoty środek. W konsekwencji istnieje niebezpieczeństwo, że zaczniemy wymagać od uczniów zbyt dużo lub zbyt mało.

Czy w tym kontekście kształcenie specjalne nie wydaje się lepszym rozwiązaniem? Policki Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo od wielu lat jest domem młodych ludzi, którzy nie znajdują swojego miejsca w szkole masowej. Nie znajdują, gdyż albo nie próbowali go szukać, albo negatywne doświadczenia zdobyte w szkole powszechnej nie pozwoliły im się w pełni rozwijać. Podejmując naukę w Ośrodku, często zaczynają nowe życie, zdobywają przyjaźnie, zakochują się, zaczynają dostawać dobre oceny, osiągać sukcesy

sportowe i edukacyjne. Tutaj czują się bezpieczne, ponieważ nie muszą się mierzyć z uczuciem bycia innym lub „wyjątkowym” (to słowo ma łagodzić uczucie odmienności).

## **Jednak edukacja specjalna?**

W środowisku przyjaźnie nastawionych ludzi, doceniających nasz wysiłek, werbalnie lub niewerbalnie dających poczucie bycia ważnym rodzi się poczucie bezpieczeństwa, a dzięki niemu dopiero uruchamia się ciekawość poznawcza i zaangażowanie w naukę. Dbanie o bezpieczeństwo to nie tylko zapewnienie technicznego wsparcia związanego z daną niepełnosprawnością – to także skupienie na sferze psychicznej: w ośrodkach jak nasz młody człowiek nie musi stawiać czoła wymierzonym w niego spojrzoniom i słowom szeptanym za plecami. Szkoły specjalne to wyraz szacunku dla indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Stanowią grupę wsparcia, gdzie zawsze znajdzie się ktoś, kto wie, z czym się mierzy młody człowiek. To miejsce, gdzie mało liczne klasy i doświadczona kadra umożliwią wydobycie maksimum jego potencjału.

Pozwólmy szkolnictwu specjalnemu dalej pełnić swoją rolę, a jednocześnie integrujemy wszystkich młodych ludzi na płaszczyznach społeczno-emocjonalnych, angażujemy do wspólnych przedsięwzięć, projektów, dając im w ten sposób szansę na wzajemne poznanie. Wzmacniając ich poczucie sprawczości i wiarę we własne możliwości, ucząc szacunku dla odmienności, sprawimy, że wszystkim będzie się żyło lepiej i piękniej.

---

### **Agnieszka Chabasińska**

Od 25 lat nauczycielka języka angielskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedagog, surdopedagog. Certyfikowana nauczycielka jogi.

# Edukacja włączająca czy kształcenie specjalne?

---

Ewa Klaus, Lidia Zasada

## Argumenty „za” i „przeciw” inkluzji

Inkluzja to współcześnie preferowany model edukacji osób z niepełnosprawnościami. Jej celem jest włączanie do pełnego i wszechstronnego udziału w życiu placówki edukacyjnej wszystkich uczniów, również dotkniętych niepełnosprawnością. UNESCO opisuje inkluzję jako „proces wychodzący naprzeciw różnorodnym potrzebom dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania w edukacji”.

W myśl powyższego wszystkie dzieci mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych i to w najbliższej okolicy miejsca zamieszkania.

Idąc dalej tym tokiem myślenia, to nie dziecko trzeba dostosować do systemu, lecz system nauczania dopasować do ucznia. Ważne jest to, że potrzeby indywidualne osób sprawnych i tych z niepełnosprawnością stają się najważniejsze i priorytetowe, co niekoniecznie musi oznaczać, iż wszyscy zostaną „podciągnięci” do tego samego wzorca.

## Jedna szkoła dla wszystkich

Nauczyciele muszą sobie zdawać sprawę z zapotrzebowania na elastyczność i przekonanie, że każdy uczy się w swoim tempie, zgodnie ze swoimi możliwościami i uzdolnieniami. W związku z tym powinni prowadzić lekcje tak, by proces nauki i nauczania odbywał się w sposób zróżnicowany, odpowiednio dostosowany dla każdego ucznia – taki jest między innymi sens inkluzji.

Ponadto zadaniem edukacji włączającej jest to, by uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz uczniowie pełnosprawni zdobywali wiedzę wspólnie, na tych samych zajęciach. Ci pierwsi, aby uzyskiwać zadowalające rezultaty, potrzebują dodatkowego wsparcia, którego udziela asystent. Ponadto edukacja włączająca zapewnia równość, akceptację i świadome uczestnictwo w społeczności klasowej czy szkolnej.

Podstawowe założenia edukacji włączającej zostały sformułowane w Deklaracji z Salamanki pod nazwą „Jedna szkoła dla wszystkich”, pod którą podpisały się w 1994 roku rządy 92 państw oraz 25 organizacji międzynarodowych. W Polsce w celu zapewnienia rozwoju tej edukacji w 1997 roku zatwierdzono uchwałą Sejmu dokument „Karta Praw Osób Niepełnosprawnych”.

### Czy to się sprawdza?

W polskim systemie oświaty uczniowie z niepełnosprawnościami mogą korzystać z następujących form kształcenia: specjalnego, integracyjnego i włączającego. W świetle przepisów prawa oświatowego decyzję w sprawie wyboru wyżej wymienionych form podejmuje rodzice, a za organizację edukacji ucznia z niepełnosprawnością odpowiada dyrektor placówki. Warunkiem podjęcia nauki w odpowiedniej placówce jest rzetelna i kompleksowa diagnoza przeprowadzona jak najwcześniej i odnawiana na każdym etapie edukacji.

By edukacja włączająca mogła być realizowana, muszą być spełnione określone warunki. Są to:

- dostępność każdej szkoły rejonowej i doskonałe jej wyposażenie;
- odpowiednia liczebność klas;
- wspólny i zindywidualizowany program;
- nauczyciele wspomagający nauczyciela prowadzącego;
- wszechstronne przygotowanie nauczyciela;
- odpowiedzialność nauczyciela za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością;
- nieustanne doskonalenie się nauczyciela w zakresie pedagogiczno-psychologicznym.

Wszystkie założenia edukacji włączającej są jak najbardziej pożądane. Jednak model tej edukacji ma swoje wady. Mamy tu na myśli barierę ekonomiczną, związaną z wyposażeniem placówek, brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz narzędzi do ewaluacji wyników nauczania. Poza tym istotną przeszkodą blokującą edukację włączającą jest „czynnik ludzki”, czyli brak tolerancji i niski poziom świadomości społeczeństwa, co przekłada się na brak zrozumienia, a nawet świadome odrzucenie czy agresywne zachowanie.

Jako nauczyciele specjaliści zdajemy sobie sprawę, że ten rodzaj edukacji jest w dzisiejszych czasach mało realny. Jeśli chcemy, żeby to się udało, trzeba przygotować społeczeństwo do akceptacji inności, począwszy od najmłodszych lat. Należy uruchomić kierunki pedagogiczne na wyższych uczelniach dotyczące edukacji włączającej oraz przygotować infrastrukturę w szkołach ogólnodostępnych – dostosowaną do potrzeb wszystkich uczniów. A na tego rodzaju reformy potrzeba wielu lat.

Inną kwestią jest to, czy ten sposób edukacji sprawdza się w przypadku wszystkich rodzajów niepełnosprawności. Według nas z tego typu kształcenia najbardziej mogliby skorzystać uczniowie z niesprawnościami ruchowymi, niedowidomi, słabowidzący, niesłyszący i niedostosowani społecznie, jednak w normie intelektualnej.

---

*W naszej szkole każdy uczeń odnosi sukcesy, choćby te najmniejsze, ponieważ jest umiejętnie wspierany przez wszystkich pracujących z nim nauczycieli. Taki sposób i styl pracy sprawdza się tylko w szkolnictwie specjalnym – ze względu na specyfikę organizacji zajęć oraz dostęp do szerokiego grona specjalistów rewalidacji, doskonałej bazy wyposażonej w najnowsze sprzęty i pomoce edukacyjne.*

---

Ewentualnie do tej grupy mogliby dołączyć uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu lekkim. Natomiast uczniowie o niskiej gotowości do edukacji włączającej, z uwagi na duże zaburzenia i dysfunkcje rozwojowe, powinni pozostać w najlepszym dla nich miejscu, czyli w szkole specjalnej, gdyż to właśnie tu mają zagwarantowane wsparcie specjalistów oraz mniejsze liczebnie oddziały klasowe.

Jaka jest rola pedagoga specjalnego w edukacji włączającej? Pedagog z wykształceniem specjalnym pełni funkcję nauczyciela wspomagającego nauczycieli klasowych. Zatem ma on współorganizować proces kształcenia w grupie zróżnicowanej, pomagać przede wszystkim nauczycielom, a nie uczniom, co oczywiście rzadko występuje w praktyce. Przeważnie nauczyciel wspomagający zajmuje się w szerokim zakresie uczniem z niepełnosprawnością. Pojawia się więc

wątpliwość, czy edukacja włączająca jest dobrze realizowana i czy rzeczywiście ma sens?

### **Ten zawód to pasja, ale nie tylko...**

Aktualnie w Polsce status prawny osoby z niepełnosprawnością ma kilka milionów obywateli. Część z nich stanowią osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które każdego dnia borykają się z różnego rodzaju problemami.

Oligofrenopedagogika jest działem pedagogiki specjalnej, a jej nazwa pochodzi od greckiego słowa *oligos*, oznaczającego „pomniejszenie”, a także *pher*, czyli „umysł”. Nauka ta największy nacisk kładzie na przywrócenie do jak największego rozwoju i sprawności ucznia. Głównym działaniem w tym aspekcie jest rewalidacja, której nazwa pochodzi od łacińskiego *re*, co oznacza „znów”, oraz *validus*, czyli „mocny”. Nauczyciele zajmujący się oligofrenopedagogiką pracują nad wdrożeniem takich metod nauczania, które okażą się najlepsze dla danego ucznia i umożliwią wykorzystanie w stu procentach jego umysłowej sprawności. Uczeń objęty takimi działaniami jest przygotowywany do wykonywania zawodu i przystosowywany do życia w społeczeństwie. W pierwszym etapie dokładnie poznaje się ucznia i jego schorzenia. W oligofrenopedagogice istotne znaczenie ma zindywidualizowanie kształcenia i zapewnienie odpowiednich warunków do wykonywania dobranych ćwiczeń, a także czasu potrzebnego na ich realizację. Wskazania znajdujące się w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego pozwolą określić, czy korzystniej będzie prowadzić zajęcia indywidualnie, czy w grupie. Drugie ważne zadanie to mobilizacja osoby z niepełnosprawnością do wykonywania przydzielonych czynności, poprzez przechodzenie od zadań łatwiejszych do tych bardziej skomplikowanych.

Nauczyciele szkolnictwa specjalnego, zwłaszcza z wieloletnim stażem, wiedzą, jak uczyć i wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami



edukacyjnymi. Nasze główne zadania polegają przede wszystkim na:

- wspomaganie rozwoju ucznia;
- edukacji dostosowanej do różnych rodzajów zaburzeń i niepełnosprawności;
- wspieraniu rozwoju zaburzonych funkcji;
- rozwijaniu zainteresowań i zdolności;
- rewalidacji.

Wymaga się od nas pewnych kompetencji, wielu umiejętności i odpowiednich cech osobowości. Są to w szczególności:

- empatia – wrażliwość i zdolność odczuwania;
- cierpliwość, czyli spokój, wyrozumiałość i opanowanie;
- sympatyczne usposobienie, objawiające się otwartością, pozytywnym, przyjaznym nastawieniem, by budować dobre relacje;
- umiejętności komunikacyjne – jasne i zrozumiałe prowadzenie rozmów z uczniem, rodzicami oraz innymi nauczycielami;
- umiejętność pracy w zespole – współpraca ze specjalistami z zespołu edukacyjnego;
- umiejętność radzenia sobie ze stresem.

Wypracowanie powyższych cech kosztowało nas wiele trudu i pracy. Wiemy, że jest to zawód wymagający, arcytrudny i można go nazwać pasją, a nawet misją. Obserwując naszych uczniów, dochodzimy do wniosku, że są szczęśliwi w szkole, lubią w niej być i zachowują się tak, jakby to było ich miejsce na Ziemi. Akceptację i radość widzimy również u rodziców naszych podopiecznych, którzy rozumieją i doceniają wkładany przez nas wysiłek w wychowanie i edukację ich dzieci.

### **Uczyć „nasze dzieci” to prawdziwe wyzwanie**

Pracując w małych zespołach uczniowskich (4–8 osób) jesteśmy w stanie zadbać o indywidualne podejście, uwzględniając możliwości i potrzeby edukacyjne wszystkich dzieci. W naszej szkole każdy uczeń odnosi sukcesy, choćby te najmniejsze, po-

nieważ jest umiejętnie wspierany przez wszystkich pracujących z nim nauczycieli. Taki sposób i styl pracy sprawdza się tylko w szkolnictwie specjalnym – ze względu na specyfikę organizacji zajęć oraz dostęp do szerokiego grona specjalistów rewalidacji, doskonałej bazy wyposażonej w najnowsze sprzęty i pomoce edukacyjne.

Od jakiegoś czasu obserwujemy, że do naszego Ośrodka powracają dzieci z edukacji włączającej. Są to uczniowie, którzy nie odnaleźli się w dużych zespołach klasowych – wśród zdrowych, pod wieloma względami sprawniejszych rówieśników, niewymagających podczas lekcji pomocy.

My wiemy, że każdemu dziecku – uczniowi i uczennicy – potrzebne jest poczucie własnej wartości, szacunek, odnoszenie sukcesu, bo to motywuje do uwalniania aktywności, działania i rozwoju. Najważniejszą więc umiejętnością interpersonalną w naszym zawodzie jest nawiązywanie relacji z uczniem. Nauczyciel zaopatrzony we wszechstronną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną będzie potrafił zrozumieć swoich uczniów, nawiązać z nimi trwałą, opartą na wzajemnym szacunku i zaufaniu relację, traktowaną jako dialog dwóch równoprawnych podmiotów. Ponadto, nauczyciel będzie wtedy tak kierować edukacją uczniów, by jej efektem było zdobycie przez nich umiejętności niezbędnych do samodzielnego wyszukiwania rzetelnej, naukowej, sprawdzonej wiedzy, dokonywania oceny jej przydatności i łączenia jej z informacjami już posiadanymi. Dla dobrego nauczyciela ważna jest każda osoba, a nie klasa jako całość. To pociąga za sobą zróżnicowane oddziaływania w zależności od tego, z jakim uczniem ma on do czynienia. Nie chodzi tu tylko o kwestie związane z nauką, ale także z zainteresowaniami, warunkami rodzinnymi, socjalnymi, stanem psychosomatycznym.

Wątpliwe wydaje się więc, według nas, włączanie wszystkich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym do systemu oświaty masowej.

Funkcja nauczyciela wspomagającego i pedagoga specjalnego, jako nowość w polityce oświatowej, być może poprawi ten stan. Jednak naszym zdaniem nie zastąpi wypracowanych przez lata metod i form pracy stosowanych przez nauczycieli w placówkach specjalnych. W takiej szkole uczeń jest podmiotem – najważniejszym ogniwem w procesie edukacji i wychowania. To dla niego zespół specjalistów tworzy plan działań edukacyjno-terapeutycznych, stworzony na miarę jego możliwości i potrzeb. W ten sposób powstaje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) i szereg indywidualnych zajęć rewalidacyjnych w zależności od zaburzonych funkcji. Natomiast w szkole masowej uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych często staje się „kłopotliwym dodatkiem” do zespołu klasowego. Wydaje się nam, że wynika to z niedostatecznego przygotowania nauczycieli w tym zakresie. Uczenie „naszych dzieci” stanowi bowiem prawdziwe wyzwanie.

### Czy grozi nam zapaść oświaty?

W tym roku szkolnym stajemy przed trudnymi zadaniami. Są one związane między innymi z pogarszającą się sytuacją społeczno-gospodarczą w kraju. Wielu nauczycieli rezygnuje z zawodu, nie mogąc się odnaleźć w tych realiach. Z jednej strony, stawia się nam coraz wyższe wymagania, a z drugiej – spada prestiż zawodu, relatywnie niższe jest wynagrodzenie. Nauczyciele są zmuszeni pracować dodatkowo w innych placówkach, by zabezpieczyć byt swoim rodzinom.

Innym aspektem tej sytuacji jest brak albo niewystarczający napływ nowych kadr pedagogicznych, co – jak sądzimy – wynika z utrudnionego awansu zawodowego. Średnia wieku pracujących nauczycieli to 45–50 lat. Ze względu na te fakty grozi nam zapaść kadrowa w oświacie; emeryci niestety nie zapełnią wszystkich luk w systemie.

A w tym wszystkim są przecież uczniowie, których wykształcenie i wychowanie jest dla nas

najważniejsze. Czas o tym bardzo poważnie pomyśleć na poziomie najwyższych władz oświatowych i państwowych.

### Bibliografia

- Gołubiew-Konieczna M., *Edukacja włączająca w polskiej praktyce oświatowej*, „Terapia Specjalna Dzieci i Dorosłych” 2021, nr 19, [terapiaspecjalna.pl](http://terapiaspecjalna.pl), data dostępu: 14.11.2022.
- Kwiatkowski S.T., *Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 4 (17), s. 117–155.
- Kwiatkowski S.T., *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 19–34.
- Łozowski R., *Edukacja włączająca: czym jest, na czym polega i jakie są zasady edukacji włączającej?*, [buki.org.pl](http://buki.org.pl), data dostępu: 14.11.2022.
- Walczak D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012.
- Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa 2005.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne*, Warszawa 2000.

---

### Ewa Klaus

Pedagog specjalny, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej oraz rękodziela artystycznego i florystyki w Szkole Przystosabiającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody praktycznego działania i aktywizacji zawodowej.

---

### Lidia Zasada

Pedagog specjalny, tyflopedagog, nauczycielka w Szkole Podstawowej oraz Szkole Przystosabiającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody arteterapii przez sztukę.

# Nie widzą przeszkód

---

Katarzyna Kamrowska

## Nauka jako odkrywanie świata i własnych pasji

Czy w ramach systemu edukacji jesteśmy w stanie zorganizować proces kształcenia w taki sposób, aby dokonać pełnej inkluzji? Według Gordona Neufelda, psychologa klinicznego: „Dzieci uczą się najlepiej, kiedy lubią nauczyciela i są przekonane o tym, że nauczyciel też je lubi”.

W naszym zawodzie musimy być elastyczni, niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z uczniami zdrowymi, czy też posiadającymi orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wychodzę z założenia, że choć wykształcenie i doświadczenie są niezwykle cenne, najważniejsze jest jednak to, czy mamy w sobie czynnik pozwalający dobrze porozumieć się z dzieckiem. Na ile nasze umiejętności, nasza zdolność współodczuwania sprawdzają się w kontakcie z uczniami? Na ile jesteśmy nastawieni na „dźwiganie” odpowiedzialności za drugą osobę?

### Rafał – dostawca jedzenia

Tydzień przed przystąpieniem do pisania niniejszego tekstu moje dzieci miały ochotę na frytki i hamburgera. Ku zaskoczeniu kurierem dostarczającym okazał się mój były uczeń – Rafał.

Rafała poznałam, gdy rozpoczął naukę w gimnazjum – w klasie integracyjnej, której byłam wychowawczynią. Wyróżniał się na tle swoich rówieśników postawą i tężyzną fizyczną. Do klasy dołączył w atmosferze skandalu, gdyż wdał się w bójkę z koleżanką, podczas której złamał jej szczękę. Wydarzenie to tak nim wstrząsnęło, że nigdy później nie dopuścił się już zachowań przemocowych. Jako uczeń w spektrum autyzmu miał trudności w nawiązywaniu relacji z innymi, zwłaszcza rówieśnikami, ale i nauczycielami. Jego zainteresowania różniły się od przeciętnych nastolatków. Był genialnym matematykiem, co nauczyciele przyjmowali z radością, nie potrafili jednak zaakceptować tego, że uwielbiał malować paznokcie, a także zakładać spódnice i sukienki. Piątki w naszej szkole zawsze były dniem „dla ucznia” – każdy mógł wówczas wyrażać siebie po swojemu. Rafał w te dni zawsze prowadził lekcję matematyki w kobiecym stroju, w atmosferze pełnej szacunku i akceptacji – piętnastoletni młodzi mężczyźni nie mieli najmniejszego problemu z tym, że Rafał preferuje taki styl. W gimnazjum, podczas pierwszego samodzielnego wyjazdu na wycieczkę z klasą, odkrył w sobie także pasję do podróży.

Po nieudanym pierwszym podejściu do egzaminu dojrzałości Rafał rozpoczął pracę w Zakładzie Aktywizacji Zawodowej, a także w popularnej firmie kurierskiej. Wszystkie odłożone pieniądze przeznacza właśnie na podróże. Podczas tego przypadkowego spotkania spytałam go, czy zdarzyły mu się jakieś „wpadki” w czasie pracy. Przyznał, iż raz wylał colę, jednak przeprosił klienta i dzięki swojemu urokowi osobistemu nie stracił ani jednej gwiazdki w aplikacji.

### **Adam – dziennikarz, muzyk**

Głosy naszych wychowanków – zwłaszcza tych przechodzących mutację – bywają nie do rozpoznania po latach. Jednak gdy podczas jazdy samochodem w radiu usłyszałam mojego – dorosłego już – ucznia z niepełnosprawnością wzroku, Adama, poprosiłam męża o zwiększenie głośności, gdyż tu nie było mowy o pomyłce.

Adam po ukończeniu studiów dziennikarskich w Poznaniu rozpoczął współpracę z „Radiem Szczecin”. Prowadzi również blog „Nie widzę przeszkód”, na którym z poczuciem humoru dzieli się swoimi przygodami z życia z białą laską. Jego pasją jest także muzyka (stąd niedawne zaproszenie na koncert dyplomowy z Akademii Sztuki) i sport.

Jego pozytywne nastawienie do życia nie dziwi mnie. Gdy usłyszałam jego głos, przypomniała mi się sytuacja, kiedy przechodziliśmy z Adamem obok torów i z przerażeniem zobaczyłam, jak chłopak prawie wskoczył pod tramwaj z okrzykiem: „Pani Kasiu, raz się żyje!”.

Innym razem trzy panie, wracające z cmentarza z grabiami i innymi akcesoriami, ustąpiły Adamowi miejsca, co mój podopieczny podsumował słowami: „Ja tylko nie widzę, nogi mam zdrowe!”.

Adam pierwsze lata edukacji spędził w Laskach, gdzie pracują wybitni specjaliści. Osrodek był też zaopatrzony w najnowocześniejszy sprzęt. Chłopak przez większość życia uczył się wyłącznie z innymi niewidomymi. Decyzję o przyjeździe do szkoły śred-

niej w Szczecinie podjął samodzielnie. Zamieszkał w internacie, z dala od rodziców. Był w klasie jedyną osobą z niepełnosprawnością wzroku – ale był zdeterminowany: pragnął „normalnego” życia i usamodzielnienia.

### **Borys – gitarzysta, pianista**

Wspomnienia wspomnieniami, ale co z tymi, których teraz uczę? Pracuję jako nauczycielka wspomagająca w klasie piątej „b” – integracyjnej. W zespole klasowym mamy wiele orzeczeń, w tym dzieci: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z afazją, w spektrum autyzmu, dziecko niesłyszące i niewidome. Oprócz tego mamy do czynienia z różnymi dysfunkcjami. Klasa – mimo tak urozmaiconych potrzeb – okazała się najlepszą w historii szkoły na koniec roku 2021/2022 (średnia: 4,89), a spośród „orzeczeniowców” tylko dwóch uczniów nie otrzymało świadectwa z czerwonym paskiem.

Wśród innych wyjątkowych uczniów i uczennic w klasie tej jest Borys, niewidomy muzyk – gitarzysta i pianista. Po szkole porusza się samodzielnie, a jeśli zabłądzi, zawsze ktoś mu pomoże. Borys uczy się dodatkowo między innymi języka japońskiego. Prowadząca (także tyflopedagożka) dostosowała hiraganę do alfabetu Braille’a.

Wraz z wychowawcą klasy prowadzę Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne. Borys chętnie bierze udział w rajdach – w październiku przeszedł z nami 10 km (pozostali uczniowie z orzeczeniami także). Przez całą trasę szedł z nami pies jednej z nauczycielek, który w środkach komunikacji postrzegany był jako pies-przewodnik Borysa; wszyscy chcieli ustępować miejsca, ku niezwykłemu rozbawieniu naszego niewidomego ucznia.

### **Szkoła specjalna czy inkluzja?**

Nie znam jednej, właściwej odpowiedzi na to pytanie. Myślę, że to bardzo indywidualna kwestia i zależy od wielu czynników. Skupię się na najistotniejszych.

Zaczynając od rodzaju niepełnosprawności, poprzez postawę rodzicielską, relację dom – dziecko, środowisko, samoocenę i nabyte umiejętności, gotowość szkolną. Jestem zwolenniczką tego, by zawsze stawiać poprzeczkę nieco wyżej, niż powinna ona być w opinii większości.

Moim zdaniem najważniejsza jest postawa rodzica. Czy będzie to postawa wspierająca, nastawiona na usamodzielnienie dziecka? Pewność siebie u dzieci to wynik tego, w jaki sposób pozwalamy im doświadczać nowych rzeczy. Jeżeli rodzic pozwoli dziecku stworzyć bezpieczną przestrzeń, a jednocześnie pozwoli doświadczać całego wachlarza emocji, nauczy dziecko radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Dziecko wyposażone w odpowiednie narzędzia doskonale odnajdzie się w większości sytuacji. Należy się zastanowić: czy chcemy, żeby było mu tylko lekko i łatwo, zapewniając sprzyjające warunki edukacyjne (specjalne), czy też „pchamy wyżej” i dajemy doświadczać kolejnych poziomów edukacyjnych, w różnorodnym środowisku rówieśniczym, przy zróżnicowanych postawach otoczenia? Uważam, że aby naprawdę dobrze zrozumieć dziecko, trzeba ostrożnie wejść w jego świat – czasami niezwykle kruchy.

Otoczenie i jego nastawienie to kolejny ważny czynnik. Czy chętnie i z otwartością przyjmemy do swojej grupy ucznia, który od początku wymaga kompleksowego wsparcia? Czy będziemy chcieli się pochylić i zrozumieć daną niepełnosprawność? Czy znamy i korzystamy z alternatywnych metod i form pracy? Zauważam progres w tym zakresie – doceniam wprowadzone rozporządzenia dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szerzej też jest podejmowany temat osób z niepełnosprawnościami, między innymi w mediach.

Ostatni, ale nie mniej ważny temat, to postawa rówieśnicza. Tu ogromną rolę odgrywają dorośli – rodzice i opiekunowie wszystkich dzieci. Aby mały człowiek poznawał i rozumiał różnorodność świata, potrzebna jest pomoc rodzica – to on powinien być drogowskazem. Wielu współczesnych rodziców

skupia się zbyt na pracy, nierzadko zaniedbując podstawowe potrzeby swoich dzieci. Nie poświęcają im wystarczającej uwagi i czasu; nie tłumaczą, dlaczego ktoś jest „inny”, jak to jest, gdy ktoś nie widzi lub jeździ na wózku, że ktoś się taki urodził.

## **Porozumienie bez przemocy i terapia behawioralna**

W swojej pracy opieram się na metodzie NVC (*non-violent communication*, porozumienie bez przemocy), a także na stosowanej analizie zachowania, zwanej terapią behawioralną, która wykorzystuje wiedzę o podstawowych procesach uczenia się człowieka. Jej przedmiotem jest zachowanie i wpływające na nie zmienne środowiskowe.

Aby w pewnych sytuacjach zachować stałość i niezmiennosc, nie unoszę się w swojej pracy emocjami, staram się zachowywać spokój. Skupiam się na psychofizycznych możliwościach danej osoby, na tym, co się dzieje w świecie zewnętrznym – który nie jest idealny. Moja niezmienna postawa (komunikaty, gesty, utarte wzorce zachowań) i konsekwencja w działaniu dają poczucie bezpieczeństwa, co pomaga mi stworzyć stałe relacje z uczniami, a także ich rodzicami. Pomagam uczniom wychodzić z ich sfer komfortu w sposób niekrzywdzący. To jak wrzucanie na głęboką wodę, ale z ratownikiem u boku.

„Każde dziecko zasługuje na przynajmniej jednego dorosłego, który zawsze będzie stać po jego stronie” – powiedział Tomasz Zieliński, psycholog. Te słowa, zasłyszane podczas jednego z webinarów, doskonale zilustrowały to, co zawsze chciałam wyrazić swoją postawą zawodową.

---

### **Katarzyna Kamrowska**

Pedagożka rewalidacyjna i korekcyjna, tyflopedagożka. Nauczycielka wspomagająca w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integrycyjnymi w Szczecinie. Wcześniej wychowawczyni w Gimnazjum nr 18 w Szczecinie. Wykładowczyni w Collegium Da Vinci.

# Niemożliwe jest możliwe!

---

**Marzena Pardel**

## Wywiad z uczestniczkami i uczestnikami projektu eTwinning

Zespół Szkół Specjalnych im. Juliana Tuwima w Stargardzie już od kilku lat uczestniczy w projekcie eTwinning. Inspiracją do przystąpienia do programu było szkolenie, w którym w grudniu 2014 roku wzięły udział Monika Kowalczyk i Ewa Ściesińska, obecnie dyrektorka szkoły. Do współpracy w realizacji ustalonego planu projektu inicjatorce zaprosiły nauczycieli będących wychowawcami zespołów klasowych – Ewę Rojek i Gracjana Sierocińskiego. Zadania

projektowe realizowane są z udziałem uczniów z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną. Działania, które szkoła musiała wykonać w ramach projektu eTwinning, obejmowały: sporządzenie prezentacji multimedialnej o swojej placówce i wymiana informacji z innymi uczestnikami, stworzenie logo projektu, przesłanie propozycji wykonania zadań praktycznych z uczniami i prezentacja tych działań równocześnie z uczniami ze szkół partnerskich.

## Wprowadzenie

Wywiad z uczniami oraz ich opiekunami przeprowadziłam 29 kwietnia 2022 roku; w tym dniu realizowane były w szkole zadania z tegorocznego projektu eTwinning pod tytułem *Podróże w sieci*, trwającego od września 2021 roku do czerwca 2022 roku. Brały w nim udział jednocześnie cztery szkoły – partnerzy projektu: Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy z Piły, Zespół Szkół Kształcenia Specjalnego z Gorzowa Wielkopolskiego, Zespół Szkół im. Marka Kotańskiego z Inowrocławia oraz Zespół Szkół Specjalnych ze Stargardu. Uczniowie w ciągu roku szkolnego 2021/2022 zdobywali wiedzę na temat wybranych państw europejskich: Polski, Włoch, Niemiec, Rosji, Grecji, Belgii, Francji, Hiszpanii, Estonii i Czech. Do utrwalenia wiadomości i umiejętności wykorzystano quizy podsumowujące i zadania w aplikacjach Kahoot i Baamboozle.

Dzięki różnorodności zaplanowanych w projekcie zadań uczniowie mogli poznać rozmaite formy twórczości, wykazać się pomysłowością, wyobraźnią oraz zdobytymi umiejętnościami ekspresywnymi. Koordynatorzy projektu zadbali, by stwarzać uczniom sytuacje sprzyjające współpracy, integracji i wymianie poglądów podczas publicznych wystąpień w sieci, aktywizowaniu myślenia i doskonaleniu sprawności manualnych podczas wykonywania prac plastycznych i prób samodzielnego przygotowywania potraw.

## Wywiad

**Monika Kowalczyk:** Przeczytajcie, proszę, jaką nazwę państwa mamy zapisaną na plakacie?

**Uczniowie:** Estonia.

**M.K.:** Mieliśmy dzisiaj prezentację o Estonii. Kto nam o tym państwie opowiadał?

**Uczniowie:** Pani dyrektor Ewa.

**M.K.:** W prezentacji były zawarte podstawowe informacje o tym kraju – położenie Estonii, stolica,

flaga, hymn, ciekawe miejsca. Czy pamiętacie, jak się nazywa stolica Estonii?

**Uczniowie:** Tallin.

**M.K.:** Nad jakim morzem leży ten kraj?

**Uczniowie:** Bałtykiem.

**M.K.:** Super. A flaga? Jakie ma kolory?

**Emilka:** Niebieski, czarny i biały.

**M.K.:** Emilka, bardzo dużo zapamiętałaś. Brawo! Jaką walutą posługują się w Estonii?

**Jakub:** Euro.

**M.K.:** Tak, mówi się Euro. Zagraлиśmy również w quiz na Baamboozle. To jest taka aplikacja do tworzenia quizów. Graliśmy dzisiaj na dwie drużyny i były tam zawarte pytania właśnie na temat tego kraju.

**Marzena Pardel:** Macie bardzo dużą wiedzę na temat Estonii. Wasz projekt jest bardzo ciekawy. O jakich krajach jeszcze mówiliście?

**Jakub:** Włochy, Rosja...

**Jakub:** Hiszpania, Niemcy...

**Emilka:** Francja.

**Karolina:** Polska.

**Szymon:** Grecja, Belgia...

**Zosia:** Estonia była dzisiaj.

**M.K.:** Byliście również w Czechach. Ale na początku byliście w Polsce, w naszym kraju.

**M.P.:** Z czym kojarzą się wam te państwa?

**M.K.:** Może powiemy po kolei. Jak „byliście” w Polsce, to co robiliście?

**Jakub:** Śpiewaliśmy piosenki i robiliśmy pierogi.

**M.K.:** Tak jest. Brawo, Jakub! Wybraliśmy się w „podróż” po naszym kraju: uczniowie obejrzeli filmy edukacyjne o Polsce, rozwiązywali quizy na Wordwall oraz poznali w Kahoot grę *Polska – nasza ojczyzna*. Odbyły się warsztaty muzyczne, podczas których śpiewaliśmy pieśni patriotyczne, oraz zajęcia plastyczne. Ich zwieńczeniem był wykonany wspólnie plakat.

**Ewa Rojek:** A co pamiętacie z „podróży” do Włoch?

**Emilka:** Taniec tarantula!

**E.R.:** Emilko, taniec nazywa się tarantella. Obejrzelśmy prezentację o omawianym państwie, zawierającą ciekawostki z nim związane i informacje o atrakcjach turystycznych. Uczniowie poznali też kilka podstawowych słów i zwrotów w języku włoskim. Podsumowaniem włoskiej przygody było wspólne przygotowanie jednej z narodowych potraw Włochów – spaghetti bolognese.

**Gracjan Sierociński:** Pamiętacie, czego dowiedzieliśmy się o Rosji?

**Jakub:** Była u nas pani Natasza.

**Emilka:** Stolica to Moskwa.

**Jakub:** Robiliśmy bliny.

**M.K.:** Pani Natasza uczyła nas podstawowych zwrotów w języku rosyjskim, opowiadała różne ciekawostki dotyczące Rosji, a na zakończenie przepięknie zaśpiewała piosenkę *Katusza*. Uczniowie rozwiązywali hasła zapisane cyrylicą. Podczas warsztatów plastycznych wykonali plakaty przedstawiające matrioski. Później „byliśmy” w Grecji. Co pamiętacie o Grecji?

**Szymon:** Zrobiliśmy sałatkę grecką.

**Emilka:** Tańczyliśmy!

**Jakub:** Sport i wieniec laurowy.

**M.K.:** Tak, to był taniec Greka Zorby. Grecja związana jest również ze sportem, bo w niej zapoczątkowano olimpiady sportowe. I my również w takich sportowych zmaganiach wzięliśmy udział. Była też do wykonania praca plastyczna oraz quiz o Grecji. Podsumowaniem greckiej przygody było wspólne przygotowanie sałatki greckiej oraz pieiózków z serowym nadzieniem.

**G.S.:** Potem wirtualnie byliśmy w Belgii. Jaka bajka związana jest z Belgią?

**Jakub:** Smerfy.

**G.S.:** W związku z tym wspólnie przygotowaliśmy pracę przedstawiającą wioskę Smerfów z jej mieszkańcami. Plakat wisiał w naszej sali lekcyjnej. Podsumowaniem „podróży” był quiz utrwalający najważniejsze informacje poznane podczas zajęć oraz wspólne przygotowanie belgijskich frytek i gofrów.

**M.K.:** Co robiliśmy „we” Francji?

**Szymon:** Te bułeczki...Jak się one nazywają?

**M.K.:** Upiekliśmy pachnące, francuskie rogaliki, croissanty. Tym razem towarzyszył nam sympatyczny przewodnik, Paul Ciechelski, który urodził się i mieszkał we Francji, a obecnie mieszka w Stargardzie i jest tatą naszej młodszej koleżanki, Julci. Pan Paul w bardzo ciekawy sposób opowiedział nam o swoim rodzinnym kraju, przybliżył wiele interesujących informacji. Wspólnie z panem Paulem uczyliśmy się kilku podstawowych zwrotów w języku francuskim. W ramach zajęć plastycznych zbudowaliśmy naszą własną wieżę Eiffla. Wspólnie ugotowaliśmy jedno z dań kuchni francuskiej – słynne ratatouille.

**M.P.:** Bardzo dużo zapamiętaliście. Podziwiam was! Słyszałam, że „odwiedziliście” też Hiszpanię?

**Uczniowie:** Tak. Stolica to Madryt.

**E.Ś.:** W pięknej i słonecznej Hiszpanii wirtualnie poznaliśmy tradycje, kulturę, ciekawostki przyrodnicze i historyczne tego magicznego kraju. Udało nam się także połączyć online z Hubertem Misztelą, który od 8 lat tam mieszka. Opowiedział nam kilka ciekawostek o Barcelonie, Madrycie oraz zwyczajach Hiszpanów. Uczyliśmy się także podstawowych zwrotów w języku hiszpańskim. Udało nam się przygotować pyszną paellę oraz torrijas. Na zakończenie pobawiliśmy się trochę w architektów, by na wzór wybitnego Katalończyka, Antonio Gaudiego, stworzyć swoją własną mozaikę.

**M.P.:** Skąd dowiedzieliście się o projekcie eTwinning?

**E.Ś.:** Informację o możliwości przystąpienia do międzynarodowego projektu znaleźliśmy w internecie. Program eTwinning umożliwia współpracę europejskim szkołom i przedszkolom, przy czym jest ona realizowana przy pomocy mediów elektronicznych. Koordynują ją nauczyciele wszystkich przedmiotów, pracujący z uczniami w wieku od 3 do 19 lat.

**M.K.:** Ja się dowiedziałam o nim od moich przyjaciół z Piły, też nauczycieli. W 2014 roku



z Ewą Ściesińską pojechałyśmy na dwudniową konferencję do Sopotu. W programie eTwinning uczniowie współdziałają z rówieśnikami ze szkół partnerskich: wykonują zadania, uczą się wspólnie i od siebie nawzajem. eTwinning zachęca do poznawania i wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz aktywnych metod pracy z uczniem.

**M.P.:** Jakie są formy i cele realizowanych przez was projektów?

**E.Ś.:** Projekty eTwinning są bardzo elastyczne. Przybierają różnorodne formy z zastosowaniem komputera, internetu, oprogramowania, aparatów lub kamer. Są wśród nich bardzo krótkie (kilkudniowe), skupione na jednym konkretnym zagadnieniu. Forma, tematyka, którą łatwo zintegrować z podstawą programową, czas trwania, rodzaj użytych narzędzi, liczba partnerów zależy wyłącznie od samych uczestników projektu. Często zmienia się w trakcie realizacji, dopasowując się do aktualnych potrzeb współpracujących.

**M.K.:** Zadaniem tegorocznego projektu *Podróże w sieci* jest poznanie i upowszechnianie kultury, zwyczajów, tradycji wybranych państw Europy. My sobie sami wybraliśmy państwa, do których będziemy „podróżować”. Przyjęte cele to: przybliżenie kultury, tradycji i zwyczajów charakterystycznych dla wybranych państw Europy, poszerzenie umiejętności, zachęcanie do publicznych występów, poznanie i wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej, rozwijanie kreatywności, integracja uczniów, współpraca w grupach oraz umiejętność dzielenia się wypracowanymi materiałami.

**E.Ś.:** Tak, to jest najważniejsze, gdyż celem projektu jest prawdziwa współpraca wszystkich drużyn. Zadania wykonujemy zawsze wspólnie, są one podzielone na etapy, w tym samym czasie pracuje każda drużyna. Dodatkowo platforma kontroluje nas jako wykonawców zadania. Na pierwszą wycieczkę w ramach projektu wybraliśmy się do Piły, gdzie spaliśmy w internacie. Uczniowie przez dwa dni wykonywali zadania nad jeziorem

w ramach programu *Pomożecie – pomożemy*. Była straż pożarna, policja i pogotowie. Zorganizowano pokazy ratownictwa wodnego. W szkole uczyliśmy się udzielania pierwszej pomocy na fantomach, a na miejscu sprawdziliśmy umiejętności w rzeczywistych sytuacjach.

W lutym 2016 roku rozpoczęliśmy już drugi projekt eTwinning. Realizowaliśmy go wspólnie ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym z Piły. Tym razem zgłębialiśmy walory turystyczne, kulturalne i historyczne naszych małych ojczyzn pod hasłem *Miejsce, w którym mieszkam*. Uczniowie mieli okazję uczestniczyć w szeregu zaplanowanych, inspirujących zadań i spotkań z ciekawymi ludźmi. Wszystko po to, aby nauczyć się korzystania ze wszystkich zasobów, jakie daje nasz region.

W lutym 2017 roku zrealizowaliśmy kolejny projekt edukacyjny z tym samym ośrodkiem – *Cztery pory roku*. Jego celem było ukazanie atrakcji przyrodniczych oraz historycznych regionu Starogardu i Piły. Zaplanowane zostały spacerunki po starogardzkiej Starówce, podczas których uczniowie sfotografowali zabytki miasta w poszczególnych porach roku. Poprzez wycieczki mieli możliwość poznania ciekawostek dotyczących przyrody, która ich otacza. Dzięki wspólnym działaniom uczniowie poznali również region partnerskiej szkoły. Projekt z 2019 roku realizowany był przez uczniów z zespołów edukacyjno-terapeutycznych, a głównym jego celem było upowszechnianie regionalnych tradycji i zwyczajów wielkanocnych. Do współpracy zaprosiliśmy uczniów z Zespołu Szkół im. M. Kotańskiego z Inowrocławia. Rozwijanie różnych form twórczości, wyobraźni, pomysłowości, przybliżenie tradycji i zwyczajów związanych z Wielkanocą na terenie Kujaw i Pomorza Zachodniego oraz umiejętność wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej stanowiły istotne cele i zadanie projektowe.

**G.S.:** Nasi uczniowie, aby w ciekawy sposób przedstawić się kolegom z Inowrocławia, przygotowali prezentację multimedialną i umieścili

ją na platformie TwinSpace. Natomiast my poznaliśmy ich dzięki narzędziom Avatar Maker.

**M.P.:** Pani dyrektor, jakie korzyści dla szkoły ma realizacja tego projektu?

**E.Ś.:** Myślę, że najważniejsze z nich to: współpraca między ośrodkami, możliwość wymiany doświadczeń, metod pracy, sposobów podchodzenia do realizacji założeń, niesamowita integracja młodzieży, a na koniec – możliwość spotkania z uczestnikami w sieci.

**M.K.:** Na zakończenie projektu można się ubiegać o Krajową Odznakę Jakości, jeśli oczywiście spełni się określone wymagania. Mamy zamiar o tę odznakę się ubiegać po raz pierwszy. W tym celu należy przesłać wypracowane efekty do komisji rozpatrującej wnioski. Rozpoczynając realizację tego projektu, należało opracować plan jego realizacji i przesłać do głównego biura w Warszawie. Po pozytywnym rozpatrzeniu mogliśmy przystąpić do realizacji ustalonych zadań.

**M.P.:** Pracujecie w czwórkę – jako nauczyciele i koordynatorzy projektu. Czym dla was jest ten projekt? Co wam daje jego realizacja?

**E.Ś.:** Łatwość przekazywania informacji i uczenia się życiowych umiejętności, samodzielności, które są najważniejszym celem edukacji naszych uczniów w szkole. Przygotowujemy ich do samodzielności na miarę ich możliwości, a przy realizowaniu projektu te umiejętności można bardzo szybko osiągnąć.

**E.R.:** Fajne jest to, że dzieci poprzez projekt rozwijają swoją kreatywność. My rozwijamy się przy nich. Widzimy, jakie umiejętności przeważają u uczniów. Jeżeli ktoś lubi gotować, to może się tu wykazać. Każdy może coś dla siebie odnaleźć. Nie ma ograniczeń wiekowych w projekcie. Możemy łączyć ze sobą zespoły. Dla mnie ważne są spotkania w „realu” z uczestnikami. Możemy wtedy zobaczyć naszych uczniów w innych warunkach niż szkolne, bez rodziców. Poznajemy ich możliwości w zakresie samodzielności.

**G.S.:** Uczniowie cieszyli się również na spotkania wirtualne. To jest dla nich bardzo ciekawe, że gdzieś – w innym mieście, państwie – żyje ktoś do mnie podobny, chodzi do takiej szkoły jak ja, możemy porozmawiać na odległość, nie musimy się siebie obawiać. Uczniowie i nauczyciele wykorzystują internet do współpracy ponad granicami – współdziałają, wymieniają się informacjami i materiałami do nauki. Ponadto eTwinning poszerza zakres pedagogicznych możliwości oferowanych uczniom i nauczycielom, motywuje do nauki.

**E.Ś.:** Nawiązane przyjaźnie trwały długo. Uczniowie wysyłali do siebie własnoręcznie zrobione kartki na święta.

**G.S.:** Jestem w tym projekcie bardzo krótko. Zainspirowała mnie Monika, która jest w nim najdłużej. Projekt wymaga umiejętności posługiwania się narzędziami używanymi w eTwinningu i technologią informacyjną, która jest mi znana. Mam możliwość sprawdzenia swoich umiejętności i poznania nowych narzędzi. Pomagam w przygotowaniu materiałów dydaktycznych, prezentacji multimedialnych czy innych dokumentów wykorzystywanych w świecie wirtualnym.

**M.P.:** Kto może skorzystać z eTwinningu?

**M.K.:** W programie uczestniczyć mogą przedszkola, szkoły podstawowe i szkoły ponadpodstawowe, zarówno placówki państwowe, jak i prywatne z krajów Unii Europejskiej. Współpracę można rozpocząć z każdym nauczycielem zarejestrowanym na platformie TwinSpace. Dostęp do niej mają tylko nauczyciele, którzy są zarejestrowani w programie i realizują zadania e-Twinning. Dzięki bogatej ofercie bezpłatnych szkoleń i kursów tygodniowych w postaci modułów możemy się wiele nauczyć. Byliśmy na stacjonarnych konferencjach zorganizowanych przez eTwinning w Sopocie, Opolu, Poznaniu i we Wrocławiu. Spotkaliśmy i szybko zaprzyjaźniliśmy się ze wszystkimi uczestnikami projektu.

**E.Ś.:** Kiedy zaczynaliśmy przygodę z eTwinningiem i rozmawialiśmy z wieloma nauczycielami

z różnych szkół o tym, że podjęliśmy się jego realizacji z uczniami z niepełnosprawnościami, to niedowierzali i odnosili się do naszego pomysłu z dystansem. Okazuje się jednak, że nasze dzieci dobrze sobie radzą. Od kiedy dołączył do nas Gracjan, mogliśmy poszerzyć zakres korzystania z nowych narzędzi TiK, ponieważ jego umiejętności na tym polu są większe. Jest to dla nas ogromne wsparcie w pracy. Wielką inspiracją w naszych projektach są zawsze spotkania w „realu” ze wszystkimi uczestnikami. To jest ta „wisienka na torcie”, na którą wszyscy czekamy – i my, i uczniowie. Niedosytem dla mnie jest jeszcze to, że zamykamy się tylko na współpracę z polskimi ośrodkami, bo troszkę boimy się partnerów zagranicznych. Mam nadzieję, że i na to przyjdzie czas.

**G.S.:** Takie właśnie są założenia – eTwinning jest projektem międzynarodowym, nad którym patronat sprawuje Komisja Europejska.

**M.K.:** Blokują nas bariery językowa. Możemy jednak posługiwać się tłumaczem lub skorzystać z pomocy tłumacza. Wszystko przed nami. Na szczęście istnieje również możliwość realizacji projektów wyłącznie z udziałem partnerów z tego samego kraju. Krajowy eTwinning pozwala nabrać wprawy i doświadczenia w realizacji projektów, zarówno od strony technicznej, jak i merytorycznej.

**M.P.:** Zachęcałabym wszystkich nauczycieli do wejścia w realizację eTwinningu. Osobiście podziwiam was bardzo. Dziękuję za rozmowę!

## Podsumowanie

Realizacja zadań w ramach projektu eTwinning w Zespole Szkół Specjalnych w Stargardzie powiodła się dzięki wielkiemu zaangażowaniu nauczycieli. Widoczny jest ich zapał do pracy, przekonanie o tym, że jeżeli wierzy się w powodzenie przedsięwzięcia, to z pewnością ono się uda.

Praca z uczniami z niepełnosprawnościami w stopniu umiarkowanym i znacznym wymaga od nauczycieli wiele cierpliwości i ciągłego powta-

rzania i utrwalania umiejętności. Koordynatorzy projektu to nauczyciele bardzo cierpliwi, doświadczeni, rozumiejący potrzeby tych osób. Oni również wiele się poprzez ten projekt nauczyli. Mieli możliwość współpracy, sprawdzenia swoich umiejętności z zakresu stosowania technik komputerowych, poznali innych nauczycieli, wymieniali poglądy, uczyli się. Uczniowie zaś mieli możliwość poznania swoich umiejętności poprzez wspólne przygotowywanie prezentacji multimedialnych, potraw, prac plastycznych. Pokonywali bariery komunikacyjne, otwierali się na innych ludzi, spotykając ich wirtualnie i realnie, zawierali przyjaźnie, uczyli się w przyjaznym środowisku wyrażania emocji. Spędzając czas przeznaczony na edukację jedynie w ławce szkolnej, nigdy by tego nie doświadczyli. Wykorzystując podczas zajęć komputery, internet, różnorodne oprogramowanie, aparat czy kamerę, uczniowie mieli możliwość uczyć się w sposób dla nich atrakcyjny.

Kiedy więc niemożliwe, niewykonalne, nieosiągalne staje się możliwe? Wtedy, gdy uwierzymy, że potrafimy i możemy, gdy spotkamy na swojej drodze ludzi, którzy nam w tym pomogą. Zachęcam do brania udziału w takich projektach. Korzyści są trudne do przecenienia.

---

## Marzena Pardel

Doradca metodyczny do spraw kształcenia specjalnego w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Neurologopeda, surdopedagog, oligofrenopedagog. Nauczyciel w Zespole Szkół Specjalnych w Stargardzie.

# (Nie)odrzućeni

---

Helena Czernikiewicz

## Rozważania o edukacji specjalnej, inkluzyjnej, indywidualnej

Wszyscy bardzo dobrze znamy powiedzenie: „Bodajbyś cudze dzieci uczył”. Wiemy też, że edukacja wymaga poświęcenia w takim samym stopniu zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów. Wielu pedagogów swój zawód traktuje jako misję, całkowicie oddaje się pracy, czasami z boku zostawiając inne, prywatne sprawy. Mimo to proces dydaktyczny i wychowawczy nie zawsze kończą się tak, jakbyśmy tego oczeki-

wali. Jednym z trudniejszych aspektów pracy pedagogicznej jest z pewnością nauczanie dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Może przysparzać wielu problemów, choć nierzadko jest źródłem niekwestionowanych sukcesów edukacyjnych. Wiele systemów oświatowych próbowało różnych rozwiązań na styku kształcenia specjalnego oraz inkluzji, jednak żaden z nich nie okazał się idealny.

## Te czasy na szczęście nie wróca

Sytuacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie socjalizmu była zdecydowanie nie do pozazdroszczenia. Od obywateli Polski Ludowej oczekiwano się, że będą idealni, jednocześnie wyrabiając 200% normy. W takim państwie nie było miejsca dla ludzi, którzy nie mieścili się w wyznaczonych ramach. Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi lub chore nie mogły korzystać z powszechnych placówek oświatowych. Najczęściej umieszczane były w szkołach specjalnych i większość z nich nie miała okazji spotykać się z dziećmi spoza ich grona. Niejednokrotnie czuły się odrzucone, gdyż okazywano im brak szacunku, nie skupiano się na ich potrzebach. Wytykano je palcami, szadzono z nich, a zdrowe dzieci nie chciały się z nimi kontaktować.

Osamotnienie takich osób pogłębiało się wraz z upływem lat. Dorosli z deficytami mogli znaleźć pracę tylko w specjalnych spółdzielniach, które zajmowały się produkcją różnych artykułów. To dzięki nim mieliśmy na przykład zabawki – tak charakterystyczne dla tego okresu, którymi bawiły się niemal wszystkie polskie dzieci. Wielu/wiele z nas pamięta plastikowe klocki, żołnierzyki czy lalki, które kolekcjonowaliśmy w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Figurki często były ręcznie malowane. Niekiedy osoby pracujące w takich zakładach popełniały zabawne błędy. Ostatnio w czasie wizyty w muzeum w Toruniu usłyszałam związaną z tym anegdotę. Pracownicy, malujące figurki rdzennej ludności, kowbojów i zwierząt występujących w Ameryce Północnej, zabrakło brązowej farby, więc grizzly pomalowała na białe – i tak na amerykańskiej prerii wśród jeźdźców znalazły się niedźwiedzie polarne.

Jeżeli dziecko z dysfunkcjami nie miało orzeczenia o deficytach w rozwoju umysłowym, najczęściej trafiało do szkoły powszechnej i trzeba przyznać, że nie miało łatwo – rówieśnicy najczęściej nie akceptowali takich kolegów, śmiali się z nich,

szydzili. Niechęć często była podsycana przez rodziców, którzy zakazywali kontaktów z dziećmi, które „odstawały” od grupy. Nie znano wówczas pojęć: dysleksja, dyskalkulia, nadpobudliwość. Uczniowie o specyficznych trudnościach w nauce po prostu dostawali złe oceny. Zadania, dość sprawnie rozwiązywane przez kolegów z klasy, im przysparzały mnóstwo problemów. Z roku na rok ich samoocena spadała, pojawiały się problemy emocjonalne.

Trzeba przyznać, że nawet w tamtych czasach nauczyciele umieli stanąć na wysokości zadania. Pamiętam z lat swojej młodości kolegę, który na tle grupy słabo czytał, pisał i liczył. Nauczyciele mieli dla niego wiele wyrozumiałości i cierpliwości. Przechodził z klasy do klasy, choć niejednokrotnie my, uczniowie, mieliśmy pretensje, że dostajemy dwóję, czyli najniższą możliwą ocenę, a nasz kolega nie. Oczywiście to były czasy, kiedy nie dyskutowało się z nauczycielami, nie podważało ich decyzji. Jak postanowili, tak miało być. Z perspektywy czasu wiem, że takie postępowanie nauczycieli było najlepsze. Kolega po skończeniu ósmej klasy szkoły podstawowej rozpoczął pracę w warsztacie stolarskim taty i wreszcie osiągnął spokój i szczęście. Szkoda, że nie wszystkim udaje się tak ułożyć sobie życia.

## Zaakceptować odmiennosć

Zmiana ustrojowa przyniosła także przekształcenia w edukacji, i nie chodzi tu tylko o reformy systemowe – mam na uwadze pojawienie się gimnazjów. Zgodnie z założeniami pedagogiki humanistycznej zaczęto kłaść nacisk na wszechstronny rozwój każdego dziecka.

Wszyscy uczniowie zyskali prawo do korzystania ze szkół powszechnych. Zaczęto mówić o specyficznych trudnościach w nauce, deficytach rozwojowych. Szkoły miały obowiązek respektować opinie i orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Rodzice mieli prawo wyboru placówki i sposobu nauczania swojego dziecka. Uczniowie z dysleksją, dysortografią, dyskalkulią i innymi trud-

nościami w nauce realizowali programy nauczania przeznaczone dla ich poziomu. Sprawa się komplikowała w momencie pojawienia się w klasie dziecka z orzeczeniem o deficytach rozwojowych, na przykład z niepełnosprawnością intelektualną. Realizowali inny program nauczania i nauczyciel stawał przed nie lada wyzwaniem – na jednej lekcji musiał realizować różne treści, pracować z dwoma podręcznikami i zeszytami ćwiczeń. Tłumaczyć zagadnienia i uczniowi z orzeczeniem, i reszcie klasy, a także kontrolować wykonywanie zadań. Naprawdę trzeba było bardzo dobrze zaplanować każde zajęcia – dać uczniom zadania do indywidualnego wykonania na czas zajmowania się dzieckiem z deficytem rozwojowym; i odwrotnie. Nie zawsze taki przebieg lekcji podobał się uczniom, a zwłaszcza ich rodzicom. Niejednokrotnie skargi doprowadzały do zmiany szkoły przez ucznia, który rzekomo źle wpływał na pracę zespołu (w dalszym ciągu funkcjonowało nauczanie specjalne). Poza tym koledzy bywali okrutni w stosunku do tych dzieci. Trudno im było zintegrować się z zespołem klasowym, nawiązać odpowiednie relacje z rówieśnikami. Dzieci bardzo cierpiały, czuły się gorsze i osamotnione.

Często zmiana szkoły miała na nie bardzo dobry wpływ. Wśród podobnych dzieci osiągały sukcesy, czuły się dowartościowane, radośniejsze. Kiedy już nie były postrzegane jako obciążenie dla klasy, łatwiej nawiązywały relacje z rówieśnikami z podwórka, sąsiedztwa. W swojej karierze nauczycielskiej raz miałam do czynienia takim przypadkiem. Przez rok (w klasie czwartej) przygotowywałam lekcje w taki sposób, aby zrealizować dwa różne programy nauczania. Było to bardzo trudne przedsięwzięcie. Mimo moich starań nie udało się stworzyć odpowiedniej atmosfery w klasie. Chłopiec z orzeczeniem był ciągle odrzucany przez rówieśników. Nie zdołał nawiązać odpowiednich relacji. Ciągłe osamotnienie i niska samoocena spowodowały, że mama zdecydowała się przenieść ucznia do szkoły specjalnej.

Innym, zdecydowanie lepszym rozwiązaniem było nauczanie indywidualne w szkole. Uczniowie z deficytami, ale i chorobami współistniejącymi, mogli wchodzić na określone lekcje do klasy i integrować się z grupą. Specjalny program nauczania realizowali na indywidualnych lekcjach w szkole. Nauczyciel mógł bardzo dobrze zdiagnozować ucznia, dopasować metody i formy pracy do jego możliwości – taka indywidualizacja nauczania przynosiła dobre efekty. Dziecko poprawnie się rozwijało, osiągało sukcesy, a oceny pracy nie były podważane przez klasę. Nauczyciel mógł tak długo tłumaczyć pewne treści, aż uczeń zrozumiał zagadnienie. Praca dawała satysfakcję wszystkim – uczniom, nauczycielom i rodzicom.

Oprócz sukcesów edukacyjnych dzieci korzystające z nauczania indywidualnego z reguły miały dobre relacje z rówieśnikami. Nie popadały z nimi w konflikty, a w czasie krótkich pobyków w klasie bardzo dobrze funkcjonowały w grupie. Zazwyczaj rówieśnicy akceptowali je, a w młodszych klasach chętnie się z nimi bawili. W swojej karierze takich przypadków miałam kilka i zawsze udawało mi się stworzyć odpowiednią atmosferę w klasie. Przez trzy lata edukacji w szkole dzieci z deficytami rozwojowymi opanowały treści programowe i nawiązały odpowiednie relacje z rówieśnikami. Z reguły mocno wiązały się uczuciowo ze swoim nauczycielem. Okazywały sympatię, co było niezwykle miłe i satysfakcjonujące. Radość sprawiało także zachowanie innych uczniów, którzy potrafili zaakceptować odmiennosć kolegów i traktowali ich jak równych sobie.

## **Eskalacja konfliktu**

Niestety, nauczanie indywidualne w pewnym momencie zostało przeniesione ze szkół do domów dzieci z deficytami rozwojowymi. Uczniowie nie mogli już dołączać do zespołu na niektórych lekcjach. Praktycznie zostali odsunięci od życia szkolnego, odizolowani. Na pewno nie było to

korzystne dla rozwoju dziecka, dla którego kontakt z rówieśnikami jest jedną z podstawowych potrzeb.

Nic dziwnego, że rodzice, jeżeli nie ma takiej konieczności, nie chcą korzystać z nauczania indywidualnego w obecnej postaci. Jeżeli stan zdrowia na to pozwala, decydują się na naukę w szkole powszechnej. Wiadomo, że pojawienie się takiego dziecka w klasie staje się „wyzwaniem”. Już pisałam o konieczności odpowiedniego przygotowania zajęć. Poza tym obecnie zdecydowanie częściej mamy do czynienia z zaburzeniami emocjonalnymi. Uczniowie ze spektrum autyzmu, ADHD czy nadpobudliwością psychoruchową sprawiają zdecydowanie więcej problemów w klasie niż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Ich zaburzenia nie są akceptowane przez klasę. Dzieci, które nie mogą się skupić z uwagi na zachowanie swoich kolegów, mających problem z utrzymaniem ciszy i bezruchu na lekcji, skarżą się rodzicom. Ci nie zawsze umieją zrozumieć istotę zaburzeń. Niejednokrotnie podsuwają swoim dzieciom niewłaściwe rozwiązanie problemu, wywołują zachowania agresywne. Często dochodzi do eskalacji konfliktu i rodzice domagają się usunięcia z klasy dziecka sprawiającego kłopoty. Nie spotyka się to z aprobatą opiekunów dziecka z orzeczeniem. Tworzą się komitety, pojawiają się grupy dyskusyjne w internecie. Obie strony pozostają głuche na argumenty oponenta, nauczyciela, pedagoga szkolnego. Pracownicy szkoły starają się podchodzić do sprawy obiektywnie, ale zgodnie z literą prawa, często narażając się na krytykę. Rodzice oburzeni postawą szkoły często ze swoim problem udają się do mediów, które są dalekie od obiektywizmu.

W swojej pracy kilka razy miałam do czynienia z takimi sytuacjami. Wiele wysiłku kosztowało mnie wypracowanie odpowiednich metod pracy z uczniami i rodzicami, lecz nie zawsze okazywały się one skuteczne, zwłaszcza w przypadku

uczniów z ADHD, którzy bywają nieobliczalni i trudno przewidzieć ich reakcję czy zachowanie.

## Wizja przyszłości

W mojej opinii w skutecznym wdrożeniu idei pedagogiki włączającej do praktyki szkolnej największym problemem są finanse. Dzieci z orzeczeniem powinny mieć zapewnioną odpowiednią liczbę zajęć dodatkowych – wspomagających, korekcyjno-kompensacyjnych i socjoterapeutycznych. Opieką psychologiczną powinni także być objęci uczniowie, którzy uczęszczają do klasy razem z takimi dziećmi, a może nawet ich rodzice. Kompleksowa opieka i pomoc mogą uzdrowić sytuację, załagodzić wszelkie nieporozumienia, pomóc stworzyć taką atmosferę w szkole, która umożliwi akceptację dzieci z orzeczeniem i wszechstronny rozwój wszystkich uczniów oraz odpowiednie relacje międzyludzkie.

Pandemia i kryzys ekonomiczny na pewno nie polepszyły sytuacji dzieci z deficytami, wręcz przeciwnie. Programy włączania tych dzieci zostały przerwane, a liczba zajęć i nauczycieli wspomagających zmniejszyła się. Pojawili się wprawdzie pedagodzy specjaliści, lecz czy zdołają oni uzdrowić sytuację? Raczej nie. W placówkach dzieci wymagających wsparcia pojawia się coraz więcej. Jeden pedagog nie jest w stanie pomóc każdemu dziecku z deficytami rozwojowymi. Nauczyciel niejednokrotnie sam musi radzić sobie z problemem włączenia ucznia z orzeczeniem do zespołu klasowego, łagodzić konflikty i budować atmosferę w klasie – a to zadanie jest niezmiernie trudne i bardzo stresujące.

---

### Helena Czernikiewicz

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

# Rozumiemy się bez słów

---

Edyta Tyszkiewicz

## AAC – co należy wiedzieć o komunikacji alternatywnej i wspomagającej?

Październik jest miesiącem świadomości AAC (*Augmentative and Alternative Communication*). Jaka jest nasza znajomość tego tematu? Jako osoba ucząca od wielu lat dzieci i osoby dorosłe korzystania z narzędzi do komunikacji pozawerbalnej mogę powiedzieć, że coraz lepsza. Niemniej jednak, w mojej ocenie, wciąż niewystarczająca.

AAC to alternatywne sposoby komunikacji, między innymi takie, jak: wskazywanie symboli, gesty, język migowy, pismo (w tym pisanie SMS-ów, wiadomości na Messengerze). Niektórzy boją się wprowadzenia AAC, myśląc, że spowoduje to unikanie przez dziecko mowy. Są to bezpodstawne obawy – AAC nie hamuje rozwoju mowy. Jeśli dziecko ma mówić, będzie mówiło. AAC mu w tym nie przeszkodzi. Może natomiast zwiększyć rozumienie mowy oraz przyczynić się do wzrostu języka mówionego.

Na świat przychodzimy bez umiejętności językowych. Niemowlę, jak sama nazwa wskazuje, nie zna i nie rozumie języka. Sprawując opiekę, mówimy do niego – często pełnymi zdaniem. Nie oczekujemy, że będzie rozumiało, że nam odpowie. Kiedy dziecko ma około 3 miesięcy, reaguje tylko na to, co się dzieje z jego ciałem. Kiedy jest głodne – płacze. Uspokaja się, gdy mózg otrzyma informację, że głód został zaspokojony. Ten czas określa się mianem spontanicznych zachowań. Około 8 miesiąca życia dziecko zaczyna rozumieć, że to dorosły zaspokaja jego potrzeby. Nie wie jednak jeszcze, jak używać języka. Mówimy wówczas, iż zaczyna mieć intencję komunikacyjną. Rozumie, że płacz spowoduje pojawienie się na przykład mamy. Ma narzędzie, aby ją przywołać. Pierwsze słowa pojawiają się około pierwszego roku życia. Nazywamy to etapem symbolicznym (słowo = symbol). Przy



czym aby wypowiedzieć pierwsze słowo, dziecko w swoim słowniku biernym potrzebuje mieć od 75 do 100 słów.

Gdy już wiemy, na jakim poziomie językowym jest nasza niemówiąca podopieczna/ niemówiący podopieczny (bez względu na wiek, rodzaj niepełnosprawności), wdrazamy nowy język w postaci: gestów, symboli, obrazków czy innych rzeczy, które pozwolą jej/jemu skomunikować nam swoje potrzeby, emocje, myśli itp. W jaki sposób wdrożyć komunikację alternatywną i którą metodę wprowadzania wybrać?

Między innymi wyróżniamy metodę PECS (*Picture Exchange Communication System*), która obejmuje sześć ściśle określonych faz; najczęściej kojarzona jest z książkami na rzepy. Opiera się na założeniu, że dziecko będzie rozróżniało symbol niczym obrazek. W modelu aktywnym Magdaleny Grycman wybieramy najczęściej powtarzające się zachowanie dziecka i nadajemy mu znaczenie komunikacyjne. Na przykład dziecko odwraca głowę; mówimy: odwracasz głowę, rozumiem (tu nadajemy znaczenie), nie podoba ci się. Liczy się tu, podobnie, jak w PECS, liczba i jednakowość powtórzeń. Kolejna metoda, wspomagana stymulacją języka, polega na tym, że mówiąc do dziecka, wykonujemy gest bądź wskazujemy symbol odpowiadający wypowiedzanemu słowu. Metoda ta opiera się w dużej mierze na pamięci motorycznej. Gdy piszemy na klawiaturze, nie zastanawiamy się nad wyglądem liter, tylko pamiętamy, gdzie dana litera jest na niej umieszczona. Na owej pamięci jest oparta kolejna metoda – POOD, jeszcze mało znana i stosowana, myślę jednak, że wkrótce się to zmieni.

Żadna z tych metod nie jest gorsza lub lepsza. Nie ma badań potwierdzających większą skuteczność którejs z nich. Ich zastosowanie w dużej mierze zależy od znajomości danej metody przez terapeutę. Obowiązuje jedna zasada: to metoda jest dopasowywana do dziecka, a nie dziecko do metody.

W zależności od potrzeb dziecka stosujemy strategie: nadajmy znaczenie zachowaniom dzie-

cka, otoczmy językiem (etykiety, gesty, symbole), wprowadźmy powtarzalność słów, zachowań. Poszukajmy tego, co motywuje dziecko do komunikacji – o co chciałoby poprosić, co chciałoby przekazać. Zróbmy książkę zawierającą słowa, których otoczenie na co dzień używa, uwzględniające potrzeby i cele dziecka.

Komunikacja to wysyłanie i odbieranie komunikatów, które umożliwiają nam kontakt z otoczeniem. Bez przerwy słuchamy i mówimy – opowiadamy, informujemy, pytamy, odpowiadamy, komentujemy, decydujemy, kłócimy się. W ten sposób nawiązujemy relacje z innymi. Komunikacja jest prawem każdego człowieka – to motto towarzyszy mi każdego dnia w pracy. Dziecko, które nie mówi, nie ma dostępu do żadnego języka, nie rozwija się poznawczo. Jest – poprzez brak relacji – zagrożone niedostosowaniem społecznym. W reakcji na tę sytuację może krzyczeć, bić, „gryźć” siebie i innych. To są dostępne jemu środki komunikacji. Inaczej nie potrafi. Trzeba i można zamienić je w coś bardziej akceptowalnego społecznie. Żeby to zrobić, należy wierzyć w swojego podopiecznego/podopieczną. Zakładać, że jego/jej kompetencje są wyższe, niż dziś jest w stanie przekazać.

Dziś zadzwoniła do mnie mama jednego chłopca, która wcześniej używała bardzo prostego języka, twierdząc, iż dziecko inaczej jej nie rozumie. Tym razem usłyszałam od niej: „Pani Edytko! To działa! On rozumie, co oznaczają słowa: sypialnia, zamrażacz”. Tak, to działa! Kiedy się o tym przekonujemy, od razu chce nam się robić znacznie więcej w tym zakresie.

---

### Edyta Tyszkiewicz

Terapeuta komunikacji alternatywnej i wspomagającej, neurorehabilitant C-eye, pedagog, terapeuta zajęciowy, doradca AT w zakresie komunikacji alternatywnej i wspomagającej.

# Między morzem a lądem

---

Lilianna Janeczek

## XXII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych

Po raz kolejny duże grono osób zainteresowanych dydaktyką spotkało się na XXII Ogólnopolskim Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, które odbyło się 17–18 września 2022 roku w Gdańsku. Nauczyciele pracujący w różnych typach szkół na terenie całej Polski, ale także z Czech, przez cały rok czekają na to jesienne wydarzenie – za każdym razem odbywające się w innym ośrodku akademickim. Forum od ponad dwudziestu lat dostarcza okazji do odnowienia kontaktów, jak również poznawania nowych tendencji w edukacji i pedagogice.

Każdy ośrodek akademicki goszczący uczestników Forum dokłada wielu starań, by jak najlepiej zaprezentować swoją uczelnię, kładąc nacisk na popularyzację praktyk wartych przeniesienia do codziennej pracy nauczycieli. Dlatego każdego roku tak ważne jest spotkanie z organizatorami, wśród których bez względu na zespół organizacyjny danej uczelni jest dr hab. Adam Hibszer – dydaktyk geografii, pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego,

od lat zabiegający o organizację konferencji, ciągłość i atrakcyjność wydarzenia.

### Tematyka morska na XXII Forum

Tradycją Forum jest przede wszystkim integracja środowiska nauczycieli przedmiotów przyrodniczych – przyrody, biologii, chemii, geografii i fizyki oraz wskazywanie na interdyscyplinarność zagadnień przyrodniczych.

Kolejne edycje odbywały się pod zróżnicowanymi tematycznie hasłami. Warto przypomnieć, że pierwsza była zatytułowana: „Jedność intelektualna Europy. Relacje człowiek – przyroda w świadomości uczniów”, natomiast ostatnia jak do tej pory: „Między morzem a lądem – aspekty edukacyjne”. Zagadnienie przewodnie nie powinno dziwić, ponieważ gospodarzem był Uniwersytet Gdański. W programie tegorocznego Forum ujęto między innymi:

- nadbałtyckie zajęcia terenowe w miejscach znanych z pieszych wędrówek i turystycznych wypraw po Polsce lub programów telewizyjnych – na Klifie Orłowskim – pod tytułem „Procesy geomorfologiczne w strefie brzegowej morza. Skały na plaży i w osadach lodowcowych”, które poprowadził dr hab. Piotr Woźniak prof. UG z Zakładu Geologii i Geomorfologii Czwartorzędu, Wydziału Oceanografii i Geografii;
- zajęcia warsztatowe, jako jedną z bardziej interesujących i inspirujących metod pracy ze studentami, uczniami szkół podstawowych i średnich, na przykładzie Kuźni Wodnej z pokazem wykorzystania narzędzi napędzanych siłą Potoku Oliwskiego;
- zajęcia integracyjne – ważne niezależnie od wieku uczestników spotkania;
- wycieczkę miejską „Śladami gdańskich przyrodników”.

## Warsztaty i wykłady

W drugim dniu Forum uczestnicy wzięli udział w warsztatach chemicznych i biologicznych: „Wykorzystanie nowoczesnych rozwiązań w szkolnym eksperymencie”, które poprowadziła dr Bożena Karawajczyk z Zakładu Dydaktyki i Popularyzacji Nauki, oraz „Wystawa muzealna jako środowisko uczenia się”.

Warsztaty w laboratorium chemicznym pozwoliły na powrót do przeszłości, czyli czasów studenckich, w nieco zmienionej odsłonie dzięki przeprowadzeniu doświadczeń w małej skali. Każdy z zespołów wykonał siedem doświadczeń. W pracowniach biologicznych poszczególne zespoły zadaniowe zajęły się rozwiązywaniem zadań zawartych w kartach pracy dotyczących: historii „bałtyckiego złota”, czyli bursztynu, będącego kopalną żywicą; płetwała zwyczajnego zwanego potocznie finwalem, którego szkielet jest jedynym tego typu eksponatem w Polsce; drapieżnych kręgowców: ptaków, ssaków oraz gadów, których eksponaty są własnością Muzeum

i Instytutu Zoologii Polskiej Akademii Nauk i były prezentowane w Muzeum Ewolucji, w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie, a zostały wypożyczone Uniwersytetowi Gdańskiemu w 2014 roku.

Forumowicze wysłuchali również wykładów: *Od plejstocenu do antropocenu*, czyli jak uczyć o zmianach środowiska przyrodniczego (dr Dawid Weisbrodt, Zakład Geomorfologii i Geologii Czwartorzędu, Wydział Oceanografii i Geografii UG); *Planowanie miast przyjaznych klimatowi* (dr Hanna Obracht-Prondzyńska, Zakład Gospodarki Przestrzennej, Wydział Nauk Społecznych UG); *Teoria kwantów w szkole. Przykłady* (prof. Marek Żukowski dyrektor International Centre for Theory of Quantum Technologies [ICTQT] w Uniwersytecie Gdańskim, który na co dzień współpracuje z tegorocznym noblistą w dziedzinie fizyki, prof. Antonem Zeiligerem).

## Podsumowanie

Gdańskie Forum było intensywne, ciekawe, pobudzające do kreatywności, podobnie jak każde wcześniejsze. Duże zaangażowanie dr Teresy Sadoń-Osowieckiej w organizację XXII Forum było widoczne na każdym etapie realizowanego programu. Dziękując organizatorom, dr hab. Adam Hibszer podkreślił wartość indywidualizowania programu spotkania i wspaniałego zaprezentowania Uniwersytetu Gdańskiego. Sukcesem organizacyjnym dr Teresy Sadoń-Osowieckiej była również odczuwalna dbałość o uczestników konferencji.

Warto podkreślić, że XXIII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych po raz drugi odbędzie się w Szczecinie, a organizatorem spotkań przyrodników będzie Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

---

## Lilianna Janeczek

Doradczyni metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie.

# Ich los jest w naszych rękach

---

Kamila Kopczyńska

## Jak uczyć (się) o niepełnosprawnościach?

Karierę pedagogiczną zaczęłam zupełnie przypadkowo. Kierunek studiów, jaki wybrałam po maturze, całkowicie odbiegał od moich późniejszych zainteresowań. Zmiany jednak nie są mi obce, ponieważ już wtedy podążałam za marzeniami i robię tak do dzisiaj. Byłam i nadal jestem otwarta na świat, co objawia się, między innymi, potrzebą pogłębiania wiedzy – z tą różnicą, że kiedyś zdawało mi się, iż dużo wiem, a obecnie stwierdzam: „uczymy się przez całe życie, a mądrzejemy z wiekiem i doświadczeniem”.

Pracowałam z młodzieżą szkolną, również trudną (z ogniska wychowawczego), a nawet z dorosłymi. Obecnie pracuję z uczniami i uczennicami z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Dlatego właśnie często zadaję sobie pytania o sedno swoich działań edukacyjnych i wychowawczych. Jak uczymy osoby w każdym wieku, które wymagają profesjonalnej opieki pedagogicznej? Jakie są dobre i złe strony nauczania włączającego, nazywanego często inkluzyjnym? Co powinno się zmienić w kształceniu specjalnym?

## Zmienić perspektywę

Świat zmienia się dynamicznie, ale w stosunku do edukacji, mam wrażenie, że zmiany przebiegają znacznie wolniej. Tworzone są nowe programy, innowacje odbiegające od rutyny; staramy się podążać za uczniem i jego potrzebami. Chęć niesienia pomocy w realizowaniu indywidualnych potrzeb – to najważniejsze cele nauczania.

Od kilkunastu lat mówi się o edukacji włączającej, czyli wspólnym kształceniu osób z niepełnosprawnościami ze sprawnymi. To w pewnym sensie współczesna „innowacja”, której celem jest pokonywanie barier, przeszkód, kształtowanie wzajemnej tolerancji, szacunku i zrozumienia. Innymi słowy: inkluzja polega na budowaniu życzliwości, otwartości względem siebie i innych, zmienianiu perspektywy edukacyjnej.

### Indywidualne potrzeby

Współcześnie obserwujemy wiele problemów dotyczących młodych ludzi: zdrowotnych, emocjonalnych czy też społecznych. Młody człowiek – zwłaszcza doświadczający trudności wynikających z niepełnosprawności – potrzebuje indywidualnego podejścia. Każdy chce być wysłuchany, zauważony, akceptowany, tolerowany; każdy potrzebuje relacji z rówieśnikami; każdy chce dać się poznać z jak najlepszej strony.

Edukacja włączająca dla uczniów z niepełnosprawnościami daje zarówno możliwość kształcenia, jak i wychowania w szkole ogólnodostępnej. Inkluzja oddziałuje najlepiej przez kształtowanie wzajemnych relacji, języka, kultury, poznawanie wartości, rozwijanie (się) na miarę indywidualnych potrzeb. Nie sposób pominąć faktu, że dla szkół ogólnodostępnych inkluzja to nie lada wyzwanie i dlatego powinna stanowić przedmiot ciągłej autorefleksji.

Obecnie coraz częściej dzieci z niepełnosprawnościami trafiają do szkół ogólnodostępnych.

---

*System edukacji powinien stwarzać godne warunki i szanse wszystkim uczniom, bez względu na ich specyficzną sytuację rodzinną czy ograniczenia wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych. Lepsza świadomość społeczeństwa, pedagogizacja rodziców mają ogromny wpływ na zmianę postaw i tworzenie dla wszystkich członków społeczności warunków umożliwiających funkcjonowanie.*

---

Uważam, że aby wspomóc ich edukację, należy się skupić na pokonywaniu barier występujących w procesie edukacyjnym i budowaniu lepszej świadomości społecznej – dotyczącej praw do uczestnictwa w życiu społecznym, bez względu na występujące u danej osoby ograniczenia zdrowotne, preferencje kulturalne czy religijne.

Odpowiedzialność za kształcenie dzieci z niepełnosprawnościami, choć dotyczy to także dzieci sprawnych, w dużej mierze spoczywa na szkole, a tym samym na nauczycielach. Dlatego doskonalimy swoje kompetencje pedagogiczne, uczestnicząc w kursach, studiach i szkoleniach. To często nauczyciele stoją za sukcesami edukacji włączającej, kształtując w uczniach poczucie własnej wartości, bez względu na trudności, których ci doświadczają. Nie można też pomijać faktu, że duża część nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych nie czuje

się gotowa, żeby przyjąć ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do swojej klasy.

### **Co możemy zrobić?**

Aby poprawić sytuację pod tym względem, należy rozbudować system działań wspierających szkoły poprzez zatrudnienie odpowiedniej kadry, w zależności od potrzeb, zwłaszcza: pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów oraz innych specjalistów, którzy mogą wspierać edukację, wykorzystując swoją specjalistyczną wiedzę i umiejętności we współpracy z nauczycielami, na przykład przedmiotowymi.

Zgadzam się z Katarzyną Szczepkowską, która w publikacji *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania* pisze: „Nauczanie w klasie, w której znajdują się dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, jest możliwe, jeśli nie oczekuje się od uczniów i nauczycieli tego, że wszyscy będą robili to samo i w jednakowym czasie. (...) Zadania powinny być modyfikowane w zależności od potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Dostosowanie zadań do co najmniej 3 poziomów wiedzy i umiejętności uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb edukacyjnych w wielu krajach jest standardem nauczania. W Polsce nadal jednak dość często funkcjonuje system nauczania jednolitego”.

Również pozytywna atmosfera w szkole, a tym samym w klasie, ma znaczący wpływ na funkcjonowanie ucznia, chęć uczenia się, jego rozwój i dobre samopoczucie, co zdecydowanie sprzyja lepszej nauce. Dlatego należy zwiększyć swobodę nauczyciela w zakresie organizacji czasu, gdyż to on wie najlepiej, jak poradzić sobie, aby skupić uwagę klasy.

Można także zwiększyć współpracę z różnymi środowiskami na rzecz edukacji włączającej, na przykład z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dla dzieci i rodziców, a także zaimplementować formy współpracy szkoły

z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki.

Szeroko rozumiany system edukacji powinien stwarzać godne warunki i szanse wszystkim uczniom, bez względu na ich specyficzną sytuację rodzinną czy ograniczenia wynikające ze specjalnych potrzeb edukacyjnych. Lepsza świadomość społeczeństwa, pedagogizacja rodziców, między innymi poprzez szkolenia, ma ogromny wpływ na zmianę postaw i tworzenie dla wszystkich członków społeczności dobrych warunków umożliwiających funkcjonowanie.

### **Lepsza przyszłość**

Powtórzę wcześniejszą tezę: w szkołach powinna być wzmocniona przede wszystkim odpowiednio przygotowana kadra oraz zapewniony stały dostęp do pomocy specjalistów.

Ważną rolę odgrywają: warunki pracy, mniejsza liczba uczniów w klasie, odpowiednie wyposażenie sal, specjalne pomieszczenia, na przykład sale relaksacyjne czy sale doświadczeń, krótsze godziny lekcyjne czy wyodrębnione pomieszczenia do nauki. Odpowiedni nakład finansowy nie jest tu bez znaczenia, ponieważ potrzeby są ogromne.

Mimo nie zawsze satysfakcjonującego spełnienia powyższych warunków i pojawiających się wątpliwości, nie należy się zniechęcać, lecz wspierać i dążyć do realizacji zamierzonych celów. Stale szukać coraz to nowszych rozwiązań. Starać się budować lepszą rzeczywistość, działać z jasnym przekazem dla wszystkich. Nauka jest cudowną dziedziną życia, drogą do lepszej przyszłości. To w naszych rękach jest los dzieci – słuchajmy ich i podążajmy za ich marzeniami, by jak najefektywniej pomagać im je realizować.

---

### **Kamila Kopczyńska**

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

# Niepodzielnie o arytmetyce

---

Dawid Edmund Kędzierski

## Artykuł z cyklu *De doctrina mathematica*

„Jeżeli matematyka jest królową nauk,  
to królową matematyki jest teoria liczb”.  
(Carl Friedrich Gauss)

Mianem arytmetyki określona jest część teorii liczb zajmująca się podzielnością w zbiorze liczb całkowitych. Przez lata arytmetyka w polskich szkołach traktowana była marginalnie. Uczniowie, co prawda, już w szkole podstawowej poznają pojęcia: wielokrotności, dzielnika liczby naturalnej, liczby pierwszej i złożonej, twierdzenie

o rozkładzie kanonicznym, jak również pojęcie największego wspólnego dzielnika i najmniejszej wspólnej wielokrotności. Jednakże w dalszym procesie edukacji matematycznej cała mnogość pojęć i faktów z arytmetyki jest wykorzystywana niezbyt często. Na przykład rozkład kanoniczny służy uczniom przede wszystkim do wyciągania całości spod znaku pierwiastka, a najmniejszą wspólną wielokrotność stosują przy dodawaniu ułamków, sprowadzając je do wspólnego mianownika.

## Dlaczego niepodzielnie?

Sytuacji arytmetyki w szkole nie poprawiło pojawienie się prostych zadań maturalnych na wykazywanie podzielności (na przykład: wykaż podzielność  $13 \mid 3^{2020} + 3^{2019} + 3^{2018}$ ), gdyż zazwyczaj zadania takie są schematyczne i w większej mierze weryfikują umiejętność przekształcania wyrażeń algebraicznych i wykorzystywanie własności potęg niż znajomość arytmetyki.

Celem tego artykułu jest „odkurzenie” arytmetyki, a przede wszystkim przedyskutowanie, jak mówić o arytmetyce w szkole, aby umożliwić uczniom zobaczenie choć namiastki tego, co w teorii liczb dostrzegał jeden z najwybitniejszych matematyków w historii Carl Friedrich Gauss (1777–1855). Pomysł podjęcia tego tematu zrodził się kilka lat temu, gdy świat obiegła zaskakująca wiadomość, że dwunastolatek z Wielkiej Brytanii odkrył, dotąd nieudokumentowaną, cechę podzielności przez 7 liczb naturalnych. Dodatkowo metoda, którą podał, jest zaskakująco elementarna. Odnotujmy, że teoria liczb wraz z geometrią jest najstarszym działem matematyki, pomimo tego do dziś istnieją fakty i twierdzenia – nawet podstawowe – czekające na odkrycie. Czy to samo w sobie nie jest urzekające?

Jednym z powodów, dla których warto mówić o arytmetyce, jest jej zastosowanie w kryptografii. Od czasów wynalezienia szyfru RSA<sup>2</sup>, który bazuje na pojęciu liczb pierwszych i rozkładzie liczby naturalnej na czynniki, teorią liczb zaczęli się interesować kryptolodzy, a z czasem również informatycy. Obecnie zaawansowane systemy kryptograficzne bazują na nowoczesnych koncepcjach teorii liczb i dziedzinach z nią powiązanych, takich jak teoria krzywych eliptycznych czy teoria form modularnych. Zatem nie jest przesadą twierdzić, że bez dokonań teorii liczb nie mielibyśmy choćby bankowości mobilnej i internetowej. Nasuwa się więc pytanie: jeśli pojęcie liczby pierwszej jest tak fundamentalne w naszym technologicznym

cyberświecie, to czy nasi uczniowie nie powinni być z nim lepiej zaznajomieni?

Wymieniając zalety znajomości teorii liczb, warto wspomnieć o analogii pomiędzy wielomianami a liczbami całkowitymi. Zauważmy, że koncepcja dzielenia wielomianów, wielomianu nierozkładalnego, rozkładu wielomianu na czynniki pochodzą od analogicznych pojęć z arytmetyki zbioru liczb całkowitych. Stąd wniosek: jeżeli uczeń będzie zaznajomiony z arytmetyką w zbiorze liczb naturalnych, to łatwiej mu będzie przenieść te idee na zbiór wielomianów.

Odnotujmy, że ustawodawca dostrzegł znaczenie arytmetyki dla rozwoju matematycznego uczniów, gdyż w najnowszej podstawie programowej dla szkoły średniej już na poziomie podstawowym z matematyki oczekuje się od uczniów umiejętności wykazywania prostych własności arytmetycznych.

Ostatnim argumentem, świadczącym o istotnym wpływie na ucznia, jaki może mieć arytmetyka, jest jej elementarność i nieodparty urok. Arytmetyka jest bogata w wiele pięknych idei matematycznych, które możemy odkryć z uczniami poprzez zabawę liczbami.

Pierwszy kontakt z teorią podzielności może nastąpić wcześniej, gdy uczniowie opanują rachowanie w zbiorze liczb naturalnych oraz pojęcie osi liczbowej. Przy pierwszym spotkaniu z arytmetyką warto ograniczyć rozważania do zbioru liczb całkowitych nieujemnych, gdyż dzielenie i reszta z dzielenia w tym zbiorze są bardziej intuicyjne oraz, co ważniejsze, realizowane empirycznie.

### Przykład

Mama trójki dzieci kupiła dla swoich pociech paczkę cukierków. Po otwarciu paczki okazało się, że było w niej 14 smakołyków. Jeżeli mama rozdała każdemu ze swoich dzieci taką samą liczbę cukierków, to ile cukierków zostało nierozdanych? Po ile cukierków otrzyma każde z dzieci?

Oczywiście pierwsze pytanie odnosi się do reszty z dzielenia 14 przez 3, zaś drugie do ilorazu częściowego z tego dzielenia.



## Wprowadzenie arytmetyki w szkole

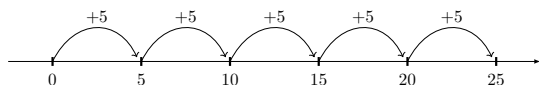
Zakładamy, że nasi uczniowie rachują biegle w liczbach całkowitych w zakresie 100, chociaż pojedyncze przykłady będą wymagały rachowania w większym zakresie. Ponadto oczekujemy, że uczeń zna pojęcie osi liczbowej, gdyż będziemy wyjaśniać pewne pojęcia, odwołując się do rysunku osi liczbowej.

Podczas pierwszego spotkania z arytmetyką chcemy, aby uczniowie zapoznali się z pojęciem wielokrotności liczb naturalnych. Umiejętności, które mają zdobyć, to:

- podanie kilku przykładowych wielokrotności danej liczby;
- zobrazowanie wielokrotności na osi liczbowej;
- zweryfikowanie, czy wskazana liczba jest wielokrotnością danej liczby wraz z uzasadnieniem;
- rozróżnienie liczb parzystych i nieparzystych.

Przy realizacji powyższych celów odrzucimy podejście formalne i wprowadzimy wszystkie pojęcia, bazując na przykładach i analogiach.

Na osi liczbowej w miejscu liczby 5 stoi żabka, która zawsze skacze o 5 w prawo. Narysujmy, jakie liczby odwiedziła.



Liczby, na których przystanie żabka, to

$$5 = 5 \cdot \textcircled{1}, \quad 10 = 5 \cdot \textcircled{2}, \quad 15 = 5 \cdot \textcircled{3}, \quad 20 = 5 \cdot \textcircled{4}, \quad 25 = 5 \cdot \textcircled{5}.$$

---

*Liczby 5, 10, 15, 20, 25, 30...  
nazywamy wielokrotnościami liczby 5.*

---

W szczególności liczbę

$$10 = 5 \cdot \textcircled{2}$$

nazywamy drugą wielokrotnością liczby 5, zaś liczbę

$$15 = 5 \cdot \textcircled{3}$$

nazywamy trzecią wielokrotnością liczby 5.

Zadanie 1.

Którą wielokrotnością liczby 5 są liczby:

a. 20, b. 30, c. 5.

Przykład

Liczba 45 jest wielokrotnością liczby 5, bo

$$45 = 5 \cdot 9.$$

Zadanie 2.

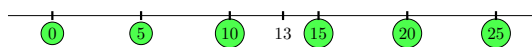
Wyjaśnij, dlaczego liczby

a. 30, b. 40, c. 75, d. 155

są wielokrotnością liczby 5.

Przykład

Zauważymy, że liczba 13 nie jest wielokrotnością liczby 5. W tym celu zaznaczmy liczbę 13 na osi liczbowej,



gdzie kolejne wielokrotności liczby 5 zaznaczyliśmy w kółkach. Widzimy, że liczba 13 nie jest wielokrotnością liczby 5, bo znajduje się pomiędzy dwiema kolejnymi wielokrotnościami:

$$10 = 5 \cdot 2 \quad \text{i} \quad 15 = 5 \cdot 3.$$

Zadanie 3.

Wskaż, pomiędzy jakimi dwiema wielokrotnościami liczby 5 znajduje się liczba

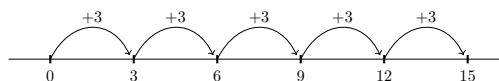
a. 9, b. 11, c. 23, d. 44.

Czy liczby te są wielokrotnościami liczby 5?

Podobnie jak o wielokrotnościach liczby 5, możemy mówić o wielokrotnościach innych liczb.

Przykład

Wielokrotności liczby 3 zaznaczamy na osi liczbowej, „skacząc” w prawo co 3 od liczby 0.



Zatem kolejnymi wielokrotnościami liczby 3 są:

3, 6, 9, 12, 15...

W celu utrwalenia umiejętności wyznaczania wielokrotności, warto rozwiązać następujące zadania.

Zadanie 4.

Dopisz cztery wielokrotności liczby 3, występujące po liczbie 15.

Zadanie 5.

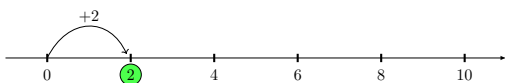
Czy któraś z liczb:

a. 21,    b. 23,    c. 24

jest wielokrotnością liczby 3?

Zadanie 6.

Wielokrotności liczby 2 na osi liczbowej występują co dwa począwszy od liczby 0. Zaznacz je na osi liczbowej.



---

*Wielokrotności liczby 2 nazywamy liczbami parzystymi.*

---

Zadanie 7.

Które spośród liczb:

7, 8, 10, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 31, 34

są parzyste?

---

*Liczby naturalne, które nie są parzyste, nazywamy liczbami nieparzystymi.*

---

Zadanie 8.

Pośród podanych liczb – wskaż nieparzyste:

7, 8, 10, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 31, 34.

Ostatnim krokiem przy pierwszym spotkaniu

z arytmetyką powinno być przećwiczenie nabytych umiejętności na różnych liczbach. Poniżej przykładowe zadania.

Zadanie 9.

Wypisz pięć pierwszych wielokrotności liczby

a. 10,    b. 7,    c. 6.

Zadanie 10.

Uzasadnij, że liczba

a. 24,    b. 64,    c. 80

jest wielokrotnością liczby 8.

Uwaga! Celowo w powyższych przykładach pominęliśmy liczbę 0 jako wielokrotność liczby 5, gdyż wielokrotność zerowa  $0 = 5 \cdot 0$  jest o wiele mniej intuicyjna. Jednakże zakładamy, że 0 pojawi się jako wielokrotność, gdy pojęcie wielokrotności rozszerzymy do zbioru liczb całkowitych.

Podczas kolejnego spotkania z arytmetyką chcemy, aby uczeń:

- poznał pojęcie dzielnika liczby naturalnej;
- potrafił wypisać dzielniki danej liczby naturalnej;
- poznał pojęcie liczby pierwszej;
- poznał metodę sita Eratostenesa.

Podobnie jak poprzednio – bez formalnej definicji, bazując na przykładach i analogiach – możemy wprowadzić pojęcie dzielnika liczby naturalnej. W tym temacie warto jednak zwrócić uwagę, że o dzielniku możemy myśleć na dwa różne sposoby.

W pierwszym podejściu liczba 2 jest dzielnikiem liczby 30, bo 30 dzieli się na 2. Podstawą takiego wprowadzenia jest dzielenie liczb, które uczniowie mają zazwyczaj gorzej opanowane niż mnożenie. Dlatego warto wprowadzić pojęcie dzielnika, wykorzystując mnożenie, czyli poprzez poznane wcześniej wielokrotności.

---

*Będziemy mówili, że liczba 2 jest dzielnikiem 30, bo 30 jest wielokrotnością liczby 2, tzn.  $30=2 \cdot 15$ .*

---

Zaletą takiego podejścia jest bazowanie na umiejętności mnożenia; zarazem jest to utrwalenie tematu wielokrotności. W temacie dzielników liczby naturalnej warto również zastanowić się nad zapisem wszystkich dzielników danej liczby. Ogólnie przyjęty jest zapis, aby wypisane dzielniki naturalne liczby 30 zapisywać w porządku rosnącym:

1, 2, 3, 5, 6, 10, 15, 30.

Chociaż może warto byłoby wypisywać je w konwencji

$$\underbrace{1, 30}_{\text{bo } 30=1 \cdot 30}, \quad \underbrace{2, 15}_{\text{bo } 30=2 \cdot 15}, \quad \underbrace{3, 10}_{\text{bo } 30=3 \cdot 10}, \quad \underbrace{5, 6}_{\text{bo } 30=5 \cdot 6},$$

dzięki, której uczniowie lepiej zapamiętają fakt, że dzielniki naturalne występują parami<sup>3</sup>.

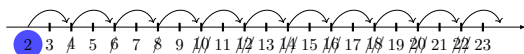
### Fascynujący świat liczb pierwszych

Naturalnym rozwinięciem tematu dzielników liczby naturalnej jest wprowadzenie pojęcia liczby pierwszej. W tym temacie warto, aby metoda sita Eratostenesa była wprowadzona na osi liczbowej, gdyż będzie wykorzystywała skakanie po osi liczbowej, do którego przywykliśmy już wcześniej.

Sito Eratostenesa w krokach:

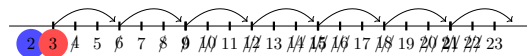
#### Krok 1.

Na osi liczbowej zaznaczamy liczbę 2 oraz wykreślamy wszystkie kolejne wielokrotności liczby 2:



#### Krok 2.

Zaznaczamy pierwszą nieskreśloną liczbę – jest to liczba 3. Zatem 3 jest kolejną liczbą pierwszą po liczbie 2. Następnie skreślamy wszystkie kolejne wielokrotności liczby 3:



#### Krok 3.

Kolejną nieskreśloną liczbą jest 5. Zatem 5 jest liczbą pierwszą. Skreślamy wszystkie kolejne wielokrotności liczby 5.

#### Krok 4.

Kontynuując ten proces, wyznaczmy kolejne liczby pierwsze:

2, 3, 5, 7, 11, 13, 19, ...

Metoda sita Eratostenesa jest skutecznym narzędziem wyszukiwania kolejnych liczb pierwszych, lecz jest także bardzo nieefektywnym testem pierwszościi danej liczby. Zauważmy, że gdybyśmy chcieli sprawdzić pierwszościi liczby 117, to zgodnie z opisaną wcześniej metodą sita musielibyśmy wykreślać liczby – aż do liczby pierwszej bezpośrednio przed 117, co zajęłoby zdecydowanie za dużo czasu i kosztowało dużo wysiłku. Możemy zadać pytanie, czy rzeczywiście pierwszościi liczby 117 musimy sprawdzać aż do liczby 113? Większość uczniów z łatwością zauważy, że wystarczy sprawdzić tę liczbę do połowy 117, gdyż najmniejszym jej dzielnikiem może być liczba 2. Jednakże możemy ten test poprawić, proponując następujący eksperyment-ćwiczenie.

#### Zadanie 11.

Uzupełnij tabelę:

n	najmniejszy dzielnik $d > 1$ liczby n	$d^2$
6		
9		
15		
25		
64		
49		

Następnie porównaj wyniki z ostatniej i pierwszej kolumny.

W ten sposób umożliwiamy uczniom zauważenie, że zachodzi fakt:

---

Niech liczba naturalna  $n$  będzie złożona oraz niech  $d$  będzie najmniejszym dzielnikiem  $n$ , różnym od jedności. Wtedy zachodzi nierówność

$$n \geq d^2.$$


---

Dowód przytoczonego faktu jest prostym przykładem rozumowania „nie wprost”, który warto przedstawić naszym uczniom, pod warunkiem że mają już pewną wprawę w dowodzeniu tą metodą.

Dowód

Niech  $d$  będzie najmniejszym dzielnikiem liczby  $n$ , różnym od jedności ( $d > 1$ ). Ponieważ  $n$  jest wielokrotnością liczby  $d$ , to

$$n = d \cdot a$$

dla pewnej liczby naturalnej  $a$ . Ponieważ  $d$  jest najmniejszym dzielnikiem  $n$ , to zachodzi nierówność  $d \leq a$ .

Przypuśćmy, że  $n < d^2$ . Wtedy

$$n < d^2 \leq d \cdot a = n.$$

Przypuszczenie, że  $n < d^2$  doprowadziło do sprzeczności  $n < n$ , zatem zachodzi nierówność  $d^2 \leq n$ .

c.b.d.o.

Zaprezentujemy przykład wykorzystania tego faktu.

Przykład

Uzasadnimy, że liczba 117 jest liczbą pierwszą. Gdyby 117 była liczbą złożoną, to musiałaby mieć dzielnik w zbiorze  $\{2, 3, \dots, 10\}$ , bo  $11^2 > 117$ . Ponieważ, żadna z liczb 2, 3, ..., 10 nie jest dzielnikiem 117, to liczba ta musi być liczbą pierwszą.

Opierając się na poprzednim przykładzie, przedstawiony fakt możemy przeformułować:

---

Jeżeli żadna z liczb  $2, 3, \dots, \lfloor \sqrt{p} \rfloor$  nie dzieli liczby naturalnej  $p$ , to  $p$  jest liczbą pierwszą.

---

Ciekawym zagadnieniem związanym z liczbami pierwszymi jest ich ilość. Odpowiemy na pytanie: Ile jest liczb pierwszych?

W celu odpowiedzi na to pytanie warto posłużyć się rozumowaniem, którego autorem jest Euklides z Aleksandrii. Na wstępie wypiszmy kilka początkowych liczb pierwszych:

$$2, 3, 5, 7, 11, 13.$$

Następnie rozważymy liczbę będącą iloczynem tych liczb pierwszych

$$n = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13.$$

O liczbie  $n$  możemy powiedzieć, że jest parzysta, bo

$$n = 2 \cdot (3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13).$$

Ponieważ liczby parzyste występują na osi liczbowej co dwa, więc liczba  $n+1$  jest nieparzysta, czyli nie jest podzielna przez 2.

Podobnie widzimy, że liczba  $n$  jest wielokrotnością liczby 3, bo

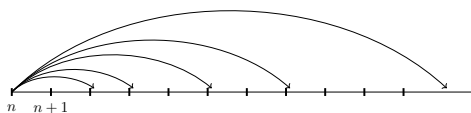
$$n = 3 \cdot (2 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13).$$

Ponieważ wielokrotności liczby 3 występują co trzy na osi liczbowej, to liczba  $n+1$  nie jest wielokrotnością liczby 3.

Podobnie wnioskujemy, że liczba  $n+1$  nie jest podzielna przez żadną z liczb

$$2, 3, 5, 7, 11, 13.$$

Na rysunku przedstawiono występowanie kolejnych wielokrotności rozważanych liczb pierwszych, które występują po liczbie  $n$ :



Ponieważ liczba

$$n + 1 = 2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13 + 1$$

nie jest wielokrotnością żadnej z liczb pierwszych od 2 do 13, to musi być podzielna przez „nową” liczbę pierwszą, inną niż rozważane liczby 2, 3, 5, 7, 11, 13.

Podobnie możemy postąpić, rozważając wszystkie liczby pierwsze mniejsze lub równe 117, będą to liczby<sup>4</sup>

$$2, 3, 5, \dots, 117.$$

Rozumując podobnie jak poprzednio, możemy stwierdzić, że liczba

$$n+1=2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot \dots \cdot 117+1$$

nie jest podzielna przez żadną z liczb pierwszych od 2 do 117. A zatem musi istnieć liczba pierwsza większe od 117. Rozumowanie to możemy powtórzyć dla każdego zbioru liczb pierwszych.

---

## Twierdzenie

*Liczb pierwszych jest nieskończenie wiele.*

---

Liczby pierwsze są początkowym i jednym z nielicznych zagadnień w matematyce szkolnej, które do dziś są badane przez naukowców zajmujących się teorią liczb. Każdy uczeń jest w stanie zrozumieć wiele problemów związanych z liczbami pierwszymi, zarówno tymi rozwiązanymi, oraz tymi, które wciąż czekają na rozwiązanie. Przedstawimy pokrótce kilka z nich.

### Hipoteza Goldbacha

Nazwa tego zagadnienia pochodzi od nazwiska niemieckiego matematyka, Christiana Goldbacha (1690–1764). W liście z 7 czerwca 1742 roku zaproponował on następujący problem „każda liczba naturalna jest sumą trzech liczb pierwszych”. Adresatem tego listu był szwajcarski matematyk Leonhard Euler (1707–1783), który w odpowiedzi zaproponował następujące równoważne sformułowanie „każda liczba parzysta jest sumą dwóch

liczb pierwszych”, które jest teraz powszechnie znane jako hipoteza Goldbacha.

---

## Hipoteza Goldbacha

*Każda liczba parzysta jest sumą dwóch liczb pierwszych.*

---

Warto wspomnieć, że hipoteza Goldbacha, wraz z hipotezą Riemanna i hipotezą liczb pierwszych bliźniaczych, stanowi 8 problem Hilberta, sformułowany w 1900 roku, i do dzisiaj jest nierozwiązanym problemem matematycznym.

### Zadanie 12.

Wykaż, że każda liczba naturalna jest sumą trzech liczb pierwszych, wtedy i tylko wtedy, gdy każda liczba parzysta jest sumą dwóch liczb pierwszych.

### Postulat Bertranda

W 1845 roku Joseph Bertrand sformułował hipotezę, że dla każdej liczby naturalnej  $n > 3$  istnieje liczba pierwsza  $p$  spełniająca warunek  $n < p < 2n - 2$ . Bernard samodzielnie zweryfikował swoją hipotezę dla wszystkich liczb naturalnych od 3 do 3 000 000. Wyczyn ten jest niezwykle imponujący, zważywszy, że nie miał on do dyspozycji ani kalkulatora, ani komputera. Postulat Bertranda został udowodniony przez Pafnuty’ego Chebysheva (1821–1894) dziesięć lat po jego sformułowaniu. Obecnie Postulat Bertranda podajemy z następującej postaci:

---

## Postulat Bertranda

*Dla każdej liczby naturalnej  $n$  istnieje liczba pierwsza większa od  $n$  i mniejsza lub równa  $2n$ .*

---

Przepiękny dowód postulatu Bertranda można znaleźć w książce *Dowody z księgi* autorstwa Martina Aignera, Güntera M. Zieglera i Karla H. Hofmanna<sup>4</sup>.

#### Zadanie 13.

Wykorzystując Postulat Bertranda, uzasadnij, że istnieje nieskończenie wiele liczb pierwszych.

#### Hipoteza liczb pierwszych bliźniaczych

Dwie liczby pierwsze nazywamy bliźniaczymi, gdy różnią się o 2. Dla przykładu 3 i 5, 17 i 19 oraz 65 516 468 355·2<sup>333 333</sup> + 1 i 65 516 468 355·2<sup>333 333</sup> + 3. Ostatnia para została znaleziona w 2009 roku; pierwsza liczba w tej parze składa się z 100 355 cyfr. Do dzisiaj nie wiadomo, ile jest liczb pierwszych bliźniaczych.

---

### *Hipoteza liczb pierwszych bliźniaczych* *Istnieje nieskończenie wiele liczb pierwszych bliźniaczych.*

---

Poszukiwanie kolejnej liczby pierwszej Fermata, największej znanej liczby pierwszej Mersena lub próba odnalezienia wzoru na liczby pierwsze – są nierozwiązanymi problemami matematycznymi. W każdym z tych zagadnień uczeń może samodzielnie przekonać się, że liczba Fermata  $F_6$  jest złożona, że wzór wielomianowy Eulera opisuje tylko kilkadziesiąt pierwszych liczb pierwszych lub sprawdzić, ile ma cyfr największa znana liczba pierwsza Mersena. Kolejną ciekawostką o liczbach pierwszych jest ich znaczenie dla nowoczesnej kryptografii, które również może zainspirować wielu uczniów.

Niektóre z własności liczb pierwszych możemy odkryć z uczniami. Zacznijmy od pytania: Jak daleko od siebie na osi liczbowej mogą się znajdować dwie kolejne liczby pierwsze?

Pokażemy, że istnieje 100 kolejnych liczb naturalnych, spośród których żadna nie jest liczbą

pierwszą. W tym celu rozważmy iloczyn 100 kolejnych liczb naturalnych od 2 do 101:

$$n = 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot \dots \cdot 100 \cdot 101.$$

Liczba  $n$ , podobnie jak poprzednio, dzieli się przez wszystkie liczby naturalne od 2 do 101. Wtedy liczba  $n+2$  jest podzielna przez dwa, bo znajduje się na osi liczbowej o 2 od  $n$ . Podobnie liczba  $n+3$  jest podzielna przez 3, liczba  $n+4$  jest podzielna przez 4, zaś liczba  $n+5$  jest podzielna przez 5. Zatem widzimy, że kolejne liczby:

$$n+2, n+3, n+4, \dots, n+100, n+101$$

są podzielne kolejno przez 2, 3, 4, ..., 100 i 101. Zatem liczby od  $n+2$  do  $n+101$  tworzą sto kolejnych liczb złożonych.

Postępując podobnie, możemy pokazać, że istnieje 200 kolejnych liczb złożonych lub 1000, lub jeszcze więcej.

### **Kwadraty liczb naturalnych, czyli zabawa liczbami**

Świetny przykład, jak łatwo można się bawić arytmetyką, stanowią kwadraty liczb naturalnych. Przypomnijmy, że liczbę naturalną  $n$  nazywamy kwadratem, gdy istnieje liczba naturalna  $k$  taka, że  $n=k^2$ . Dla przykładu kwadratami liczb naturalnych są  $1=1^2$ ,  $4=2^2$ ,  $121=11^2$  oraz  $123\ 454\ 321=11\ 111^2$ .

Zacznijmy od zabawy: czy liczba jest kwadratem? Dla przykładu możemy zapytać naszych uczniów, czy 36 jest kwadratem? Oczekiwana odpowiedź: Tak, bo  $36=6^2$ . Taka zabawa ma dwie zalety: po pierwsze powtarzamy z uczniami kwadraty liczb naturalnych jednocyfrowych i dwucyfrowych, drugą zaletą – tą ważniejszą – jest wyrobienie w uczniach potrzeby argumentowania swoich racji. Następnie możemy z uczniami zacząć poszukiwać prawidłowości, kiedy liczba danej postaci jest kwadratem. Dla przykładu zapytajmy uczniów, czy liczba 100 jest kwadratem. Potem możemy zapytać o 1000, 10 000 itd. Wraz z uczniami możemy odkryć prawidłowość, że liczba 100...00 złożona z cyfry jeden i  $n$ -cyfr zero jest kwadratem,

gdy  $n$  jest liczbą parzystą. Własność tę możemy zapisać w postaci:

$$2 \mid n \iff 1 \underbrace{00 \dots 00}_{n\text{-cyfr}} = \square$$

Uczniom, którzy znają już potęgi, możemy pokazać następujące rozumowanie. Poprośmy jednego ucznia o podanie dużej liczby parzystej, dla przykładu niech to będzie 1234. Zauważmy z uczniami, że jest to liczba parzysta, bo  $1234=2 \cdot 617$ . Zatem

$$1 \underbrace{00 \dots 00}_{1234\text{-cyfr}} = 10^{1234} = 10^{2 \cdot 617} = (10^{617})^2.$$

Z zaprezentowanego rozumowania jest tylko jeden krok (pod warunkiem, że uczniowie dobrze operują wyrażeniami algebraicznymi) od dowodu tego faktu. Jeżeli  $n=2 \cdot k$ , to

$$1 \underbrace{00 \dots 00}_{n\text{-cyfr}} = 10^n = 10^{2 \cdot k} = (10^k)^2.$$

Kolejnym krokiem może być rozważenie następujących liczb 400, 900, 1600 oraz 25 000 000. Stąd możemy zauważyć, że jeśli do kwadratu dopiszemy parzystą liczbę zer, to również otrzymamy kwadrat. Jest to szczególnie przypadek faktu: iloczyn dwóch kwadratów jest kwadratem. Zabawa taka będzie dla uczniów ciekawa, ale pod warunkiem, że oni sami będą odkrywali kolejne własności, patrząc na odpowiednio dobrane przez nas przykłady. Ciekawe może być również zobaczenie, jak wyglądają kolejne kwadraty liczb złożonych z samych jedynek. Dla przykładu:

$$\begin{aligned} 1^2 &= 1 \\ 11^2 &= 121 \\ 111^2 &= 12321 \\ 1111^2 &= 1234321 \\ 11111^2 &= 123454321. \end{aligned}$$

Możemy tutaj zauważyć z uczniami, że liczbie jedynek po lewej stronie odpowiada największa cyfra w liczbie po prawej stronie. W ten sposób łatwo możemy napisać kwadraty dla kolejnych

czterech liczb. Zostaje jednak pytanie: jak będzie wyglądała sytuacja dla liczby złożonej z dziesięciu jedynek?

Kolejna sytuacja warta rozważenia ma miejsce wtedy, gdy liczba nie jest kwadratem liczby naturalnej. W przypadku małych liczb bardzo łatwo stwierdzić, że liczba nie jest kwadratem. Dla przykładu liczba 131 nie jest kwadratem liczby naturalnej, gdyż znajduje się pomiędzy kwadratami dwóch kolejnych liczb naturalnych:

$$11^2=121 < 131 \text{ i } 131 < 144=12^2.$$

Zatem oczywiście liczba 131 nie jest kwadratem liczby naturalnej. Zadanie kilku takich pytań naszym uczniom ponownie ma dwie zalety: z jednej strony utrwalamy wartości kwadratów liczb naturalnych, zaś z drugiej wprawiamy naszych podopiecznych w ważkiej sztuce argumentowania, która stanowi podwaliny przyszłego dowodzenia. Jednakże naszym celem jest przede wszystkim rozważanie znacznie większych liczb; spróbujmy rozwiązać następujące zadania.

#### Zadanie 14.

Uzasadnij, że liczba 3 456 789 876 543 nie jest kwadratem liczby naturalnej.

#### Zadanie 15.

Czy liczba złożona z 2022 „jedynek” jest kwadratem liczby naturalnej?

W obu tych zadaniach na nic zda się nam kalkulator. Zatem zmierzenie naszych uczniów z takimi przykładami będzie dla nich dobrym doświadczeniem. Dodatkowo wspólnie odkryjemy metodę, która pozwoli rozwiązać oba te przykłady. Naszym celem jest odkryć z uczniami następujący fakt:

### *Fakt*

*Jeżeli liczba przy dzieleniu przez 4 daje resztę 2 lub 3, to liczba ta nie jest kwadratem liczby naturalnej.*

W młodszych klasach możemy przygotować dla uczniów tabelkę z przykładami, na bazie których zauważą oni, że kwadraty dają tylko reszty 0 i 1 przy dzieleniu przez 4.

Dla uczniów wprawionych już w sztuce dowodzenia możemy pokusić się o rozwiązanie następujących dwóch zadań.

Zadanie 16.

Uzasadnij, że kwadrat liczby naturalnej, która przy dzieleniu przez 4 daje resztę 1 lub 3, przy dzieleniu przez 4 daje resztę 1.

Zadanie 17.

Uzasadnij, że kwadrat liczby naturalnej, która przy dzieleniu przez 4 daje resztę 0 lub 2, przy dzieleniu przez 4 daje resztę 0.

Kolejnym krokiem w tym temacie może być uświadomienie naszym uczniom, że niekoniecznie musimy ograniczać się do weryfikowania reszt z dzielenia przez 4. Dla przykładu liczba

$$\underbrace{3737 \dots 37}_{100\text{-razy}}$$

z dzielenia przez 4 ma resztę 1, gdyż z cechy podzielności przez 4 wynika, że liczba o jeden mniejsza jest podzielna przez 4. Zatem, aby przekonać się, że przytoczona liczba nie jest kwadratem, najpierw poszukajmy, jakie reszty mają kwadraty przy dzieleniu przez 5. To zadanie możemy już pozostawić naszym uczniom. Następnie uzasadnienie, że liczba złożona ze stu sekwencji cyfr 37 nie jest kwadratem, będzie już bardzo proste.

### Trzy kolejne liczby naturalne

W najnowszej podstawie programowej do 4-letniego liceum i 5-letniego technikum widnieje zapis: „Zakres podstawowy. Uczeń przeprowadza proste dowody dotyczące podzielności liczb całkowitych i reszt z dzielenia nie trudniejsze niż: a) dowód podzielności przez 24 iloczynu czterech kolejnych liczb naturalnych (...)”.

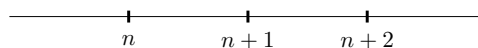
W związku z tym omówimy dowód faktu, mówiący, że pośród trzech kolejnych liczb naturalnych dokładnie jedna liczba jest podzielna przez 3, oraz zaproponujemy kilka zadań wykorzystujących ten fakt.

### Fakt

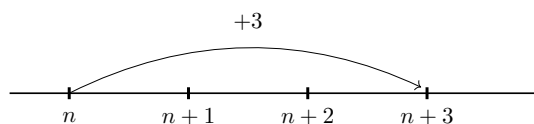
*Pośród trzech kolejnych liczb całkowitych dokładnie jedna z nich jest podzielna przez 3.*

Dowód

Oznaczmy trzy kolejne liczby naturalne przez  $n$ ,  $n+1$ ,  $n+2$ . Zaznaczmy je na osi liczbowej.

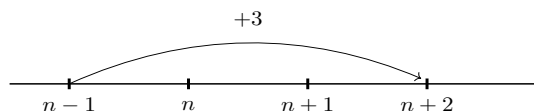


Jeżeli liczba  $n$  jest podzielna przez 3, to  $n+1$  i  $n+2$  nie są już podzielne przez 3, bo następną wielokrotność liczby 3 występuje o 3 od  $n$  na osi liczbowej:



Zatem w tym przypadku teza jest prawdziwa.

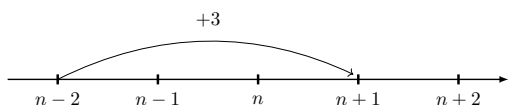
Jeżeli  $n$  nie jest wielokrotnością liczby 3, to jest postaci  $3k+1$  lub  $3k+2$ . W przypadku, gdy  $n$  jest postaci  $3k+1$ , to liczba  $n-1$  jest podzielna przez 3, zatem także  $n+2$  jest podzielna przez 3:



Dodatkowo  $n+2$  jest jedyną wielokrotnością liczby 3 pośród liczb  $n$ ,  $n+1$  i  $n+2$ .



W przypadku, gdy  $n$  jest postaci  $3k+2$ , to liczba  $n-2$  jest wielokrotnością liczby 3, a zatem  $n+1$  również jest jej wielokrotnością.



c.b.d.o.

Zadanie 18.

Wykaż, że iloczyn trzech kolejnych liczb całkowitych jest podzielny przez 6.

Zadanie 19.

Uzasadnij, że kwadrat iloczynu trzech kolejnych liczb całkowitych jest podzielny przez 36.

Zadanie 20.

Czy istnieją cztery kolejne liczby całkowite, których iloczyn nie jest podzielny przez 12? Odpowiedź uzasadnij.

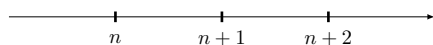
Zadanie 21.

Czy istnieją trzy kolejne liczby naturalne, których iloczyn wynosi 18?

Dla przykładu zaprezentujemy rozwiązanie.

Rozwiązanie zadania 19.

Założmy, że liczby  $n$ ,  $n+1$  i  $n+2$  spełniają warunki zadania. Zaznaczmy je na osi liczbowej



Jak widzieliśmy już wcześniej, dokładnie jedna z nich jest podzielna przez 3, bo liczby podzielne przez trzy występują na osi liczbowej co trzy. Ponieważ tylko jedna z tych liczb jest podzielna przez 3, to musi być ona również podzielna przez 9, bo iloczyn  $n \cdot (n+1) \cdot (n+2) = 18$ .

Najmniejszą taką liczbą może być 9, więc

$$18 = n \cdot (n+1) \cdot (n+2) > 7 \cdot 8 \cdot 9 = 504.$$

Otrzymaliśmy sprzeczność  $18 > 504$ . Stąd nie istnieją trzy kolejne liczby naturalne, których iloczyn wynosi 18.

c.b.d.o.

Przedstawione rozumowanie można wykorzystać do rozwiązania następującego zadania.

Zadanie 22.

Pokaż, że jeżeli iloczyn trzech kolejnych liczb naturalnych jest podzielny przez 9, to jest on większy lub równy 504.

### Cechy podzielności

Cechy podzielności są to twierdzenia, które służą do prostego zweryfikowania podzielności. Mają one bardzo specyficzną strukturę. Cecha podzielności dla liczby naturalnej  $n$  działa w ten sposób, że aby ocenić, czy liczba  $n$  dzieli liczbę naturalną  $k$ , znajdujemy liczbę  $c(k)$  taką, że zarówno  $k$  i  $c(k)$  mają tę samą resztę z dzielenia przez  $n$ , czyli  $n \mid k - c(k)$ . Liczba  $c(k)$  jest mniejsza od liczby  $k$ , a jej otrzymanie z liczby  $k$  jest stosunkowo proste i nie nastęrcza uczniom większych trudności.

Standardowym podejściem do cech podzielności jest metoda podająca, w której przedstawiamy uczniom gotową cechę podzielności:

### Twierdzenie

(Cecha podzielności przez 5)

*Liczba naturalna jest podzielna przez 5 wtedy i tylko wtedy, gdy jej ostatnią cyfrą jest 0 lub 5.*

Następnie uczniowie mają przećwiczyć jej zastosowanie na kilku lub nawet kilkunastu przykładach.

Zaproponujemy inny sposób wprowadzenia cechy podzielności przez 5. Naszym celem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: Kiedy liczba naturalna jest podzielna przez 5? Odpowiedzi dostarczy nam następujący eksperyment na liczbach.

Liczba n	Cyfra jedności n	Czy n jest podzielne przez 5?
5	5	TAK
22		
30		
32		
45		
35		
71		
60		

Po eksperymencie możemy wspólnie z uczniami sformułować tezę o tym, kiedy liczba jest podzielna przez 5.

Jeżeli uczniowie znają już cechę podzielności przez 10 i wiedzą, że liczba podzielna przez 10 jest również podzielna przez 5, to możemy wyprowadzić cechę podzielności przez 5, podczas rozwiązywania następujących zadań:

#### Zadanie 23.

Czy liczba 753 jest podzielna przez 5? Odpowiedź uzasadnij.

#### Rozwiązanie

Wiemy, że liczba 750 jest podzielna przez 10, więc jest również podzielna przez 5. Liczby podzielne przez 5 występują na osi liczbowej co pięć. Następną liczbą podzielną przez 5 będzie liczba  $755=750+5$ . Zatem  $753=750+3$  nie jest podzielna na 5.

#### Zadanie 24.

Które liczby naturalne większe od 750 i mniejsze od 761 są podzielne przez 5?

#### Rozwiązanie

Ponieważ liczba 750 jest podzielna przez 5, kolejne wielokrotności liczby 5 będą występowały co 5 na osi liczbowej:



Następną liczbą podzielną przez 5 będzie  $755=750+5$ , po niej kolejnymi dwoma wielokrotnościami są

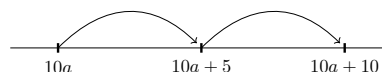
$$760=750+2\cdot 5 \text{ i } 765=750+3\cdot 5.$$

Ponieważ 765 jest większe od 761, to szukany wielokrotnościami są 755 i 760.

Zaprezentowany sposób myślenia ma ukierunkować uczniów na nieformalny dowód cechy podzielności przez 5, który mógłby wyglądać następująco.

#### I Dowód cechy podzielności przez 5

Zapiszmy liczbę n w postaci  $10a+c$ , gdzie c jest cyfrą jedności liczby n. Liczba  $10a$  jest wielokrotnością liczby 5, więc jest podzielna przez 5. Zaznaczmy na osi liczbowej liczbę  $10a$  i kolejne wielokrotności liczby 5.



Liczbami podzielnymi przez 5 są  $10a+5$  i  $10a+10$ , których cyframi jedności są 5 i 0. Ponadto są to jedyne liczby od  $10a+1$  do  $10a+10$ , które są podzielne przez 5. Zatem liczba naturalna n jest podzielna przez 5 wtedy i tylko wtedy, gdy jej cyfrą jedności jest 0 lub 5.

c.b.d.o.

Przedstawione tutaj rozumowanie jest prostym wyjaśnieniem cechy podzielności, choć zdecydowanie mało formalnym. W szkole średniej możemy przedstawić uczniom dowód bardziej sformalizowany.

#### II Dowód cechy podzielności przez 5

Zapiszmy liczbę n w postaci  $10a+c$ , gdzie c jest cyfrą jedności liczby n.

Niech  $c \in \{0,5\}$ . Jeżeli  $c=0$ , to  $n=10a=5 \cdot (2a)$ . Stąd  $5 \mid n$ , bo  $2a$  jest liczbą całkowitą. Jeżeli  $c=5$ , to  $n=10a+5=5 \cdot (2a+1)$ . Zatem  $5 \mid n$ , bo  $2a+1$  jest liczbą całkowitą.

Odwrotnie założmy, że  $5 \mid n$ , wtedy  $10a+c=5 \cdot k$  dla pewnego naturalnego k. Stąd  $c=5k-10a=5 \cdot (k-2a)$ , więc  $5 \mid c$ , bo  $k-2a$  jest liczbą całkowitą. Ponieważ c jest cyfrą jedności i  $5 \mid c$ , to  $c \in \{0,5\}$ .

c.b.d.o.

Podobnie możemy wprowadzić i uzasadnić cechy podzielności przez 2, 4 i 8. Trochę inaczej

rzecz ma się z cechami podzielności przez 3, 9 oraz 11, gdyż w tych cechach rozważamy sumy cyfr, a w przypadku cechy podzielności przez 11 sumę naprzemienną cyfr. W tych przypadkach sporządzenie rysunku osi liczbowej na niewiele się zda. Możemy poprzez eksperyment w tabeli pomóc uczniom zauważyć cechę podzielności przez 3, lecz sam dowód wymaga większej wprawy w dowodzeniu i w przekształcaniu wyrażeń algebraicznych.

## Twierdzenie

*(Cecha podzielności przez 3)*

*Liczba naturalna jest podzielna przez 3 wtedy i tylko wtedy, gdy suma jej cyfr jest podzielna przez 3.*

Przedstawimy rozumowanie dowodowe dla liczb czterocyfrowych. Dowód w ogólności jest w pełni analogiczny, jednakże operowanie na liczbach z  $n$  cyframi niepotrzebnie komplikuje zapis i może utrudnić uczniom zrozumienie sensu tego dowodu.

### Dowód

Rozważmy liczbę czterocyfrową

$$n = a \cdot 10^3 + b \cdot 10^2 + c \cdot 10 + d,$$

z cyframi  $a$ ,  $b$ ,  $c$  i  $d$ . Oznaczmy sumę cyfr liczby  $n$  przez  $s = a + b + c + d$ . Z równości tej możemy wyznaczyć cyfrę jedności  $d$ :

$$d = s - a - b - c.$$

Wtedy liczbę  $n$  możemy zapisać jako

$$\begin{aligned} n &= a \cdot 10^3 + b \cdot 10^2 + c \cdot 10 + d = \\ &= a \cdot 10^3 + b \cdot 10^2 + c \cdot 10 + \underbrace{s - a - b - c}_{=d} = \\ &= a \cdot 10^3 - a + b \cdot 10^2 - b + c \cdot 10 - c + s = \\ &= a \cdot (10^3 - 1) + b \cdot (10^2 - 1) + c \cdot (10 - 1) + s = \\ &= \underbrace{a \cdot 999 + b \cdot 99 + c \cdot 9}_{=m} + s. \end{aligned}$$

Ponieważ liczba  $m$  jest podzielna przez 3, bo  $3 \mid 999$  i  $3 \mid 99$  i  $3 \mid 9$ , to liczba  $n$  jest podzielna przez 3 wtedy i tylko wtedy, gdy  $s$  jest podzielne przez 3. c.b.d.o.

### Uwaga!

- W ogólności dowód ten wymaga uzasadnienia, że  $3 \mid 10^{n-1}$  dla  $n \geq 1$ .
- Ponieważ  $9 \mid 10^{n-1}$  dla  $n \geq 1$ , to dowód cechy podzielności przez dziewięć możemy przeprowadzić analogicznie.
- W przypadku cechy podzielności przez 11, wykorzystujemy naprzemienną sumę cyfr, stąd musimy wykazać, że  $11 \mid 10^n - (-1)^n$  dla  $n \geq 1$ .
- Zaprezentowany dowód można znacznie uprościć, wykorzystując arytmetykę modulo 3, oraz fakt, że jeżeli  $10 \equiv 1 \pmod{3}$ , to  $w(10) \equiv w(1) \pmod{3}$ , gdzie  $w(x)$  jest wielomianem stowarzyszonym z liczbą  $n$ .

We wstępie do tego artykułu wspomniałem o uczniu, który zaproponował własną cechę podzielności przez 7. Tego chlubnego odkrycia dokonał dwunastoletni Chika Ofili<sup>5</sup> pochodzący z Nigerii, obecnie mieszkający w Wielkiej Brytanii. Omówmy, na czym polegała owa cecha podzielności przez 7.

## Twierdzenie

*(Cecha podzielności przez 7)*

*Liczba  $n$  jest podzielna przez 7 wtedy i tylko wtedy, gdy liczba powstała z niej przez skreślenie cyfry jedności zwiększona o pięciokrotność tej cyfry jest podzielna przez 7.*

### Przykład

a. Sprawdźmy, czy liczba 452 jest podzielna przez 7. Z liczby 452 odcinamy cyfrę jedności,

otrzymując 45. Następnie do 45 dodajemy  $5 \cdot 2$ , otrzymując 55. Ponieważ  $7 \mid 55$ , to  $7 \mid 452$ .

b. W przypadku liczby 462 rozważamy liczbę 56 (gdyż  $46+5 \cdot 2=56$ ). Zatem ponieważ  $7 \mid 56$ , to  $7 \mid 462$ .

Przed dowodem tej cechy zapiszmy ją w formie orzekającej, nie czynnościowej – jak poprzednio.

---

## Twierdzenie

### Cecha podzielności przez 7

$$7 \mid 10a + c \Leftrightarrow 7 \mid a + 5c.$$

---

#### Dowód

Niech  $7 \mid 10a+c$ . Wtedy  $10a+c=7k$  dla pewnego  $k$  całkowitego. Wtedy  $c=7k-10a$ . Zatem

$$a + 5c = a + 5 \cdot (7k - 10a) = 35k - 49a = 7 \cdot (5k - 7a).$$

Stąd  $7 \mid a+5c$ , bo

$$5k - 7a \in \mathbb{Z}$$

Niech teraz  $7 \mid a+5k$ . Wtedy  $a+5k=7k$  dla pewnej liczby całkowitej  $k$ . Stąd  $a=7k-5c$ , więc

$$10a + c = 10(7k - 5c) + c = 70k - 49c = 7(10k - 7c).$$

Zatem  $7 \mid 10a+c$ , bo

$$10k - 7c \in \mathbb{Z}$$

c.b.d.o.

#### Przykład

Pokażemy, że liczba 1575 jest podzielna przez 7. Rozważmy liczbę

$$157+5 \cdot 5=182.$$

Wtedy  $7 \mid 1575$ , gdy  $7 \mid 182$ , zaś  $7 \mid 182$ , gdy  $7 \mid 18+5 \cdot 2$ . Ponieważ  $18+5 \cdot 2=28$  i  $7 \mid 28$ , to  $7 \mid 182$ , a zatem również  $7 \mid 1575$ .

Przytoczona cecha podzielności przez 7 pozwala redukować liczbę, zatem poprzez wielokrotne jej wykorzystanie jesteśmy w stanie otrzymać liczbę stosunkowo małą.

Cechę podzielności przez 7 moglibyśmy jednak nieco poprawić.

---

## Cecha podzielności przez 7

$$7 \mid 10a + c \Leftrightarrow 7 \mid a - 2c.$$

---

#### Dowód

Dowód tego wniosku jest natychmiastowy i wynika z faktu, że  $a+5c=(a-2c)+7c$ , a ponieważ  $7c$  jest wielokrotnością 7, to  $a+5c$  i  $a-2c$  jednocześnie dzielą lub nie dzielą się przez 7.

c.b.d.o.

#### Uwaga!

W tym miejscu moglibyśmy również, zamiast rozważać liczbę  $a-2c$ , rozważyć liczbę  $a-9c$ , argumentując to podobnie jak poprzednio. Jednakże odejmowanie wielokrotności liczby 9 w pamięci jest trudniejsze niż wielokrotności liczby 2.

Jeżeli mielibyśmy się zastanowić, dlaczego liczba 7 ma tak wyglądającą cechę podzielności, to odpowiedzią mogłaby być równość

$$5 \cdot 10 = 7 \cdot 7 + 1.$$

Dokładniej mówiąc, że piąta wielokrotność liczby 10 przy dzieleniu przez 7 daje resztę jeden. Podobną własność ma liczba 13. Ponieważ  $4 \cdot 10 = 3 \cdot 13 + 1$ , to zachodzi następująca cecha podzielności przez 13.

---

## Twierdzenie

### Cecha podzielności przez 13

$$13 \mid 10a + c \Leftrightarrow 13 \mid a + 4c.$$

---

Dowód tej cechy podzielności jest zupełnie analogiczny do dowodu cechy podzielności przez 7.

Podobne cechy podzielności mogliśmy utworzyć dla liczb

- 19, bo  $2 \cdot 10 = 1 \cdot 19 + 1$ ;
- 23, bo  $7 \cdot 10 = 3 \cdot 23 + 1$ ;
- 29, bo  $3 \cdot 10 = 1 \cdot 29 + 1$ .

Na zakończenie proponuję dwa zadania domowe.

Zadanie 25.

Zredaguj cechy podzielności przez 19, 23 i 29.

Zadanie 26.

Uzasadnij cechę podzielności przez 11:

$$11 \mid 10a + b \Leftrightarrow 11 \mid a - b.$$

## Podsumowanie

Na początku wspomniałem, że odkrycie przez dwunastolatka cechy podzielności przez 7 zainspirowało mnie do napisania tego artykułu. Na koniec jednak chciałbym wspomnieć jeszcze o jednej bohaterce w tej historii. Mary Ellis, nauczycielka matematyki Chika Ofili, na czas wakacji szkolnych użyczyła swojemu uczniowi książkę *First Steps for Problem Solvers*, w której było wiele cech podzielności przez 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 lub 9. Właśnie podczas studiowania tej książki młody Chika doszedł do wniosku, że chce znaleźć własną cechę podzielności przez 7, gdyż te zaprezentowane w książce są dość skomplikowane i trudne do zapamiętania. Ta historia pokazuje, z jednej strony, piękno matematyki jako nauki żywej i fascynującej, z drugiej zaś – jak bardzo ważna jest rola nauczyciela w sukcesach naszych uczniów.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Jeden z najpopularniejszych asymetrycznych algorytmów kryptograficznych z kluczem publicznym; powstał w 1977, a jego twórcami byli Rona Rivesta, Adiego Shamira, Leonarda Adlemana.
- <sup>2</sup> Wyjątkiem są kwadraty liczb naturalnych, na przykład liczba 25, gdzie dzielnikami są 1, 25 i 5. Jednakże w tym przypadku dzielnik 5 jest sparowany sam ze sobą.
- <sup>3</sup> Wcześniej sprawdziliśmy, że liczba 117 jest pierwsza.
- <sup>4</sup> Wydanie polskie: *Dowody z księgi*, przeł. P. Strzelecki, Warszawa 2002.
- <sup>5</sup> W listopadzie 2019 roku Chika Ofili otrzymał nagrodę „Academic Hero Award at the TruLittle Hero Awards” za swój wkład w matematykę.

Artykuł stanowi poszerzoną i przeredagowaną wersję publikacji: D.E. Kędzierski, *Niepodzielnie o arytmetyce*, Zachodniopomorska Szkoła Ćwiczeń, 2020.

---

## Dawid Edmund Kędzierski

Doktor nauk matematycznych, adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

# Żeby dużo dać, trzeba dużo mieć

---

Zofia Fenrych

## Czego współcześnie możemy się nauczyć od Marii Grzegorzewskiej?

W internecie bez trudu odnajdziemy dwa chyba najbardziej znane wizerunki Marii Grzegorzewskiej, które są najczęściej powielane i wykorzystywane w tworzeniu grafik czy okolicznościowych murali. Na pierwszym z nich jest młoda, siedzi, podpierając nieco głowę, i patrzy przez binokle w kierunku fotografa – poważnie i spokojnie. Drugie zdjęcie pochodzi z czasów powojennych: Grzegorzewska siedzi przy biurku nad otwartą

książką i patrzy na wprost. Binokle zamieniła na okulary. Łagodny wyraz twarzy podkreśla naturalny, lekki uśmiech. Ale wzrok ma poważny, a może nawet nieco smutny. Czy w ten sposób wyraża się jej głęboka wrażliwość na nieszczęścia drugiego człowieka? Może tak objawia się niepokój związany z otaczającą ją rzeczywistością albo troska o przyszłość? A może tęsknota za tymi, którzy od niej odeszli na zawsze?

Maria Grzegorzewska urodziła się 18 kwietnia 1888 roku we wsi Wołuczka, w pobliżu Rawy Mazowieckiej. Zmarła 7 maja 1967 roku w Warszawie. Stworzyła Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, który działa do dziś jako Akademia Pedagogiki Specjalnej jej imienia w Warszawie i właśnie obchodzi setną rocznicę istnienia. Stąd również uznanie Grzegorzewskiej przez Sejm Rzeczypospolitej za jedną z patronek 2022 roku.

Zamknięcie jej historii w tych kilku faktach byłoby ogromnym nietaktem i nieporozumieniem. Nawet dumne sformułowanie, że uważa się ją za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej, jest jedynie wierzchołkiem góry jej dokonań. Odpowiedzi na pytanie, czego dziś nas uczy Maria Grzegorzewska, należy szukać w dwóch przestrzeniach – w materialnym i niematerialnym wymiarze jej twórczości, oraz w życiu, osobowości, postawie. Tym tropem chciałabym podążać za jej biografią.

### „Życ będe, muszę”

Urodziła się jako najmłodsza z sześciorga rodzeństwa. Jak wspominała Natalia Han-Ilgiewicz, wieloletnia przyjaciółka i współpracowniczka Grzegorzewskiej, to właśnie we wczesnych latach Maria zyskała podstawy dla swoich późniejszych wyborów<sup>1</sup>. Zaangażowany w pracę zawodową i społeczną ojciec, który był agronomek, oraz wrażliwa, dobra matka stanowili fundament dla licznej rodziny. Co niezwykle ważne, mimo niekiedy skrajnych różnic między rodzeństwem (pod względem charakterów, wyborów życiowych), każde z nich mogło być w tej rodzinie po prostu sobą. Obdarzali się wzajemnym szacunkiem, traktowali z otwartością.

Gdy Grzegorzewska miała 12 lat, została wysłana do Warszawy, na pensję Jadwigi Kotwickiej. Ten rodzaj edukacji jej jednak nie odpowiadał – uznała go za zbyt „słodczkowaty”<sup>2</sup>. Sama, bez wiedzy i zgody rodziców (co świadczy o jej determinacji, pracowitości i chęci rozwoju), przeniosła się do pensji Pauliny

Hawelke, która była zdecydowanie nowocześniejsza. Zapraszała ona do współpracy najwybitniejszych pedagogów warszawskich, otworzyła pracownie chemiczną i fizyczną, co w kształceniu dziewcząt było zdecydowaną nowością, współpracowała również z Uniwersytetem Latającym i organizowała tajne wykłady. Maria Grzegorzewska ukończyła jej szkołę w 1907 roku. Zaraz potem rozpoczęła roczny kurs przygotowawczy do studiów na wydziale matematyczno-przyrodniczym, pod kierunkiem socjologa Ludwika Krzywickiego. Zapewne miał on wpływ na jej zainteresowanie myślą socjalistyczną, czego owocem była działalność oświatowa wśród robotników. Studiów wówczas nie rozpoczęła – równolegle ukończyła kurs i zdała egzamin nauczycielski, uprawniający ją do udzielania prywatnych lekcji. I nadal nie ustawała w kształceniu. Kolejne dwa lata spędziła w Krakowie, studiując – prawdopodobnie jako wolna słuchaczka – na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kierunek ten jednak w pewnym momencie przerwała.

Życiowa tragedia, jaką była śmierć narzeczonego, znacząco wpłynęła na jej kolejne wybory, ale także na stan zdrowia. Jerzy Zawieyski, wieloletni przyjaciel Grzegorzewskiej, wspominał, że do końca życia zmagala się z lękiem przed śmiercią, który powodował powracającą depresję<sup>3</sup>. Nie wiadomo nic o jej związkach. Nigdy nie wyszła za mąż, choć – wedle relacji Janiny Doroszewskiej – uczucie deklarowali Stanisław Posner i Janusz Korczak<sup>4</sup>. Nawiązywała natomiast głębokie i wieloletnie przyjaźnie. Jedną z nich zaowocowała jej wielkim zaangażowaniem na rzecz osób z niepełnosprawnościami.

Po śmierci narzeczonego wyjechała do Zakopanego, gdzie leczyła się z chorób płuc i depresji. Wtedy też miała powiedzieć: „życ będe, muszę, ale teraz już tylko praca będzie treścią mojego życia”<sup>5</sup>. Być może tam dowiedziała się o Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym w Brukseli, który założyła i prowadziła lekarka, fizjolożka i psycholożka – Józefa Joteyko. Choć w Polsce nie była

i nadal nie jest specjalnie znana, zrobiła międzynarodową karierę w dziedzinie badań nad dzieckiem. Współpracowała z wieloma wielkimi umysłami epoki, łącząc różne dziedziny i zainteresowania. Swoją pasją zaraziła młodą studentkę z Polski, którą zaopiekowała się, umożliwiając jej, między innymi, kontakty z wybitnymi naukowcami. Ten czas połączył je wielką przyjaźnią na całe życie. Joteyko w momencie otwarcia Fakultetu mówiła: „Chcielibyśmy widzieć, że w dziecku rozwijają się zdolności twórcze, duch twórczy, i nie tylko w dziecku, ale silniej jeszcze w wychowawcy, którego rolą nie jest tylko nauczanie, ale prowadzenie studiów nad naturą ludzką, nad naturą dziecka”<sup>6</sup>. Te słowa stały się drogowskazem również dla Grzegorzewskiej.

### **„Nie ma kaleki – jest człowiek”**

Wybuch I wojny światowej spowodował, że Joteyko i Grzegorzewska przenieśli się do Paryża, gdzie Maria rozpoczęła studia psychologiczne na Sorbonie. Uzyskała stopień doktora, broniąc pracy zatytułowanej *O rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Warto tu dodać, że część dokumentacji i opracowań z Brukseli uległa zniszczeniu w czasie podróży po ogarniętej wojną Europie. Dzięki pracowitości i wytrwałości doktorantki udało się to w szybkim tempie odtworzyć, a następnie napisać rozprawę. Co ciekawe, choć jej kariera potoczyła się w innym kierunku, kwestie filozoficzne, estetyczne, odbioru sztuki pozostały dla niej ważne do końca życia. Nie tylko lubiła otaczać się ładnymi przedmiotami, nawet jeśli były to jedynie reprodukcje z albumów, ale wykorzystywała wrażliwość na sztukę w swoich działaniach wychowawczych.

W czasie studiów miało miejsce wydarzenie, które wpłynęło na jej dalsze życie. W ramach zajęć odwiedziła z grupą szpital psychiatryczny w Bicêtre. To trudne doświadczenie popchnęło ją do działań na rzecz osób, a szczególnie dzieci

z niepełnosprawnościami. Nie był to wcale oczywisty wybór. Jej przyjaciele wspominali, że od dzieciństwa bała się wszelkiego kalectwa i patologii – kochała wszak piękno i harmonię. Antoni Gołubiew wyjaśniał jej decyzję w następujący sposób: „(...) chcąc służyć Najwyższej Harmonii, człowiek nie może ograniczyć się do spraw i dzieł harmonijnych, i to należy robić, szczęśliwi są ci, którzy mogą się takiej pracy poświęcić, lecz cóż by było, gdyby wszyscy się odsunęli od tego, co patologiczne i ułomne? Właśnie dla Najwyższej Harmonii należy iść w większą dysharmonię, walczyć z nią, zwiększać choćby w najmniejszej mierze wartość i godność najbardziej upośledzonego człowieka”<sup>7</sup>.

Po zakończeniu wojny Grzegorzewska i Joteyko przyjechały do odradzającej się Polski i tu zaczęły budować zręby polskiej pedagogiki specjalnej. Od początku ta dyscyplina rozumiana była bardzo szeroko – dotyczyła dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami fizycznymi i umysłowymi, a także tak zwanych osób nieprzystosowanych społecznie. Maria zatrudniła się w ówczesnym Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W ramach pracy wizytowała szkoły w całej Polsce, szczególnie interesując się szkołami wiejskimi i specjalnymi. Nawiązywała (lub odnawiała) relacje z ważnymi postaciami myśli pedagogicznej w Polsce: Heleną Radlińską, Stefanią Sempołowską, Januszem Korczakiem, Władysławem Radwanem. Inicjowała także zakładanie szkół specjalnych. Zorganizowała kurs dla nauczycieli pracujących w takich szkołach, który w 1922 roku przekształciła w Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). Hasło przewodnie jego działalności brzmiało: „Nie ma kaleki – jest człowiek”. Marzeniem Grzegorzewskiej było stworzenie placówki trzyletniej. Nie znalazła jednak zrozumienia – według władz wystarczył dziesięciodniowy kurs. Wywalczyła roczne studium, w którym mogli wziąć udział absolwenci innych kierunków oraz nauczyciele – praktycy. PIPS od początku łączył teorię



---

*Maria Grzegorzewska  
podkreślała, jak ważna  
jest osobowość, prawdziwe  
powołanie, wewnętrzne  
bogactwo nauczycieli – czyli  
mówiąc dzisiejszym językiem:  
samoświadomość swoich  
zasobów i braków, otwartość na  
poznawanie świata, wrażliwość  
na drugiego człowieka, życzliwość  
i chęć budowania z nim relacji.*

---

z praktyką, bazując na doświadczeniu belgijskiego Fakultetu Pedologicznego. Studenci uczestniczyli w wykładach z zakresu pedagogiki, psychologii, fizjologii, neurologii, a także kryminalistyki. Były również prowadzone zajęcia z rysunku, muzyki czy gimnastyki – obudowane metodologią pracy z dziećmi. Poza tym organizowano praktyki, na przykład w poradniach działających przy PIPS-ie, a także „wycieczki naukowe” do różnych ośrodków i szpitali.

Grzegorzewska prowadziła również wykłady z pedagogiki specjalnej dla wszystkich studentów pedagogiki, bez względu na ich specjalizację. Uważała, że takie podstawy teoretyczne i uwrażliwienie przyszłych pedagogów pozwoli na działanie profilaktyczne lub wczesne reagowanie w przypadku tzw. odchyień od normy. Nie zgadzała się na stosowanie używanego przez część naukowców określenia „defektologia”<sup>78</sup>. Według niej praca z dziećmi z niepełnosprawnościami (ona używała określenia „anormalni”) to nie tylko zaradzenie brakom, ale przede wszystkim wzmacnianie mocnych cech.

Dziś raczej powiedzielibyśmy, że wyznawała idee pracy na zasobach.

### **„Przekryształizowanie osobowości”**

Troska o jak najlepsze wykształcenie przyszłych nauczycieli i pedagogów zaowocowała powołaniem w 1930 roku drugiej uczelni – Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (PIN). Tu również niezwykle istotne było doświadczenie obudowane teorią. Grzegorzewska, jako dyrektorka PIN-u, zatrudniała zarówno wybitnych naukowców, jak i praktyków. Uczelnia była przeznaczona dla nauczycieli chcących poszerzyć własne kompetencje. Jej cele wicedyrektor Władysław Radwan opisał w następujący sposób: „(...) przekryształizowanie osobowości słuchaczy; wzbogacenie zasobów kulturalnych i spotęgowanie aktywności życia duchowego; ustalenie elementów kultury naukowej – wdrożenie do rzetelnej krytycznej postawy wobec zagadnień i zadań; pogłębienie wykształcenia w zakresie naukowych podstaw pracy pedagogicznej; pogłębienie zrozumienia praktycznych zagadnień zawodowych i wzbogacenie wiedzy w tym zakresie”<sup>79</sup>.

W PIN-ie bardzo szanowano indywidualność słuchaczy, ich wolność w wyborze drogi rozwoju. Zrezygnowano z kolokwiiów i egzaminów na rzecz kontroli postępów opartych na zaufaniu, wymagających od nich dyscypliny wewnętrznej i odpowiedzialności. Dawano tym samym impuls do samokształcenia. Była też ku temu przestrzeń – Grzegorzewska i Radwan dbali równie mocno o aktualnych słuchaczy, jak i o absolwentów, tworząc środowisko żywo zainteresowane oświatą, przyjazne i solidarne ze sobą. Uczelnię ukończyło 178 osób. Mało, ale byli oni zaczynem do innego myślenia o edukacji. Grzegorzewska odeszła z PIN-u w 1935 roku. Nie ma w tym względzie pewnych informacji, ale wiele wskazuje na to, że została zdymisjonowana w wyniku jej bezkompromisowej niezgody na wtłoczenie Instytutu

w schematy systemu państwowego. Dla coraz skrajniej pojmującego rzeczywistość aparatu państwowego krytyczne myślenie, które kształcono w PIN-ie, było najwyraźniej potencjalnym niebezpieczeństwem...

Po odejściu Grzegorzewskiej z instytucji pozostała jedynie nazwa, ponieważ w ramach protestu z pracy w niej zrezygnowała także większość wykładowców (w tym Radwan i Korczak). PIN był uczelnią pionierską – nie uczono w nim przystosowania się do rzeczywistości, ale stawiano na rozwój człowieka, który może mieć wpływ na kształtowanie przyszłości. Był też instytucją głęboko humanistyczną – zainteresowaną człowiekiem we wszystkich możliwych aspektach. Warto poddać pod rozwagę myśl, czy i dzisiaj taka formuła kształcenia nauczycieli ma rację bytu.

Gwoli uzupełnienia: zaangażowanie Grzegorzewskiej w okresie międzywojennym było znacznie szersze niż kierowanie dwoma wspomnianymi instytucjami. Założyła i redagowała kilka czasopism, w tym przede wszystkim istniejącą do dziś „Szkolę Specjalną”. Inicjowała tworzenie muzeów oświaty i wychowania, będących miejscem spotkań, wymiany doświadczeń, nawiązywania kontaktów, które miały być wyposażone w bibliotekę z publikacjami oraz pomocami edukacyjnymi dla nauczycieli. Organizowała także zjazdy nauczycieli szkół specjalnych, brała udział w kilku wyjazdach naukowych do Zurichu, Brukseli i Paryża.

### **„Uratowała mi Pani życie”**

Wybuch II wojny światowej przerwał wiele z tych inicjatyw. We wrześniu 1939 roku Grzegorzewska pracowała jako sanitariuszka w ramach Czerwonego Krzyża. W czasie okupacji nadal pracowała na rzecz dzieci z niepełnosprawnościami – zarówno jako ich nauczycielka, jak i wykładowczyni na tajnych kompletach dla nauczycieli oraz twórczyni programów samokształceniowych, między innymi dla więźniów obozów jenieckich.

Według relacji Basi Temkin-Bermanowej<sup>10</sup> i Adolfa Bermiana<sup>11</sup>, Grzegorzewska zaangażowała się także w pomoc ludności żydowskiej (prawdopodobnie współpracowała z Żydowskim Komitetem Narodowym, być może również z Radą Pomocy Żydom „Żegota”). Pomaganie najbardziej potrzebującym, orientacja, kto tej pomocy właśnie potrzebuje, było jej niezwykle ważnym atutem. Janina Doroszevska wspominała sytuację powojenną, gdy współpasażerka z pociągu zwróciła się do Grzegorzewskiej: „Pani mnie nie poznaje. Pani miała dużo takich jak ja pod opieką, ale ja nigdy nie zapomnę, jak podczas mojej ucieczki z getta uratowała mi Pani życie, tym, że – ot tak, zyczajnie – mijając mnie, wzięła mnie, obcą, pod rękę na ulicy, a już byłam u kresu załamania nerwowego, żeby nie ta ludzka ręka”<sup>12</sup>. Wzięła udział w pierwszych dniach powstania warszawskiego – jako sanitariuszka i łączniczka. 10 sierpnia 1944 roku została wywieziona przez Niemców do obozu w Pruszkowie, skąd udało się jej uciec. Resztę wojny spędziła w Zalesiu Dolnym, ucząc w szkole podstawowej.

Po zakończeniu wojny najważniejszą misją było dla niej odbudowanie PIPS-u. Nie było to proste. Metody, które tam stosowano, zostały uznane za burżuazyjne, studium zostało pozbawione funkcji naukowej i badawczej, przez co ograniczono również środki finansowe. Zaproponowano jej za to stworzenie i kierowanie Katedrą Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zaangażowała się w to działanie, ale czuła skrępowanie sztywnymi zasadami uczelnianymi w dziedzinie dydaktyki, których nie stosowała w tworzonych przez siebie instytucjach. Najbardziej przeszkadzało jej odejście od teorii do praktycznego doświadczenia.

### **„Uczyć się należy nie dla jakichś stopni”**

Pod koniec lat czterdziestych zaczęła tworzyć *Listy do młodego nauczyciela* – to najczęściej cytowane jej dzieło, nazywane niekiedy nauczycielską Biblią. Z pewnością świadczy ono o jej głębokiej

wrażliwości, refleksji nad tym, kim i jaki powinien być nauczyciel (punktem wyjścia była dla niej myśl pedagoga i psychologa Jana Władysława Dawida). W wielu listach odwołuje się do swoich doświadczeń z okresu międzywojennego – wizyt w prowincjonalnych szkołach, spotkań z różnymi nauczycielami. Podkreślała, jak ważna jest ich osobowość, prawdziwe powołanie, wewnętrzne bogactwo, czyli mówiąc dzisiejszym językiem: samoświadomość swoich zasobów i braków, otwartość na poznawanie świata, wrażliwość na drugiego człowieka, życzliwość i chęć budowania z nim relacji. Otoczenie, wyposażenie szkoły, pomoce i metody, a nawet wykształcenie są wtórne wobec tego, kim jest nauczyciel. W liście 11 (cykl I) pisała, że do rozwoju przede wszystkim potrzebna jest świadomość i zrozumienie konkretnych potrzeb. „Inaczej nic nie pomogą żadne kursy, instytuty, książki i biblioteki; można się wiele z nich nauczyć, ale jeśli się tego nie przeżyje, odpowiednio nie przemyśli i sobie nie przyswoi, to taka zdobycz będzie jak gdyby encyklopedia, z której tylko się czerpie wiadomości (...). A przecież uczyć się należy nie dla jakichś stopni, wyróżnień, awansów i nawet nie dla gromadzenia, magazynowania wiedzy, ale dla poznania różnych zjawisk i dziedzin życia, dla pogłębienia i zapłodnienia myśli, dla rozszerzenia i pogłębienia poglądów swoich, dla wzbogacenia życia i nieustającego przygotowania się do pracy”<sup>13</sup>. Jak widać, była zwolenniczką idei dziś nazywanej *lifelong learning*, a także nauki nie dla ocen czy egzaminów, ale dla życia. Według Grzegorzewskiej trzeba być sobą, mieć swój świat, swoje przekonania – w coś gorąco wierzyć, czemuś służyć. „Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć”<sup>14</sup>.

W *Listach do młodego nauczyciela* Grzegorzewska przypominała także o kilku postaciach – ważnych dla niej osobiście oraz dla myśli pedagogicznej i społecznej. Byli to jej przyjaciele, bliscy: Józefa Joteyko, Janusz Korczak, Stefania Sempołowska<sup>15</sup>. Być może forma takiego „pod-

ręcznika” dla nauczyciela nie była przypadkowa. W zbiorach Akademii Pedagogiki Specjalnej (która wyrosła z PIPS-u) zachował się kilkunastominutowy wywiad z Grzegorzewską. Wspomina w nim o prowadzonej przez siebie korespondencji – z bardzo różnymi ludźmi, wychowankami, współpracownikami, naukowcami. Zawsze starała się być na bieżąco w odpowiedziach – nawet jeśli miały być krótkie. Uważała, że tak wyraża się jej odpowiedzialność za drugiego człowieka<sup>16</sup>.

### „Każdy ma prawo do swojego miejsca”

Zachowany głos Marii Grzegorzewskiej jest zmęczony (przez dłuższy okres życia zmagająca się z chorobą serca), ale jednocześnie szczęśliwy. Można stwierdzić, że jest to głos kobiety spełnionej. Sama podkreślała, jak wielu bliskich ludzi miała zawsze wokół siebie, jak było to dla niej ważne. „Jak się człowiek nie czuje sam, już mu jest lepiej na świecie”<sup>17</sup> – twierdziła. Idee, które głosiła, nigdy nie były tylko słowami – realizowała je w swoim życiu. Zawsze najbardziej wymagająca była wobec siebie. Jej autentyzm przyciągał. Drzwi jej gabinetu zawsze musiały być otwarte, by nie stanowiły blokady dla osób, które mogły potrzebować jej pomocy i wsparcia. Nie miała własnych dzieci, ale wielu jej wychowanków czy młodszych współpracowników nazywało ją „mama”.

Czego uczy nas dziś Maria Grzegorzewska? Zastanawiając się nad odpowiedzią na to pytanie, po pierwsze stwierdzam, jak niezwykle aktualne są postulaty głoszone przez tę wybitną pedagogkę. Miała niezwykłą intuicję – zapewne wypływającą z jej wrażliwości na drugiego człowieka – którą dziś potwierdza na przykład nauka o mózgu. Uczenie przez doświadczenie obudowane teorią, wykorzystywanie w pracy dydaktycznej zasobów ucznia i rozwijanie ich (a nie tylko uzupełnianie braków – które niekiedy są nie do uzupełnienia, co więcej, nie ma też potrzeby, by je uzupełniać w każdej dziedzinie), uczenie się przez całe życie

– te wszystkie hasła są również dziś podnoszone przez osoby próbujące zreformować system edukacji. Grzegorzewska nie tylko je głosiła, ale wdrażała wszędzie, gdzie było to możliwe. Pokazywała tym samym, że nie są to abstrakcyjne idee, które nie mają racji bytu w rzeczywistości. Cechował ją bowiem wielki realizm w kwestiach wychowawczych i dydaktycznych. Niezwykłą jej troską była zawsze osoba nauczyciela. Jej wkład w pedeutologię, czyli dziedzinę nauki zajmującą się nauczycielami – ich osobowością, doбором do zawodu, kształceniem, doskonaleniem i pracą zawodową – jest nie do przecenienia. Podkreślała mocno, że zawód nauczyciela jest służbą społeczną, którą cechuje wielka odpowiedzialność. Uważała, że wykształcenie nauczycieli ma rolę drugorzędną, że ważniejsze jest powołanie, chęć pracy z młodymi ludźmi, a także – co niezwykle istotne – potrzeba własnego rozwoju, zadbanie o jak największe bogactwo samych siebie.

„Każdy ma prawo do szczęścia i swojego miejsca w społeczeństwie” – to jeszcze jedna sentencja, która przyświecała jej życiu. Janina Doroszevska, przyjaźniąc się z Grzegorzewską do końca jej życia, miała „głębokie przeświadczenie, że obcuje z człowiekiem niezwyklej miary, takim który na stałe wejdzie do historii wychowania”. Dlatego starała się gromadzić wspomnienia o niej, „notować ją jako zjawisko tak niezwykle piękne”<sup>18</sup>. Jedną z takich pamiątek jest obraz Marii Grzegorzewskiej, mówiącej z zachwytem: „jak czarujący jest człowiek, który jest człowiekiem”<sup>19</sup>.

#### Przypisy

- 1 Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej. Natalia Han-Ilgiewicz, „Szkola Specjalna” 1967, nr 3, s. 246.
- 2 Za: A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 1), „Szkola Specjalna” 2014, nr 1, s. 69.
- 3 A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 5), „Szkola Specjalna” 2014, nr 5, s. 387.

- 4 Ibidem, s. 380.
- 5 Hasło *Maria Grzegorzewska*, Encyklopedia PWN.
- 6 Za: A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 1), „Szkola Specjalna” 2014, nr 1, s. 70.
- 7 Ibidem, s. 71.
- 8 A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 4), „Szkola Specjalna” 2014, nr 4, s. 308.
- 9 Za: A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 3), „Szkola Specjalna” 2014, nr 3, s. 227.
- 10 Fragmenty wspomnień Basi Temkin-Bermanowej z czasów okupacji zamieszczone zostały na portalu muzeum POLIN: [sprawiedliwi.org.pl](http://sprawiedliwi.org.pl).
- 11 A. Berman, *Ci, co ratowali*, w: W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, *Ten jest z ojczyzny mojej*, Kraków 1966, s. 71–85.
- 12 J. Doroszevska, *Maria Grzegorzewska wśród nas*, „Szkola Specjalna” 1967, s. 211.
- 13 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I, Warszawa 1959, s. 52.
- 14 Ibidem.
- 15 M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl III, Warszawa 1961.
- 16 Wywiad z Marią Grzegorzewską – archiwalne nagranie dostępne na kanale YouTube Akademii Pedagogiki Społecznej, data dostępu: 17.11.2022 (<https://youtu.be/kK0OVuMGbQc>).
- 17 Ibidem.
- 18 Za: A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „o tym, na czym polega geniusz dobroci”* (część 5), „Szkola Specjalna” 2014, nr 5, s. 385.
- 19 J. Doroszevska, *Maria Grzegorzewska wśród nas*, „Szkola Specjalna” 1967, s. 215.

---

#### Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Nauczycielka historii i trenerka. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Legenda Szczecina

---

Anna Lew-Machniak

## Koncepcja wystawy „Wymyślając miasta na nowo. Helena Kurcyusz – architektka i urbanistka”

Wraz z końcem drugiej wojny światowej na Ziemiach Zachodnich i Północnych podjęto wysiłek organizacyjny, mający na celu gospodarcze i społeczne scalenie ziem dawnych z pozyskanymi terenami wzdłuż Odry i Nysy Łużyckiej. Zagospodarowanie obszarów poniemieckich utrudnione było jednak przez brak wykwalifikowanej siły roboczej, w tym przede wszystkim inteligencji z wykształceniem inżynierskim i ekonomicznym. Tym bardziej istotną rolę odgrywały osoby podejmujące się adaptacji w obcych, często trudnych

warunkach, tworząc podwaliny pod budowę tożsamości nowych mieszkańców regionu. Jedną z nich była Helena Kurcyusz. Jej życiu, jak i prowadzonej działalności została poświęcona wystawa „Wymyślając miasta na nowo. Helena Kurcyusz – architektka i urbanistka”, prezentowana w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina, którą można oglądać do 28 maja 2023 roku. Ekspozycja stanowi kontynuację organizowanego przez muzeum cyklu wystaw przybliżających wybitne postaci związane z historią Szczecina.

## Prezydentówna Słomińska

Poprzez zgromadzone liczne archiwalia, uzupełnione przedmiotami z życia osobistego oraz zawodowego Heleny Kurcysz, zostały ukazane jej losy, które dodatkowo stały się przyczynkiem do scharakteryzowania środowiska kreującego myśl oraz wizję architektoniczną, a także mającego istotny wpływ na przeobrażenia przestrzeni Pomorza Zachodniego. Zaprezentowane obiekty pochodzą zarówno ze zbiorów własnych Muzeum Narodowego w Szczecinie, jak również Archiwum Państwowego w Szczecinie, Narodowego Archiwum Cyfrowego, Archiwum Państwowego w Kielcach, Państwowego Muzeum na Majdanku, Muzeum Regionalnego w Neubrandenburgu, szczecińskiego oddziału Stowarzyszenia Architektów Polskich, a także od osób prywatnych.

Helena Kurcysz była córką Teresy z Paszkiewiczów oraz Zygmunta Słomińskiego – absolwenta Wydziału Inżynieryjno-Budowlanego Instytutu Politechnicznego w Warszawie, który początkowo pracował jako architekt powiatowy w Sandomierzu, a następnie w Radomiu. Objęcie przez ojca w 1927 roku urzędu prezydenta Warszawy zdecydowało o tym, że jej dorosłe życie zostało związane ze stolicą. To właśnie tam Kurcysz ukończyła naukę w elitarnym Gimnazjum i Liceum Cecylii Plater-Zyberkówny, a następnie podjęła studia na Wydziale Architektury Politechniki Warszawskiej, na którym w czerwcu 1939 roku otrzymała dyplom architekta.

## Pod znakiem wojny

Po wybuchu drugiej wojny światowej Kurcyszowa współtworzyła cywilną obronę oblężonej stolicy, czynnie angażując się w pracę Pogotowia Technicznego, niosącego pomoc rannym. Podczas okupacji pod pseudonimem „Teresa” podjęła współpracę z konspiracyjną organizacją wojskową, Związkiem Walki Zbrojnej, a następnie Armią

Krajową. W jej mieszkaniu mieściła się skrzynka kontaktowa, odbywały się egzaminy dla słuchaczy tajnej podchorążówki oraz konspiracyjne zebrania.

Niestety 9 października 1942 roku została aresztowana i uwięziona na Pawiaku, a 17 stycznia następnego roku przewieziona w transporcie do Kriegsgefangenenlager der Waffen SS Lublin – obozu dla jeńców wojennych potocznie zwanego Majdankiem, który niedługo przemianowano na Konzentrationslager Lublin – obóz koncentracyjny. Początkowo wykonywała ona prace porządkowe, po pewnym czasie jednak została przeniesiona do komanda Gärtneri, w ramach którego pracowała przy uprawie warzyw i owoców na potrzeby obozu. Nie był to jednak ostatni przydział, jaki otrzymała w czasie swojego uwięzienia na Majdanku. Gdy władze obozowe dowiedziały się o jej wykształceniu, mianowały ją na stanowisko Lagerarchitekta. Do jej obowiązków należało między innymi: utrzymywanie porządku w pasie ogrodzenia pomiędzy drutami, wyznaczanie i wykonanie dróg oraz ścieżek w obrębie pól więźniarskich oraz kopanie rowów kanalizacyjnych. Dzięki pełnionej funkcji udało jej się otoczyć opieką i zorganizować w obozie komando (grupę roboczą) dla białoruskich dzieci, które wykonywały lekkie prace porządkowe, nieprzekraczające ich możliwości fizycznych.

W kwietniu 1944 roku Helena Kurcysz została wywieziona do obozu koncentracyjnego w Ravensbrück, a następnie do Neubrandenburga, gdzie doczekała wyzwolenia.

## Stacja Szczecin

Po zakończeniu wojny Kurcyszowa zamierzała wrócić do Warszawy, jednak w drodze okazało się, że dwie jej towarzyszki z obozu zachorowały na tyfus plamisty. W tej sytuacji postanowiła przez pewien czas pozostać w Szczecinie i zaopiekować się nimi.

W tym czasie władze polskie kilkakrotnie przyjeżdżały i wyjeżdżały ze Szczecina. Na Wałach

Chrobrego, w obecnym Urzędzie Wojewódzkim, działał Komitet Pomocy Polakom, dokąd Kurcyszowa chodziła niemal codziennie po mleko i chleb dla swoich chorych koleżanek. Będąc tam po raz kolejny 5 lipca 1945 roku, miała okazję poznać nowego prezydenta miasta, inżyniera Piotra Zarembe, który dowiedziawszy się, kim ona jest, natychmiast zaproponował jej pracę architekta. Jako że większość jej marzeń związana była z Warszawą i to z nią zamierzała związać swoje życie i pracę, podjęcie decyzji było dla niej wyjątkowo trudne, tym bardziej że od prezydenta Zaremby dostała zaledwie jeden dzień do namysłu. Niemniej ostatecznie postanowiła pozostać w Szczecinie, choć po latach – jak sama stwierdziła – nie wiedziała do końca, co przeważało na jego korzyść.

### Aktywność zawodowa

Jeszcze w lipcu 1945 roku Helena Kurcysz podjęła pracę w Wydziale Technicznym Zarządu Miasta Szczecin. Jednym z pierwszych jej obowiązków był udział w Komisji Przemianowywania Nazw Ulic, w ramach której udało jej się zmienić wiele przedwojennych nazw, takich jak na przykład Mackensenstraße na Bohaterów Warszawy, czy też Holzmarktstraße na Wiatru od Morza. Szczególne znaczenie miała dla niej zwłaszcza nowa nazwa dla Pasewalker Chaussee, przy której mieszkała wraz ze swoimi towarzyszkami. Jako że wędrując nią każdego dnia do centrum miasta, miała przed sobą wschodzące słońce, zaś wieczorem podziwiała jego czerwoną poświatę, postanowiła ulicę nazwać po prostu – Ku Słońcu.

W 1946 roku Kurcyszowa dostała imienne pismo z Ministerstwa Kultury i Sztuki, podpisane przez Naczelnego Konserwatora Kraju profesora Jana Zachwatowicza, który zwrócił się do niej jako jedyne go znanego mu osobiście architekta w Szczecinie, z poleceniem przeprowadzenia inwentaryzacji i wykonania zabezpieczenia zabytków w mieście, do czasu mianowania konserwatora za-

bytków. Prace te rozpoczęła od Zamku Książąt Pomorskich, gdzie w krypcie, położonej pod posadzką kaplicy zamkowej, odkryła sarkofagi książęce. Obsadzenie wakującego stanowiska Wojewódzkiego Konserwatora Zabytków, które powierzono pod koniec 1946 roku historykowi sztuki, dr. Leopoldowi Kuztelskiemu, nie osłabiło zainteresowania Kurcyszowej sprawami związanymi z ochroną zabytków. Jako urbanista wojewódzki, a od 1946 roku kierownik Wydziału Urbanistyki w nowo powstałej Regionalnej Dyrekcji Planowania Przestrzennego, czuwała nad ochroną historycznych układów urbanistycznych, a także zachowanych zabytkowych zespołów zabudowy.

Istotny etap w życiu Kurcyszowej stanowił udział w ogłoszonej przez Główny Urząd Planowania Przestrzennego akcji opracowania uproszczonych planów zagospodarowania przestrzennego dla miast na Ziemiach Zachodnich, prowadzonej pod kierownictwem jej kolegi z czasów studenckich – Kazimierza Wejcherta. Mniej więcej w tym samym czasie wzięła również udział w utworzeniu w 1948 roku samodzielnego Wydziału Architektury w ramach Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Szczecinie, gdzie pełniła funkcję asystenta profesora Marka Leykama, prowadzącego zajęcia z historii architektury i projektowania architektonicznego.

W 1950 roku, w związku z likwidacją w całej Polsce Regionalnych Dyrekcji Planowania Przestrzennego, Helena Kurcysz przeszła do Wydziału Budownictwa przy Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej. Jej praca w zasadzie się nie zmieniła, w dalszym ciągu była ona urbanistą wojewódzkim i do jej obowiązków należało między innymi lokalizowanie wszystkich inwestycji zarówno w Szczecinie, jak i w terenie. Pięć lat później rozpoczęła pracę na stanowisku starszego projektanta w Wojewódzkiej Pracowni Urbanistycznej, w ramach której tworzyła plany miejscowe dla Trzebieży, Międzydrojów, Nowego Warpna, Drawska Pomorskiego, Pełczyc, Trzebiatowa, a także projekty indywidualnych budynków, jak na przykład biblio-

teki w Choszczynie, pawilonu wczasowego ZNTK w Międzyzdrojach, czy też zabudowy plombowej w Świnoujściu. W 1974 roku Kurcyszowa formalnie przeszła na emeryturę, nadal jednak była aktywną uczestniczką wszystkich ważniejszych działań na rzecz Szczecina, jak i całego województwa.

## **Działalność twórcza**

Poza pracą zawodową Helena Kurcysz aktywnie działała w utworzonym w 1947 roku szczecińskim oddziale Stowarzyszenia Architektów Polskich (SARP), którego była współzałożycielką i przez kilka kadencji także jego przewodniczącą. Współorganizowała również Towarzystwo Urbanistów Polskich (TUP), zajmujące się szeroko pojętym planowaniem układów i struktur przestrzennych. Była również współorganizatorką i autorką nazwy Klubu „13 Muz”, jedyne w tym czasie ośrodka kulturalnego Szczecina – zrzeszającego literatów, plastyków, aktorów, architektów, dziennikarzy i muzyków. Dzięki jej aktywności, między innymi jako prezesa Klubu, po 1956 roku nastąpiło odrodzenie działalności tej placówki, której stagnacja na początku lat 50. była spowodowana wprowadzeniem tzw. zasad realizmu socjalistycznego. W latach 70. pełniła rolę gospodyni w klubowych spotkaniach „Wieczór z gospodarzem”, w których uczestniczyli między innymi aktorzy Państwowych Teatrów Dramatycznych.

## **„Najpiękniejsza willa w mieście”**

Helena Kurcysz w swoim domu przy ulicy Stanisława Wyspiańskiego 7 prowadziła salon kulturalny, w którym bywała ówczesna elita miasta. Odbywały się tam często różnego rodzaju imprezy, odczyty poetyckie, a nawet wernisaże malarskie. Było to miejsce spotkań ludzi z różnych środowisk. Dom stanowił miejsce wymiany poglądów, przyjaznych sporów, ale też i wielu pięknych uroczystości towarzyskich, począwszy od imienin,

na których bywało niekiedy nawet sześćdziesiąt osób, a skończywszy na zabawach sylwestrowych i karnawałowych. Nieobce mu były także imprezy rodzinne – choć Kurcyszowa nie miała własnych dzieci, to właśnie w jej willi odbyło się kilkanaście wesel córek i synów przyjaciół. Począwszy od lat 50. organizowane były tu spotkania młodzieży akademickiej z lubianym i cenionym księdzem – jezuitą, duszpasterzem akademickim, ojcem Władysławem Siwkim. W ich trakcie młodzież dowiadywała się nie tylko prawdy historycznej, wtedy urzędowo zakłamaną, ale również miała możliwość pogłębienia swojej wiedzy religijnej oraz nauki samodzielnego myślenia.

Nie była to jedyna forma oporu wobec panującego systemu komunistycznego, na jaką pozwoliła sobie Kurcyszowa. Po brutalnej pacyfikacji strajków w Ursusie i Radomiu w czerwcu 1976 roku, która ostatecznie zdemaskowała prawdziwe oblicze socjalizmu „z ludzką twarzą”, stanęła ona w obronie bitych i więzionych robotników, stając się sygnatariuszką licznych listów protestacyjnych, petycji i apeli sygnowanych przez Komitet Obrony Robotników i Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela. Dom Kurcyszowej znajdował się pod stałą obserwacją służby bezpieczeństwa, która w 1978 roku podjęła sprawę operacyjnego rozpracowania „Szarotka”, której głównym celem była między innymi likwidacja działalności o charakterze opozycyjnym w willi Heleny Kurcysz. W efekcie jej dom na stałe został wyłączony z działalności środowisk opozycyjnych na terenie Szczecina.

## **Społeczniczka**

Kurcyszowa prowadziła również aktywną działalność społeczną. Należała do Sekcji Strzelectwa Sportowego Klubu Sportowego „Ogniwo”, przez kilka lat reprezentując barwy Szczecina w Mistrzostwach Polski. Jednocześnie aktywnie działała w Związku Kombatantów i Byłych Więźniów Obozów Koncentracyjnych (ZBOWiD) oraz Komii



tecie Kultury Fizycznej i Turystyki. Istotne miejsce w prowadzonej przez nią działalności zajmowało również Stowarzyszenie Plastyków Amatorów. Poza znaczącymi osiągnięciami twórczymi w dziedzinie architektury i urbanistyki, Kurcyszowa posiadała talent malarski, którego dowodzą liczne akwarele o zróżnicowanej tematyce, od pejzaży, widoków zieleni i architektury, po portret i miniaturę. Część tych prac była prezentowana na wystawach indywidualnych i okolicznościowych organizowanych w Szczecinie i w Warszawie w latach 1965, 1970 i 1980. Była ona ponadto autorką wielu wierszy i wspomnień z okresu okupacji oraz z pierwszych lat pobytu w Szczecinie. W uznaniu swoich zasług otrzymała liczne odznaczenia, między innymi Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski oraz Złoty Krzyż Zasługi.

Helena Kurcysz zmarła 21 stycznia 1999 roku w Szczecinie. Została pochowana na Cmentarzu Powązkowskim w Warszawie w rodzinnym grobowcu. Po jej śmierci staraniem jej przyjaciół na Cmentarzu Centralnym w Szczecinie postawiony został kamień z tablicą upamiętniającą jej osobę. Jej imieniem nazwano także salę kominkową w Klubie „13 Muz”. Jednocześnie zaledwie kilka miesięcy po jej śmierci radni Szczecina, nie czekając do upływu przewidzianych przepisami dziesięciu lat, małej uliczce pomiędzy aleją Wojska Polskiego a ulicą Stanisława Wyspiańskiego nadali imię Heleny Kurcyszowej.

## Podziękowania

Będąc autorką koncepcji, scenariusza i projektu aranżacji ekspozycji oraz jej kuratorką, czuję się zobowiązana wymienić wszystkie współpracujące ze mną przy tym projekcie osoby. Przy tworzeniu całości koncepcji wspierała mnie Małgorzata Peszko, kierująca pracami oddziału Muzeum Narodowego w Szczecinie w Ratuszu Staromiejskim. Kwestiami organizacyjnymi zajął się zespół pod nadzorem Wiesławy Holickiej z Działu Organizacji

Wystaw MNS (Grzegorz Czajka, Jarosław Napieralski, Ryszard Plota), z kolei ekipa pod nadzorem Przemysława Manny z Działu Konserwacji MNS (Izabela Działak-Dąbrowska) przeprowadziła konserwację obiektów znajdujących się na ekspozycji. Ważnym elementem całego projektu jest przygotowany program działań towarzyszących, obejmujący zarówno oprowadzania kuratorskie, jak również program edukacyjny realizowany pod kierownictwem Krystyny Milewskiej z Działu Edukacji MNS (Ewa Kimak).

Korzystając z okazji, chciałabym podziękować wszystkim instytucjom oraz osobom prywatnym, które użyczyły obiekty na wystawę, w tym przede wszystkim partnerom całego przedsięwzięcia: Archiwum Państwowemu w Szczecinie oraz szczecińskiemu oddziałowi Stowarzyszenia Architektów Polskich. Szczególne słowa podziękowania kieruję również do Michała Niemirowicza-Szczytta – wnuka ciotecznego Heleny Kurcysz, którego pomoc okazała się niezbędna przy realizacji projektu. Niemniej wdzięczna jestem gronu przyjaciół Heleny Kurcysz – Barbarze Więcek, Annie Hryniewicz, Przemysławowi Cerebież-Tarabickiemu, bez wsparcia których z całą pewnością ekspozycja nie powstałaby w obecnym kształcie.

---

### Anna Lew-Machniak

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

# Niebo cyfrowe nade mną

---

**Bogdan Balicki**

## Problem Facebooka czy problem z Facebookiem?

Żaden wynalazek w dziejach ludzkości nie uzyskał takich wzrostów sprzedaży jak smartfon. Nie stało się to jednak dlatego, że nagle wszyscy zapragnęli grać w gry i sprawdzać pogodę w telefonie. Smartfon jest dziś w dużej mierze przedłużeniem mediów społecznościowych, a to one dyktują rozwój globalnej komunikacji. Na dobre i na złe.

Czwartego lutego 2004 roku na Uniwersytecie Harvarda wystartował niewinny z pozoru projekt, który z całą pewnością zmienił świat. Mowa oczywiście o portalu społecznościowym Facebook, założonym przez Marka Zuckerberga, o którym w zasadzie wszyscy wszystko wiedzą, dlatego tutaj podzielę się moimi refleksjami odnośnie tego zjawiska, wywołanymi lekturą książki

Sheery Frenkel i Cecilii Kang *Brzydka prawda*. Jej treść skupia się, jak na dobry reportaż przystało, na faktach, szczególnie z tego okresu działalności firmy, gdy była ona posądzana o zły wpływ na obywateli Stanów Zjednoczonych Ameryki. W dalszej części tekstu przytoczę kilka ciekawostek z książki, teraz jednak pozwolę sobie na opisanie tego, skąd się dzisiaj ów fenomen mediów społecznościowych bierze.

Przede wszystkim nie do końca wiadomo, skąd się wziął – nie dlatego, że nie ma danych, przeciwnie, danych jest masa, problem polega raczej na złożoności współczesnych społeczeństw lub wręcz społeczeństwa globalnego. Do tego ostatniego Facebook zresztą bardzo się przyczynia, zwiększając i tak potężną wydolność

komunikacyjną internetu. Zjawiska społeczne, zwłaszcza w tej skali, mają złożone podłoże, a ich geneza pozostaje nieuchwytna. Za Facebookiem stoi bowiem: kapitalizm i korporacjonizm, niezwykle tempo rozwoju technologii, amerykanizacja świata (zwana dawniej mcdonaldyzacją), naturalne, biologiczne potrzeby komunikacji i bycia widzianym, narcystyczne skrzywienie kultury popularnej, ekshibicjonizm, podglądactwo oraz szereg czynników, które się tu aktualizują. I wszystkie będą jakoś ważne. Jakie wybrać, nie chcąc powtarzać banałów?

Z pomocą przychodzi przypadek. Jakiś czas temu w ręce wpadł mi socjologiczny relikw z lat 60., który okazał się bardzo pomocny. Mowa o książce *Samotny tłum* Davida Riesmana<sup>1</sup>. Przyznam, że mnie, wtórnie uzależnionemu od mediów społecznościowych, jej tytuł wydał się interesujący. Starość, dziś lektura pierwszych lat studiów socjologicznych i to pewnie nieobowiązkowa, bo zawiera w sobie koncepcję jakoś zbyt okrągłą, by ją za ściśle naukową uważać. Nauka powinna być trudna i nieznośna, wiadomo.

Otóż Riesman w tym długim eseju konstruuje bardzo klarowną koncepcję trzech etapów rozwoju ludzkości, które wytwarzają trzy formy kultury, w pewnym sensie obecne i współbytujące także dziś. Pierwszy z nich to etap ludzi sterowanych kulturą, czyli związanych ze sobą przez rytuały, mity i religie, które to, będąc szczególnymi artefaktami komunikacyjnymi, porządkują całą rzeczywistość grupy i wiążą ją ze sobą w sposób bardzo rygorystyczny. Jest to właściwość kultur ludzkich dominująca do okresu mniej więcej wczesnej nowożytności.

Kolejny etap, a zarazem tryb funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, to epoka ludzi wewnątrzsterownych. Ich naturę dobrze oddaje znana максима Immanuela Kanta: „Niebo gwiazdziste nade mną, prawo moralne we mnie”. Otóż ci ludzie to jednostki posiadające silny, własny kręgosłup moralny, własną wizję świata,

własny system wartości, który utrzymuje ich na powierzchni życia. W perspektywie czasowej człowiek wewnątrzsterowny to człowiek nowożytnego kapitalizmu, człowiek-przedsiębiorca, mąż stanu, ostoja społecznej stabilności. Osoby te tworzą podwaliny nowoczesnego państwa, wraz ze wszystkimi jego instytucjami publicznymi i prywatnymi. Liderzy, szefowie firm, ojcowie rodzin, przywódcy polityczni – działają w oparciu o wewnętrzny kompas, który wyznacza im w życiu cele, stając się wyznacznikami rozwoju cywilizacji. W opinii Riesmana taki typ człowieka, dzięki wielkim osiągnięciom politycznym i gospodarczym, tworzy nowoczesność. Znajduje on również swoje odbicie w wykreowanej przez Zbigniewa Herberta postaci Pana Cogito.

Trzeci typ, który o dziwo Riesman obserwował już w latach 60. dwudziestego wieku, to człowiek zewnątrzsterowny. Człowiek ów nie jest zdominowany żadnym silnym modelem kultury, nie ma też w sobie silnego kręgosłupa moralnego. Ten typ aktora społecznego w zasadzie nie posiada silnej tożsamości, bo jest cały czas skupiony na obserwowaniu innych i zmienianiu siebie w zależności od tego, co zaobserwuje u innych i jakie odczucia mu towarzyszą jako obserwowanemu. Riesman prawdopodobnie miał na myśli kontrkultury kontestacyjne, jak na przykład ruch hipisowski, gdy formułował ten sąd, tym niemniej, gdy przeczytałem tę diagnozę, złapałem się za głowę – to jest przecież pokolenie mediów społecznościowych.

## Korporacja

Cztery lata po powstaniu Facebook jest już prężnie rozwijającą się korporacją o światowym zasięgu. Tworzą ją jednak przede wszystkim biegli w swojej profesji informatycy, więc sukcesy na polu programowania nie przekładają się na zyski. Właśnie wtedy, w 2008 roku, współpracę z Zuckerbergiem rozpoczyna Sheryl Sandberg.

Oboje są niezwykle ambitni, choć różni. Zuckerberg jest *geekiem*, maniakami pracy nad oprogramowaniem; wymaga od swoich pracowników, by całymi dniami siedzieli z nim i programowali, nie rozumie normalnego trybu życia, bo go w zasadzie nie prowadzi. Będąc milionerem, wciąż mieszka i żyje jak student. Ma marzenie, żeby w jego programie znalazło się wszystko i wszyscy, nie rozumie jednak mechanizmów ekonomicznych i marketingu.

Sandberg jest równie ambitnym człowiekiem, co Zuckerberg, w przeciwieństwie do niego jednak dużo lepiej rozumie, jak się zarabia pieniądze. Właśnie odeszła z kierowniczego stanowiska w Google, gdzie zajmowała się szefowaniem zespołowi sprzedaży. Do Facebooka przyciąga ją wyzwanie. Razem z Zuckerbergiem tworzą molocha ekspansji i zarabiania pieniędzy. Sandberg rozumie rynek; wie, jak wyciągnąć pieniądze z potencjału platformy (reklamy). Chce przeszkodzić Google'owi, który jedynie oferował wsparcie marketingowe (Google AdWords), w Facebooku widzi potencjał generowania popytu. Zuckerberg chce wzmocnić swoją pozycję i za zarobione pieniądze wykupuje każdą potencjalnie konkurencyjną firmę i wchłania do swojej korporacji. Wkrótce staje się monopolistą na rynku mediów społecznościowych.

Co ciekawe, jeśli trzymać się terminologii Riesmana, o której wspominałem wyżej, oboje zarządzający Facebookiem pasują idealnie do ludzi typu wewnątrzsterownego. Oni mają wizję, jedno chce rozszerzać swój zasięg, drugie zarabiać. Wizji natomiast nie mają, jak się zdaje, masowo przybywający użytkownicy, których liczba bardzo szybko idzie w miliony.

### **Kryzys bezpieczeństwa**

Omawiana książka Frenkel i Kang skupia się na tym epizodzie z czasów rozwoju firmy, kiedy to wystąpiły bardzo poważne problemy związane

z bezpieczeństwem danych i pojawił się konflikt z władzami Stanów Zjednoczonych, a potem także innych krajów. Okazało się bowiem, że bezprecedensowo szybki wzrost liczby użytkowników platformy społecznościowej, niezwykle ekspansja nowego sposobu korzystania z mediów i urządzeń przenośnych, owszem, przynosi zyski, ale otwiera także puszkę Pandory. Zuckerberg nie rozumie, że operując ogromną ilością danych, naraża swoich użytkowników na niebezpieczeństwo. Zresztą nie tylko użytkowników, ale także system polityczny Stanów Zjednoczonych.

W grudniu 2016 roku Donald Trump został wybrany na prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki. W zarządzie Facebooka nie strzelały jednak korki od szampana, bo było jasne, że dane tysięcy użytkowników zostały wykradzione lub wyludzone z systemu i wykorzystane, prawdopodobnie przez rosyjski wywiad, w celu wpłynięcia na wybory. Firma znalazła się pod ostrzałem i rozpoczęła swój długi i osobliwy taniec na krawędzi między dwoma przepaściami.

Z jednej strony Facebook, oskarżany o bycie źródłem łatwych nadużyć, co jakiś czas wystosowuje przeprosiny i zatrudnia całe sztaby ekspertów od bezpieczeństwa; z drugiej strony jednak, wiedząc, że swoboda użytkowników w sieci jest źródłem jego popularności, niespecjalnie przejmuje się raportami, których dostarczają zatrudnieni specjaliści. Dla zobrazowania tej sytuacji przywołam fragment z *Brzydkiej prawdy*:

Facebook nie miał instrukcji obsługi jeśli chodzi o reagowanie na rosyjskich hakerów, ani też strategii działania w przypadku, gdy podejrzanego konto rozpoznałoby skradzione maile po całej platformie, żeby wpływać na przekazy medialne w USA. Dowody były oczywiste: rosyjscy hakerzy, podszywający się pod Amerykanów, zakładali grupy na Facebooku i współpracowali ze sobą, żeby manipulować amerykańskimi obywatelami. Facebook nie miał żadnej reguły, która by tego zabraniała.

Jak na ironię, hakerzy używali Facebooka właśnie do tego, do czego został stworzony<sup>2</sup>.

Brzydka prawda o szefach korporacji jest taka, że ignorowali luki w bezpieczeństwie swoich użytkowników i wynikające z tego zagrożenia dla porządku publicznego, chroniąc kolosalne interesy i gargantuiczny rozrost portalu.

## Historia bez zakończenia, ale ważna

W 2018 roku Facebook wraz z firmą Google utworzył globalny marketingowy duopol, niemal całkowicie dominując w obszarze reklamy cyfrowej. Przychody z reklam Facebooka sięgnęły 135 miliardów w samym tylko 2017 roku. To gigant. Ponadto jego twórca planuje ekspansję w przestrzeń do tej pory znaną jedynie amatorom cyfrowej rozrywki. Chodzi rzecz jasna o Metaverse, wirtualny świat z awatarami ludzi zamiast ludzi. O czym jest ta opowieść?

Wydaje się, że o wielu rzeczach naraz i wciąż nie wiemy, w jakim kierunku zmierza. Nie ulega już dziś wątpliwości, że jesteśmy od mediów społecznościowych uzależnieni. To tak trafiony wynalazek, iż walka z nim w zasadzie skazana jest na porażkę. Nie wiemy, czy jest on źródłem zła czy dobra. Media społecznościowe, z Facebookiem na czele, mają wiele wad – od szkód na zdrowiu (nadmierna ekspozycja na ekran utrudnia dbanie o dobrostan psychofizyczny), po ryzyka związane z nadużyciami naszych danych. Jednak jest to wynalazek czasu globalizującego się świata, którego ten najwyraźniej potrzebuje. Nie możemy się z tym zjawiskiem rozstać, to pewne.

Ta historia jest również o tym, jak silnym czynnikiem kształtującym rzeczywistość jest dziś kapitalistyczna korporacja – Facebook działa dokładnie tak, jak większość z nich – a także o tym, że stoją za nią realni ludzie, nie tylko procesy społeczne i zjawiska ekonomiczne. To właśnie pokazują Frenkel i Kang. Korporacje przy tym to specyficzne twory, bo są zarazem bytami czysto ekonomicznymi, podległymi bardzo brutalnej

kalkulacji zysków i strat, jak i emanacją jakiejś prywatnej wizji sukcesu. Facebook trochę wymyślił się sam, jako zjawisko społeczne, a trochę jest dziełem lekko odklejonego od rzeczywistości Zuckerberga.

Może poradzimy sobie z nim tak – przyjmijmy, że jest osobnym od nas organizmem, który trochę żyje z nas, a trochę my z niego. Jesteśmy z nim związani, zżyci nawet, jednak wciąż zachowujemy odrębność i jeśli tylko zadbamy o nasze właściwe relacje, możemy żyć w zgodzie i z obopólną korzyścią. Relacja i związek z Facebookiem przynoszą korzyści i straty; Amerykanie co prawda dostali gorzką lekcję, ale to nie znaczy, że istnienie platformy nie ma swoich zalet lub że inni „szatani” nie są czynni w przestrzeni psucia społeczeństw.

Rok temu uczestniczyłem w konferencji poświęconej demokracji i mediom; gdy słuchałem uczonych wypowiedzi o zagrożeniach ze strony mediów społecznościowych, miałem w pamięci fakt, że od 2015 roku w międzynarodowym rankingu wolności mediów „World Press Freedom Index” spadliśmy z miejsca 18 na 66. I nie stało się to za sprawą Facebooka.

S. Frenkel, C. Kang, *Brzydka prawda. Kulisy walki Facebooka o dominację*, przeł. A. Zdziemborska, Poznań: Rebis 2022, 360 s.

### Przypisy

- <sup>1</sup> D. Riesman, *Samotny tłum*, przeł. J. Strzelecki, Kraków 2011.
- <sup>2</sup> S. Frenkel, C. Kang, *Brzydka prawda. Kulisy walki Facebooka o dominację*, przeł. A. Zdziemborska, Poznań 2022, s. 119.

---

## Bogdan Balicki

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, nauczyciel akademicki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor publikacji poświęconych konstruktywizmowi w badaniach nad literaturą i mediami.

# Zimowe traumy

---

Sławomir Osiński

## O lękach, jakie wzbudzają w nas wszelkiej maści dyrektorzy

Zaczyna mnie coraz bardziej irytować cykliczność i powtarzalność, osobliwie dająca się we znaki w szkole. Dotyczy to nie tylko planów, schematów, ale często stałych, zakodowanych od dawna dziwnych zachowań. Niby jest nowy ład, wszechogarniające reformy, dobrobyt, a tu inflacja, dewastacja i tromtadracja polityczna. Niby zmiany w prawie, ale jeno kamuflaż, upegasusowanie i jakby organów śledczo-represyjnych przybyło. Niby po nowe-

mu, a jakby starym lękiem podszyte... Może podłoże jest proste, bo finansowe – żyjemy bowiem znowu w galopadzie rosnących cen i pieniądze przeznaczone na tak zwany koszyk zakupów spożywczych ledwo pozwalają nabyć pół takiego, jaki był dostępny jeszcze kilka miesięcy temu. A zarobki, niestety, czemuś nieruchawe... To chyba nie jest główną przyczyną dyskomfortu i frustracji, bo przecież różnice zawsze były, choć dzisiaj są może bardziej odczuwalne.

Obcując ze społeczeństwem nauczycielskim – czy to bezpośrednio, czy wirtualnie na przeróżnych forach – zauważyłem, że oprócz utyskiwań na zarobki w wielu szkołach występuje uświęcona tradycją lat bezwolnościowych lękliwość naturalna przed dyrektorem jako zwierzchnikiem i władzą. Przyznam się, że trudno mi empatycznie zrozumieć takowe odczucie oraz implikowane przez nie zachowania, albowiem wobec jakiegokolwiek zwierzchności nie odczuwałem przeważnie więzi i stosunku emocjonalnego. Nigdy z powodu odległego, a nawet obecnego lub bliskiego szefa nie dręczyły mnie ani nocne koszmary, ani lęk nagły nie powodował niechęci w podejmowaniu pracy. Zawsze też mówię i mówiłem, jeśli chodzi o zwierzchnika bezpośredniego, co myślę o pracy inkryminowanego, a zdarzało się, że były to słowa plugawe i niemiłe. Kiedy trzeba, chwaliłem i poważałem.

Wielkiej bulwersacji dostaję, kiedy czytam na forum jakowymś, jak to zestresowani pedagogzy przeżywają całym gronem (z wyjątkiem grupy faworytów dyrektorskich) konfuzje i traumy z powodu demonicznego pryncypała. Jako że zawsze sprawie warto przyjrzeć się z obu stron, nie zawsze opisane sytuacje są wiernym odzwierciedleniem faktów.

Niestety – i tu moja empatia tego nie ogarnia – w wielu przypadkach w szkole jednej czy drugiej panuje lękowa psychoza wzajemnie podkręcana, a wywołana przez osobę dyrekcji. Takowe grono wykonuje polecenia wszelakie, nawet prawnie wątpliwe czy po prostu durnowate, a po cichu w podgrupach rozpacza, jakież to jest z tego powodu nieszczęśliwe. Biedni belfrowie, wychodząc do pracy, trzęsawicy kończynowej i dolegliwości gastrycznych dostają, z byle powodu szlochom wybuchają, a szczęście ich tylko wtedy ogarnia, gdy dnia owego ze wzrokiem, słowem i gestem dyrekcji nie mają do czynienia. Na propozycję porozmawiania ze zwierzchnikiem, próbę wspólnego rozwiązywania spraw, prychają tylko, cedząc formułkę: „to nie jest możliwe”. I cierpiąc srodze na kształt pućwy teutońskiej ukąszonej w rzyć przez niedoćpaka,

kombinują, jak przeprowadzić sprawozdawczość z godzin wszelakich w ciągu miesiąca i wypełnić kilkustronicowy arkusz sprawozdawczy, wymyślony przez dyrekcję o specyficznej kondycji umysłowej. Wszelkie propozycje rozwiązania absurdalnej sytuacji spalają na panewce, a racjonalne tłumaczenie trafia na mentalny mur.

Ba, podobny stosunek do czasem łagodnej, niekonfliktowej, nie tylko tej zasadniczej i oschłej, władzy organu przejawiają też niektóre egzemplarze dyrektorskie. Każde słowo, polecenie, gest jest dla nich rozkazem do bezmyślnego wypełnienia. Nawet gdyby im organ polecił nago defilować po głównej ulicy miasta, to znalazłyby się indywidua gotowe i ten nakaz pieczołowicie wypełnić. Po karnym wykonaniu polecenia obraziłyby się pewnie chwilowo, a potem oczywiście organ obgadywać zaczęłyby i na swój los nieszczęsny żaliły się sobie nawzajem głośno i przejmująco.

Przyznam się, że nie pojmuję takiego podejścia, a zwłaszcza braku chęci do zmian. Podmiotowość, otwartość na dialog, pozytywne nastawienie do innych oznaczają samodzielny wybór, a także poczucie odpowiedzialności za ten wybór. Jednostka o mentalności niewolnika pragnie zdjęcia z niej ciężaru wyboru, a nade wszystko ma zdewiowaną wizję władzy jako absolutnej i dominującej. Wobec niej pragnie usprawiedliwiać siebie, oskarżając innych i w cichości na tę władzę wybrzydzać. Osobnik taki ufa absolutnie swoim czynom i opiniom, demonstrując całkowitą odporność na ingerencję z zewnątrz. Nawet tę pomocną i terapeutyczną. I to jest dzisiaj największe zagrożenie, jakie czyha na szkoły (i nie tylko), co w połączeniu z krachem zarobkowym może przynieść rzeczywistą katastrofę.

---

### Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

# Nieprzystawalność

---

Waldemar Howil

## Cykl felietonów *W biegu*

Polska edukacja znajduje się wśród najlepszych w Europie, albo i na świecie. Jest świetnie dofinansowana, nauczyciele są zadowoleni z wynagrodzenia, warunków pracy oraz wsparcia ministerstwa, którego koleżanki i koledzy z innych krajów mogą im tylko pozazdrościć. A jednak wielu dostrzega w niej nade wszystko pewną dyskretną nieprzystawalność do współczesności.

Plotka głosi, że gdzieś w ministerialnych korytarzach przy Szucha w Warszawie wisi obrazek. W jego ramach urzędnicy nie widzą jednak pejzażu, portretu czy abstrakcji. Mogą za to przeczytać fraszkę Jana Sztaudyngera: „Stabilizacja motylka to szpilka”. I te słowa tak bardzo wrosły w ich jestestwo, że za wszelką cenę nie pozwalają zaznać polskiej edukacji chwili spokoju. Spokój to śmierć. Stabilizacja to stagnacja.

W myśl znanego powiedzenia „Jak się nie rozwijasz, to się cofasz”, w naszym kraju pomysłów na rozwój padło ostatnio kilka. A każdy z nich wybitny, nowoczesny i bardzo potrzebny polskim nauczycielom.

Pierwszym z nich są godziny dostępności, które przez tych, którzy jeszcze nie do końca zrozumieli ich słuszną ideę, nazywane są „czarnkowymi”, jakoby to minister narzucił im dodatkową godzinę pracy. Ale to nieprawda! Godziny dostępności to czas, który nauczyciel oddaje uczniom i rodzicom, żeby mogli się z nim konsultować. Do tej pory pannał chaos i rodzic lub uczeń mógł się umówić o każdej porze na rozmowę. Teraz jest Nowy Ład i można się z nauczycielem umówić na przykład we wtorki od 8.00 do 8.45 i w piątki od 10.15 do 10.30. I tylko wyjątkowo nieprzychylni temu pomy-



słowi mogą go krytykować. Niestety, w ten sposób wydają też świadectwo sobie i swojemu brakowi innowacyjności w myśleniu. Rozwiązanie z Szucha jest wspaniałe, bo daje większe szanse spotkania z rodzicami tym nauczycielom, którzy pracują w kilku szkołach na częściach etatu. Ktoś to dobrze w Warszawie obmyślił.

Z nadzieją spoglądam na dyrektorów, którzy wychodzą z własnymi innowacyjnymi rozwiązaniami, żeby pomóc nauczycielom. Jedni, na przykład, w ramach pomocy proponują (bo przecież nie nakazują) wypełniać dodatkowe tabelki, w których nauczyciele z chęcią w kilku rubrykach opiszą każde spotkanie, które się odbyło lub miało się odbyć. Inni dyrektorzy wychodzą naprzeciw rodzicom. Pozwalają im po pracy jechać do domu, zjeść obiad i dopiero wtedy podejść do szkoły na ewentualne konsultacje. Nauczyciele z chęcią będą na nich czekać między 17.00 a 18.00 w każdą środę. I będą wdzięczni takiemu dyrektorowi za zorganizowanie im czasu i uchronienie od dylematów związanych z samodzielnym wyborem godzin dostępności.

Kolejnym fantastycznym pomysłem z alei Szucha jest podniesienie pensji nauczycielom rozpoczynającym pracę z jednoczesnym pozbawieniem ich możliwości zatrudnienia na stałe. Mało który pomysł urzędników tak idealnie wpisuje się w walkę ze stabilizacją. Bo młodzi nauczyciele powinni czuć to rozedrganie, tę niepewność jutra, którą już starzy wyjadacze z „tytułami” nauczycieli dyplomowanych mają niejako we krwi. I zapewne dlatego podwyżka dla młodych nauczycieli wiąże się ze „spłaszczeniem” wynagrodzeń i zmniejszeniem różnicy między zarobkami nauczyciela początkującego i dyplomowanego. Skoro ten ostatni już w większości jest odporny na zmiany, reformy i rewolucje, to nie trzeba mu więcej płacić. I dlatego każdy propanstwowo nastawiony nauczyciel cieszy się z tego, że po styczniowej podwyżce pensji nauczycielskich i jednoczesnym podniesieniu minimalnego wynagrodzenia w Polsce to pensje nauczycieli mianowanych rząd będzie podnosić, żeby

dorównały do pensji minimalnej. Dzięki temu prestiż nauczycielskiej pracy po raz kolejny wzrośnie.

\*\*\*

Kiedy szukałem pomysłu na ten felieton, chciałem skrytykować to, co się dzieje w oświacie. Doszedłem jednak do wniosku, że to nie ma sensu. Że trzeba być zadowolonym. Lekcje od ósmej rano, potem rada pedagogiczna, zebranie lub szkolenie. Żaden problem. To nic, że to rozwiązanie nijak się ma do współczesności i jest do niej nieprzystawalne. Przecież gdyby zmienić tryb pracy na ośmiogodzinny, ale od 8.00 do 16.00, to nie starczyłoby czasu na godziny dostępności, rady wielogodzinne o niczym, szkolenia, podczas których dociera się do pierwszego postu na Facebooku. Takiej zmiany minister nam nie zaproponuje, bo wiąże się ona ze stabilizacją i pewnością, że pracować będziemy tylko do godziny 16.00. Nauczyciel nie może być tego pewny. Nie może wiedzieć, o której wróci z rady pedagogicznej do domu. Nie może być pewien też tego, że godziny dostępności są na serio. Nie są na serio. A nawet gdyby przez chwilę pomyślał, że na serio one są i przez przypadek odmówił konsultacji rodzicowi lub uczniowi poza wyznaczonym czasem, to świetnie rozumiejący intencje ministerstwa dyrektor zaraz pokaże mu, że poza godziną dostępności obowiązuje go czterdziestogodzinny tydzień pracy i musi spotkać się z rodzicem lub uczniem w ramach wszelkich innych obowiązkowych działań statutowych szkoły.

Miałem więc krytykować, ale pochwaliłem naszego ministra, jego urzędników i wszelkie tęgie głowy z Szucha.

---

### Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

# Szkoła bez ocen?

---

Zofia Fenrych

## Konferencja i debata „Weź mnie docień, a nie ocen”

Czy możliwa jest szkoła bez ocen? Czy taka formuła w ogóle ma sens? Czy przy takim założeniu nie zniknie motywacja uczniów i uczennic do nauki? A może brak ocen źle wpłynie na pracę nauczycielek i nauczycieli? Nie są to abstrakcyjne pytania. Odpowiedzi na nie szukają organizacje edukacyjne, pedagodzy, psychologowie, dyrektorzy i nauczyciele chcący zmienić

edukację, nie czekając na zmianę systemu. Potrzeba dyskusji na ten temat jest w dzisiejszej szkole ewidentna. Można to było wyraźnie zaobserwować podczas spotkania zorganizowanego 12 października 2022 roku przez Fundację Szkoła Bez Ocen oraz Instytut Zwinnej Edukacji we współpracy z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## Stopnie hamują rozwój

Pierwszym merytorycznym punktem programu było wystąpienie dra Przemysława Pieczyńskiego, psychologa sportu, nauczyciela akademickiego, który opowiadał o tym, co wiemy na temat funkcjonowania mózgu, między innymi o synchronizacji jego półkul. Referent mówił także o wartości pasji (i ucznia, i nauczyciela) oraz wspierania ich rozwoju w szkole. Drugim mówcą był Jarosław Durszewicz, prezes Fundacji Szkoła Bez Ocen. Przypomniał uczestnikom, że w myśl prawa oświatowego nauczyciel zobowiązany jest do wystawienia jednej oceny cyfrowej w ciągu roku szkolnego – czyli tej na koniec roku. Pozostałe stopnie wcale nie muszą być zamknięte w skali od 1 do 6. Rola oceny to przede wszystkim monitorowanie postępów ucznia i dawanie mu informacji zwrotnej w postaci triady: „co robisz dobrze”, „co robisz źle” i „jak sprawić, by robić to dobrze”. Obaj prelegenci podkreślali, jak bardzo stopnie cyfrowe blokują rozwój, ponieważ nie dostrzegają procesu i postępu ucznia, a co za tym idzie – hamują kreatywność.

Warto w tym miejscu rozróżnić kwestię stawiania stopni i oceniania jako takiego – na tę różnicę prelegenci również wskazywali. Hasło „szkoła bez ocen” nie oznacza bowiem braku sprawdzania wiedzy, kontrolowania procesu i postępów ucznia. Ocenianie jest wszak częścią naszego życia i szkoła też powinna do tego przygotować młodego człowieka. Tyle że stopnie cyfrowe takiej szansy nie dają. Sprzyjają uczeniu się na stopień – by „zakuć, zdać i zapomnieć” – a nie dla samej wiedzy, chęci rozwijania umiejętności, kształtowania samego siebie.

## Własne biurko w pokoju nauczycielskim

Kolejna część spotkania polegała na podzieleniu się dobrymi praktykami, pomysłami, rozwiązaniami. Pierwsze wystąpienie, Justyny Durszewicz

z Fundacji Szkoła Bez Ocen, było prezentacją doświadczenia norweskiego, które można wykorzystać również u nas. Wybór Norwegii (choć zwykle mówi się o systemie fińskim) jest o tyle zasadny, że tam oświata przechodzi reformy, które zaczęto wprowadzać w życie stosunkowo niedawno – łatwiej zatem przełożyć norweskie doświadczenia zmieniania edukacji na naszą rzeczywistość. W norweskich szkołach ocen cyfrowych już się nie stawia, duży nacisk położony został natomiast na budowanie relacji w środowisku szkoły. Ciekawym rozwiązaniem, stosowanym również między innymi w Szwecji, jest pokój nauczycielski, gdzie każdy nauczyciel ma swoje biurko i przestrzeń dla siebie.

Następnie swoimi doświadczeniami podzieliły się dwie dyrektorki i jeden wicedyrektor ze szkół zachodniopomorskich, które odchodzą od ocen cyfrowych. Wioletta Skowyrza i Łukasz Połuboczko ze Szkoły Podstawowej nr 9 w Kołobrzegu oraz Magdalena Bujakowska ze Szkoły Podstawowej nr 2 w Świdwinie opowiadali o procesie, w którym dochodzili do przekonania, że coś trzeba w systemie oceniania zmienić, i o tym, jak te zmiany wprowadzali. W obu przypadkach duży wpływ na decyzje miała pandemia i jej konsekwencje. Obie szkoły szukały inspiracji i pomocy w już działających programach, na przykład w planie daltońskim. W placówkach zmieniono się nie tylko podejście do ocen, które zostały zastąpione informacją zwrotną. Przeobraziło się też codzienne życie całej społeczności – czas przerw, rady pedagogiczne, zarządzanie. Warte podkreślenia jest to, że w żadnej ze szkół nie wprowadzono rewolucji, do zmiany przygotowywano się długo, na zasadzie konsultacji i dialogu w gronie nauczycieli i rodziców. Nikogo do zmiany nie zmuszano, lecz przekonywano, ukazując jej zalety i używając konkretnych argumentów. Rzecz jasna nie wszyscy są zadowoleni, ale szkoły mogą się dziś pochwalić nie tylko o wiele lepszą atmosferą – choć nie ukrywają, że pracy przybyło – ale także lepszymi wynikami.

## Mniej może znaczyć więcej

Po przerwie miała miejsce debata, w której wzięli udział: Katarzyna Parszewska – przedstawicielka Kuratorium Oświaty w Szczecinie, Ewa Radanowicz – dyrektorka Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu Urzędu Gminy i Miasta w Goleniowie, dr Przemysław Pieczyński – psycholog sportu, Kinga Maciaszczyk – psycholożka, dyrektorka Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, Weronika Dwojakowska – nauczycielka konsultantka ZCDN-u oraz Lena Wieczorek i Gabriela Wojciechowska – uczennice IV Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa w Szczecinie.

Katarzyna Parszewska zwróciła uwagę, że prawo oświatowe rzeczywiście daje szkołom dużą autonomię w zakresie oceniania, podkreślając, iż zadaniem szkoły i nauczycieli jest realizacja podstawy programowej, a nie konkretnego podręcznika, z którego znajomości rozliczani są uczniowie. Ewa Radanowicz akcentowała, by nie tracić z oczu człowieka – szkoła jest bowiem dla ludzi i od nauczycieli oraz dyrektorów najbardziej zależy, jaka będzie klasa, szkoła i panująca w niej atmosfera. Kinga Maciaszczyk opowiedziała o swojej drodze do idei „mniej znaczy więcej”, dążącej do tego, by uczniowie również mieli poczucie odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Uczennice z IV LO przedstawiły wyniki ankiety, którą przeprowadziły wśród swoich koleżanek i kolegów na temat szkoły bez ocen. Wynika z niej, że wbrew temu, co mówi część uczniów, dla większości oceny nie stanowią motywacji do nauki, a są jedynie przyczyną stresu i blokady. Weronika Dwojakowska przypomniała o roli oceny postępów ucznia jako procesu – ze szczególnym naciskiem na uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy bardzo często nie są w stanie osiągnąć wymaganych kompetencji. Wszyscy prelegenci podkreślali rolę relacji, zauważania procesu, wykorzystywania pasji i zainteresowań uczniów.

Ciekawe były także głosy z sali – nauczyciele całkiem licznie podzielili się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami. Jedna z nauczycielek, stosująca od kilku lat ocenianie kształtujące, opowiedziała o negocjacjach z uczniami w zakresie ocen końcowych. Okazało się, że kilku z nich nie zgodziło się z zaproponowaną przez nauczycielkę oceną, ponieważ według nich była ona... za wysoka! Oni sami lepiej umieli dostrzec swój postęp i wiedzę, bo uczestniczyli w całym procesie razem ze swoją nauczycielką, ale mieli też wgląd na sytuację z „wewnętrznej” perspektywy. To dobry przykład tego, że brak ocen cyfrowych wcale nie musi wpłynąć negatywnie na uczniów.

Podsumowaniem tego spotkania mogą być hasła: edukacja to przede wszystkim relacja, zaufanie do siebie, do uczniów, do rodziców; ewolucja, nie rewolucja we wprowadzaniu zmian. Bardzo dobrze, że taka debata miała miejsce i w Szczecinie, i w innych miastach w całej Polsce. Wyraźnie widać, że zmiana jest konieczna, a prawdziwej reformy systemu oświaty ze strony polityków możemy niestety nie doczekać. Warto więc korzystać z opcji, które dają prawo oświatowe i zmieniać edukację oddolnie – w sobie, w swoich klasach, w swoich szkołach.

---

### Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Nauczycielka historii i trenerka. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Piszą dla nas

## **Bogdan Balicki**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, nauczyciel akademicki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor publikacji poświęconych konstruktywizmowi w badaniach nad literaturą i mediami.

## **Agnieszka Chabasińska**

Od 25 lat nauczycielka języka angielskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedagog, surdopedagog. Certyfikowana nauczycielka jogi.

## **Helena Czernikiewicz**

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48.

## **Weronika Dwojakowska**

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego i edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Zofia Fenrych**

Doktor nauk humanistycznych. Nauczycielka historii i trenerka. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Waldemar Howil**

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

## **Sławomir Iwasiów**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

## **Lilianna Janeczek**

Doradczyni metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie.

## **Katarzyna Kamrowska**

Pedagożka rewalidacyjna i korekcyjna, tyflopedagożka. Nauczycielka wspomagająca w Szkole Podstawowej

nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Wcześniej wychowawczyni w Gimnazjum nr 18 w Szczecinie. Wykładowczyni w Collegium Da Vinci.

## **Dawid Edmund Kędzierski**

Doktor nauk matematycznych, adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

## **Ewa Klaus**

Pedagog specjalny, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej oraz rękodzieła artystycznego i florystyki w Szkole Przesposabiającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody praktycznego działania i aktywizacji zawodowej.

## **Kamila Kopczyńska**

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

## **Marta Kostecka**

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukator, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

## **Justyna Krakowiak-Misiuna**

Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Szczecińskim na kierunku pedagogika, specjalność rewalidacyjna, podyplomowych studiów z zakresu filologii polskiej, edukacji dla bezpieczeństwa oraz organizacji i zarządzania w oświacie, a także kursu kwalifikacyjnego z pedagogiki leczniczej. Od 19 lat nauczycielka Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie, którym kieruje szósty rok.

## **Anna Lew-Machniak**

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina.

## **Sławomir Osieński**

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.

**Marzena Pardel**

Doradca metodyczny do spraw kształcenia specjalnego w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Neurologopeda, surdopedagog, oligofrenopedagog. Nauczyciel w Zespole Szkół Specjalnych w Stargardzie.

**Karol Pietrzyk**

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w XII LO w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. W latach 1999–2014 pracował w Gimnazjum nr 3 w Szczecinie. Był konsultantem metodycznym w Open School Szczecin (2012–2015). Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Był kandydatem szczecińskiego oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego do nagrody „Nauczyciel Roku 2013”. Ojciec dziecka w spektrum autyzmu.

**Karolina Sałagan**

Nauczycielka w Zespole Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

**Barbara Smolińska-Theiss**

Profesor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Związana z Uniwersytetem Warszawskim i Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pełniła funkcję społecznego doradcy Rzecznika Praw Dziecka. Od 2016 roku przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Społecznej PAN. Autorka wielu badań i prac naukowych z obszaru pedagogiki i antropologii dzieciństwa, pedagogiki społecznej, pedagogiki Janusza Korczaka. Opublikowała między innymi monografie: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* (2013); *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej* (2014); *Korczakowskie narracje pedagogiczne* (2014).

**Edyta Tyszkiewicz**

Terapeuta komunikacji alternatywnej i wspomagającej, neurorrehabilitant C-eye, pedagog, terapeuta zajęciowy, doradca AT w zakresie komunikacji alternatywnej i wspomagającej.

**Anna Zamkowska**

Pedagog, doktor habilitowany nauk społecznych, nauczyciel akademicki. Pracuje na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. K. Pułaskiego w Radomiu, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki i Psychologii. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego

działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN. Naukowo zajmuje się przede wszystkim pedagogiką specjalną, edukacją włączającą. Jest wiceprezesa Stowarzyszenia Chrześcijańskich Rodzin Osób Niepełnosprawnych SChRON.

**Lidia Zasada**

Pedagog specjalny, tyflopedagog, nauczycielka w Szkole Podstawowej oraz Szkole Przystosobniającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody arteterapii przez sztukę.

# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 2/2023  
już w kwietniu



Temat numeru

**Umiejętności  
a nowa matura**

---

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

[www.refleksje.zcdn.edu.pl](http://www.refleksje.zcdn.edu.pl)