

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń – Marzec 2025

Nr 1



Temat numeru

Pedagogika pozytywna

Wywiad z Bartoszem Fingasem

Tutoring jako sztuka relacji

Joanna Sadłowska

**Ocenianie a dobrostan
psychiczny dzieci i młodzieży**

Anna Hildebrandt-Mrozek

Szczęście w szkole

Agata Borowska

**Edukacja rozumiejąca
potrzeby osób autystycznych**

Refleksje

Rada Programowa

dr hab. Anna Babicka-Wirkus, prof. UP, dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, prof. UAM, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Monika Jaworska-Witkowska, prof. UP, dr hab. Michał Klichowski, prof. UAM, dr hab. Maciej Kowalewski, prof. US, prof. dr hab. Roman Leppert, prof. dr hab. Maria Mendel, dr hab. Anna Murawska, prof. US, dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM, prof. dr hab. Andrzej Skrendo

Redaktor naczelny

Sławomir Iwasiów

Redaktorka prowadząca

Zofia Fenrych

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, Waldemar Howil, Krzysztof Jaworski, Marta Kostecka, Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska, Alicja Obirek, Sławomir Osiński, Katarzyna Rembacka, Jadwiga Szymaniak

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres redakcji

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

Kontakt

tel. 91 435 06 34

e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

12 listopada 2024 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.

Grafiki na okładce

123rf.com (strona 1), pexels.com (strona 3)



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



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Od Redakcji

Pedagogika pozytywna nie ma jednej skodyfikowanej definicji. Możemy w niej zawrzeć szereg badań i postulatów dotyczących edukacji i wychowania. Wśród haseł związanych z tym tematem znajdziemy między innymi pedagogikę śmiechu, dialogu i twórczości. Jednym z pierwszych skojarzeń powinna być coraz popularniejsza psychologia pozytywna. Jej twórca i propagator, Martin Seligman, apelował, by narzędzi psychologicznych nie wykorzystywać tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z deficytem czy problemem, są one bowiem przydatne także w pracy na istniejących zasobach, w rozwijaniu indywidualnego potencjału.

Na tym fundamencie zbudowany jest tutoring. Dr Bartosz Fingas ze Szkoły Tutorów przy Collegium Wratislaviense definiuje go jako specyficzną relację między dwoma osobami. W wywiadzie otwierającym ten numer opowiada on o filozofii tutoringu, badaniu i rozwijaniu talentów, budowaniu nastawienia na rozwój. Relacja jest jednym ze słów-kluczy w pedagogice pozytywnej. O niej, jako miłości walecznej i krytycznej w stosunku do uczniów, pisze dr Natalia Cybort-Zioło, bazując na pismach brazylijskiego pedagoga Paula Freirego.

Drugim słowem-kluczem jest troska o dobrostan – niezwykle istotna we współczesnej szkole, zważywszy na alarmujące wyniki badań poświęconych zdrowiu psychicznemu młodzieży. Temat jest ważny także z perspektywy zadbania

o drugą stronę szkolnej relacji, czyli o nauczycieli. Joanna Sadłowska proponuje w tym kontekście inne spojrzenie na tak zasadniczy element szkolnego życia, jakim jest ocenianie. Natomiast dr Anna Hildebrandt-Mrozek opisała ideę znaną w biznesie, którą od pięciu lat wprowadza do szkół. „Tydzień szczęścia w szkole” to nie tylko działanie akcyjne, jednorazowe, ale zaproszenie do szeregu inicjatyw, mających na celu uczynienie szkoły miejscem przyjaznym, dającym wiele szans rozwoju, budzącym chęć zaangażowania.

Wprowadzenie elementów pedagogiki pozytywnej do szkoły nie może się obejść bez kompetentnych i otwartych na zmiany nauczycieli. O ich nowej roli – eduliderów, oświatowych przewodników młodych ludzi pisze Jarosław Kordziński. Pozytywną zmianą może być odświeżenie przestrzeni szkolnej – inne kolory, dźwięki, ustawienie ławek. Marta Król, pisząc o „leśnej edukacji”, proponuje pójść o krok dalej i w ogóle wyprowadzić uczniów ze szkolnej sali. Nową „klasą” – oddziałującą na zmysły, rozwijającą uważność – mają być las, łąka, polana.

Niezmiennie zachęcamy do zapoznania się z wszystkimi rubrykami. W zeszycie można znaleźć informacje o zmianach programowych z wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej, o uczniach z cukrzycą typu 1, o atrakcjach kulturalnych Berlina, a także doskonaleniu nauczycieli oraz możliwościach edukowania najmłodszych uczniów na temat Zagłady Żydów.

Zofia Fenrych
redaktorka prowadząca

Spis treści

WYWIAD

Zofia Fenrych – rozmowa z doktorem Bartoszem Fingasem
Tutoring jako sztuka relacji 4

TEMAT NUMERU

Natalia Cybort-Zioto
Pedagogika walecznej miłości 12

Anna Hildebrandt-Mrozek
Szczęście w szkole 17

Joanna Sadłowska
Ocenianie a dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży 26

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Wiktoria Knap
WOS od nowa? 30

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Jarosław Kordziński
EDUlider – mit, cel, wyzwanie? 32

Magdalena Bujakowska
Szkoła w zmianie. Część II 36

Anna Baracz
Wspieranie zmian 40

Marcelina Lechicka-Dziel
Edukacja o Zagładzie 45

Anna Pieluszczyk
Sygnal alarmowy 50

Mateusz Lipko
Kulturalny Berlin. Część II 53

Marta Król
Leśna bajka 60

Krystyna Zielińska
Pozytywna pętla 62

WARTO PRZECZYTAĆ

Zofia Fenrych

Śmiećcie się jak najwięcej! 65

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Paulina Kumaszeńska

**Samorzecznicy i Kluby Świadomej
Młodzieży** 68

Agata Borowska

**Edukacja rozumiejąca potrzeby osób
autystycznych** 72

EDUKACJA INKLUZYJNA

Weronika Dwojakowska

Dlaczego trudno (się) uczyć? 78

FELIETON

Waldemar Howil

Rodzicokracja 81

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Bartoszem Pankiem

Nie ma jednej pamięci 84

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak

O mądrość trzeba walczyć! 90

STREFA MUZEUM

Przemysław Manna

Rekonstruowanie przeszłości 100



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Tutoring jako sztuka relacji

Z doktorem Bartoszem Fingasem rozmawia Zofia Fenrych

Zanim przejdziemy do rozmowy o tym, czym jest tutoring, chciałabym zapytać o pana osobiste doświadczenie. Skąd pomysł, by tak mocno związać się akurat z tą metodą uczenia?

Lubię mówić o tutoringiu nie jako o metodzie czy narzędziu. Dla mnie to jest przede wszystkim podejście, relacja między dwoma osobami. Samo narzędzie czy metoda są, moim zdaniem, zbyt zamykające i być może błędnie wskazujące, że jest jakaś procedura, według której możemy pracować z podopiecznym, żeby za każdym razem osiągnąć ten sam rezultat. Tutoring wyklucza takie myślenie, ponieważ bardzo dużo zależy od osób w nim uczestniczących. W Szkole Tutorów często mówimy, iż najważniejszym narzędziem tutora jest on sam. To właśnie od niego – jego osobo-

wości, predyspozycji i talentów czy też stylu prowadzenia – będzie w sporej części zależał rezultat procesu. Równolegle największy wpływ na sukces ma podopieczny i jego zaangażowanie, chęć zmiany, rozwoju. To ciekawe, bo mój związek z tutoringiem zaczął się właśnie od relacji mistrz – uczeń, czyli klasycznej relacji tutorskiej. Moim mistrzem, który wprowadził mnie w ten świat, był Piotr Czekierda. Poznałem go w okolicznościach pozazawodowych i nieedukacyjnych, ale jego opowieść o tym, czym się zajmuje, tak mnie zainteresowała, że z czasem przerodziło się to w fascynację. Zaciekało mnie między innymi podejście oparte na psychologii pozytywnej, a ponieważ byłem wówczas na studiach ze specjalizacją nauczycielską, kierunek ten wydał mi się bardzo naturalny.

Wspomniał pan o psychologii pozytywnej. To jeden z naukowych filarów tutoringingu? Czy możemy w ogóle mówić o teorii w tutoringingu?

Dla mnie tutoring to sztuka oparta na pewnych zasadach. Zasady wymagają wdrożenia w praktykę, a ta zawsze jest trochę inna, bo zależy od konkretnych osób – zarówno tutora, jak i podopiecznego. Jedną z podstaw teoretycznych tutoringingu jest właśnie psychologia pozytywna, opracowana między innymi przez Martina Seligmana. Założeniem tego nurtu jest koncentracja na mocnych stronach, na talentach; na tym, co dana osoba postrzega w sobie jako dobre i pozytywne, czyli innymi słowy – na zasobach. Chodzi tu o indywidualne podejście do drugiego człowieka i podkreślanie jego unikalności, wyjątkowości. Koncentracja na słabych stronach może, owszem, doprowadzić do osiągnięcia pewnej przeciętności w jakiejś dziedzinie. To jednak praca na mocnych stronach daje szansę na uwolnienie potencjału do bycia ponadprzeciętnym. Osiągnięcie sukcesu wiąże się w psychologii pozytywnej z rozwijaniem talentów. W tutoringingu jest takie ćwiczenie, które nazywamy „mocnymi historiami”. Polega na tym, że podopieczny ma opowiedzieć o swoich sukcesach, kompetencjach z pewnej perspektywy czasowej. Podejmowana w trakcie ćwiczenia refleksja pomaga ujawnić rzeczywiste zasoby ukryte w człowieku.

Psychologię pozytywną wskazuje się jako jedną z głównych podstaw teoretycznych tutoringingu. Gdzie jeszcze można ich szukać? Jest pan z wykształcenia także filozofem – czy w tej dziedzinie można również zakorzenić takie podejście do edukacji?

Dziękuję za to pytanie. Filozofia jest mi rzeczywiście bardzo bliska i dostrzegam w niej wiele wspólnych wątków z wykonywaną przeze mnie pracą. Przed wszystkim tutoring związany jest z nurtem edukacji spersonalizowanej, czyli opartej na indywidualnej relacji, zainteresowa-

nej holistycznym rozwojem człowieka. To ściśle nawiązanie do dziedziny filozofii, jaką jest personalizizm, który próbuje ująć człowieka jako całość. Tutoring to nie korepetycje, ale właśnie troska o wielostronny rozwój podopiecznego. Drugie nawiązanie filozoficzne to oparcie procesu na dialogu, na wspólnym poszukiwaniu prawdy, z szacunkiem dla poglądów i przekonań drugiej strony. I trzecia sprawa, bardzo mi bliska, a jednocześnie propagowana przez nas w Collegium Wratislaviense, to bazowanie na klasycznej etyce cnót, czyli przekonaniu, że ważnym elementem rozwoju jest także kształtowanie charakteru. Tutoring może być przestrzenią kształtowania wytrwałości, sumienności, odpowiedzialności, czy – odnosząc się do bardziej klasycznych terminów – męstwa, umiarkowania, sprawiedliwości, roztropności.

Znamy już podstawy naukowe tutoringingu, natomiast inna jeszcze kwestia może być interesująca: skąd właściwie wywodzi się tutoring? Gdzie możemy szukać jego początków?

To niełatwe pytanie, ponieważ tych nitek było sporo. Zdaję sobie również sprawę, że pewnie nie wszystkie znam. Przy omówieniu tego aspektu trzeba wziąć pod uwagę kilka zmiennych: czy mówimy o zjawisku ogólnoświatowym, czy polskim? Czy bierzemy pod uwagę tutoring szkolny, czy akademicki? Źródeł tutoringingu jako relacji mistrz – uczeń, mającej na celu wszechstronny rozwój podopiecznego, możemy szukać nawet w starożytności, w szkołach filozoficznych Sokratesa czy Platona. Jednak rozpatrując go jako podejście wykorzystywane w bardziej formalnej edukacji, warto przyjrzeć się uniwersytetom w Oxfordzie i Cambridge, w których zaczęto stosować tak zwany tutoring naukowy. Wiem to od prof. Zbigniewa Pełczyńskiego, pierwszego polskojęzycznego tutora na Oxfordzie. Z tego, co mówił, tutoring jako formalny element nauczania jest tam wykorzystywany od około 1870

roku. Z kolei nieformalne początki tutoringu sięgają czasów nowożytnych, gdy następował szybki rozwój gospodarki kapitalistycznej i do głosu dochodzili beneficjenci rewolucji przemysłowej, tak zwana nowa szlachta. Miała ona coraz większe aspiracje, także intelektualne. Żeby ich dzieci miały szansę się dostać na najbardziej prestiżowe uczelnie, wynajmowano prywatnych nauczycieli – świeżo upieczonych absolwentów lub studentów, nazywanych tutorami. Ich zadaniem było nie tylko uzupełnienie braków w wiedzy, ale także wdrożenie w to, jak działa uczelnia i ogólnie na czym polega studiowanie. Okazało się, że mimo braku zaplecza i mniejszego kapitału kulturowego, tak przygotowani do nauki studenci osiągnęli coraz lepsze wyniki, a nawet wyprzedzali przedstawicieli arystokracji. Anglosasi, jako społeczeństwo bardzo praktyczne, uznali, że skoro jakaś metoda dobrze działa w jakimś wąskim zakresie, to warto zaaplikować ją szerzej, na system akademicki.

Na polski grunt tutoring przeniósł wspomniany już prof. Pełczyński. Współtworzył on program Szkoły Liderów, w którym pracowano tym systemem. Jednym z jego uczestników był, również przeze mnie wspomniany, Piotr Czekierda. Pod wpływem Szkoły Liderów Piotr zaczął tworzyć autorskie podejście do tutoringu. Założył Collegium Wratislaviense i zaprosił mnie do współpracy. Organizujemy cykliczne Szkoły Tutorów dla nauczycieli szkolnych i akademickich oraz ogólnopolski kongres tutoringu.

Innym odgałęzieniem polskiego tutoringu są szkoły stowarzyszenia Sternik, tworzące placówki oparte na edukacji spersonalizowanej. Ich podejście jest nieco inne niż nasze. Zakłada, że relacja z tutorem może polegać na krótkich spotkaniach, a także na tutoringu rodzinnym. Kolejną ważną dla tutoringu szkolnego inicjatywą był projekt wdrażany w gimnazjach wrocławskich pod koniec pierwszej dekady lat dwutysięcznych. Sprawił on, że Wrocław stał się głównym ośrodkiem tutoringu szkolnego w Polsce.

Korzystaliśmy z wszystkich tych doświadczeń, gdy rozwijaliśmy nasz pomysł na tutoring, którego misją jest inspirowanie do wielkości. Wzorowaliśmy się również na pomysłach anglosaskich, ale przenieśliśmy je do polskich realiów edukacyjnych. Warto tu wspomnieć, że wyróżniamy dwa modele procesów tutorskich – naukowy, czyli rozwijający predyspozycje intelektualne w danej dziedzinie, tak jak na uniwersytetach anglosaskich, oraz rozwojowy, będący działaniem szerszym, bardziej holistycznym, wpływającym na podopiecznego poprzez rozwój jego mocnych stron, zainteresowań, a także samodzielności i dojrzałego myślenia o przyszłości.

Zdecydowana większość szkół w Polsce to szkoły publiczne. Obok licznych mocnych stron, jak choćby duża dostępność, mają one także ograniczenia. Słuchając o historii tutoringu anglosaskiego, pomyślałam, że tworzył się on, mniej więcej, w tym okresie co system oświaty w Niemczech; tak zwany system pruski powstał wcześniej, jednak po zjednoczeniu państwa niemieckiego miał szansę dotrzeć do całego społeczeństwa. To ciekawe, że tak różne idee i w ogóle podejścia do edukacji młodych ludzi były wprowadzane niemal w tym samym czasie. Szerzej przyjął się, niestety, model pruski, którego podstawowe cechy to: nauczyciel jako źródło wiedzy, dyscyplina, zrównanie wszystkich pod kątem przekazywanych kompetencji, które miały służyć przede wszystkim państwu. Tutoring jawi się jako idea z zupełnie przeciwnego biegunu. W Polsce w dalszym ciągu przeważa myślenie „pruskie”. Czy dostrzega pan u nas przestrzeń dla podejścia spersonalizowanego? Czy w szkole publicznej jest to w ogóle możliwe?

Myślę, że jest to możliwe – wskazują na to dowody empiryczne, czyli szkoły, które tutoring wprowadziły. Niestety, nie ma ich wiele. Ważną barierą są oczywiście finanse, ale widzę

też głębszy problem – odnoszący się do mentalności, podejścia do tego, w co tak naprawdę warto zainwestować.

To w zasadzie zagadnienie dotyczące całej edukacji, która nie przynosi realnych, namacalnych zysków.

To także kwestia zasobów, jakimi dysponujemy – finansowych, czasowych i ludzkich. W szkole publicznej nie jesteśmy w stanie zapewnić każdemu uczniowi indywidualnej relacji z tutorem. To jednak nie wyklucza zupełnie zapewnienia takiego wsparcia, gdy uczeń go chce i potrzebuje. Ważną kwestią, o której do tej pory nie wspomnieliśmy, jest to, że tutoring powinien być w pełni dobrowolny. Nie może stanowić jednego z obowiązków szkolnych. Wyjątek stanowi szkoła, która zakłada tutoring jako element spójny z wizją placówki. Wówczas kandydaci otrzymują jednoznaczną informację, są świadomi, na czym polega funkcjonowanie szkoły lub uczelni. Tak działają uniwersytety brytyjskie – jeśli nie odpowiada ci tutoring w Oxfordzie, to wybierasz inną uczelnię.

Dobrowolność jest tu bardzo ważna, bowiem uczniowie decydujący się na taką ścieżkę powinni mieć motywację wewnętrzną, chcieć się rozwijać, by osiągać więcej. Przy czym warto pamiętać, żeby mimo wszystko nie zamykać tutoringu dla osób zdolnych, naturalnie „wyposażonych” w motywację wewnętrzną. Takie założenia – dobrowolności i tego, że tutoring nie jest dla wszystkich, ale dla każdego, kto chce się kształtować w ten sposób – ułatwiają wprowadzenie go do szkoły.

Trzeba jeszcze przełamać w sobie paradygmat ilości na rzecz podejścia jakościowego – co jest niełatwe. Obserwuję to w szkołach, które tutoring wprowadziły, stosując ciekawe rozwiązania techniczne. Najważniejsze jednak jest nastawienie dyrektorów i nauczycieli – ludzi pełnych pasji. Czy da się to zrobić w większej skali? Nie spodziewam się, by nastąpiło to szybko, ale wierzę cały czas, że to możliwe.

Załóżmy, że w szkole pracuje grono pedagogiczne z pasją. Od czego zacząć wprowadzanie tutoringu, przyjmując słuszne założenie, że tutoring to nie terapia i nie wprowadzamy go w przypadku zaistnienia problemu ucznia, ale po to, by rozwijać jego zdolności, talenty? Komu powinniśmy w pierwszej kolejności zaproponować taką możliwość?

Podstawowe kryterium to chęć i zainteresowanie taką formą ze strony samego ucznia. Powinien zobaczyć w tym wartość dla siebie. Dobrym momentem, by zacząć, jest sytuacja, w której uczeń ma podjąć ważną, życiową decyzję, na przykład przy wyborze szkoły lub kierunku studiów, determinującego w jakiś sposób przyszły zawód. Nasz system edukacyjny jest niestety tak zbudowany, że dzieci bardzo wcześnie muszą decydować o swojej przyszłości. Już pod koniec szkoły podstawowej wybierają szkołę średnią i konkretny profil klasy, w ramach którego realizowane są przedmioty rozszerzone zdawane na maturze. W takich sytuacjach, gdy młody człowiek nie wie, jaką decyzję ma podjąć, a jednocześnie to dla niego ważne, można go wesprzeć poprzez pracę z tutorem.

Kto może być takim tutorem? Czy należy ukończyć jakieś szkolenie, czy wystarczy samodzielnie przeczytać kilka publikacji, obejrzeć webinar? Jakimi kompetencjami powinien się wykazywać tutor?

Nasz system prawny nie precyzuje dokładnie, kim jest tutor, jakie ma zadania i jak powinno wyglądać jego przygotowanie. Nie możemy nikomu zabronić pełnienia takiej roli. Zauważyłem, że tutoring bywa różnie rozumiany. Kiedyś zostałem zaproszony do pewnej szkoły nawet nie po to, by przeszkolić nauczycieli, ale wzmocnić ich w działaniach tutorskich. Zacząłem więc pytać, jak to u nich wygląda. Okazało się, że tutoring jest tam przewidziany dla wszystkich. To mnie zdziwiło, bo – jak już wspomniałem – wprowa-

dzenie go dla każdego ucznia w szkole publicznej jest trudne, czasochłonne i kosztowne. Zapytałem więc, w jaki sposób go realizują. Okazało się, że spotykają się na długiej przerwie, albo zagadują, co słycać u podopiecznego, zamykając sprawę w ciągu 5 minut. Pomyślałem, że to dobrze, że ktoś tak robi, że nauczyciele poświęcają swoją przerwę na to, by nawiązać relację z uczniem. Jednak nie nazwałbym tego tutoringiem. Tu trzeba więcej czasu, pełnego spotkania, około 30–45 minut na spokojną rozmowę.

Myślę, że pewne standardy dotyczące bycia tutorem są potrzebne i my chcemy je promować. Prowadzimy dwustopniową certyfikację. Zaczynamy od 64-godzinnego kursu, podczas którego pokazujemy, jak prowadzić pierwsze spotkanie, nawiązywać relację, ustalać kontrakt tutorski, a także jak i z jakich narzędzi korzystać, by pomagać podopiecznemu w rozwoju. Wśród nich są narzędzia pomagające w ustaleniu celu pracy, szukaniu mocnych stron, udzielaniu informacji zwrotnej. Uczymy zadawania pytań, odpowiedniego stylu rozmowy. To jest taki zestaw kompetencji, które uważamy za ważne dla profesjonalnego tutora. Drugim etapem rozwoju jest akredytacja tutorska, w której biorą udział praktycy prowadzący procesy tutorskie. Na tym etapie szlifują swoje umiejętności, poznają nowe metody, a także poddają się superwizji. To ważne narzędzie, stosowane niemal wszędzie tam, gdzie ma miejsce praca z ludźmi w formule jeden na jeden; funkcjonuje w psychoterapii, coachingu. My staramy się, by była obecna także w tutoring, gdyż pomaga się rozwijać oraz daje możliwość przegadania problemów i wyzwań. Superwizja polega na nagraniu spotkania tutorskiego – co powinno być przeprowadzone oczywiście za zgodą podopiecznego i anonimowo – które następnie omawia się z superwizorem. Zadaniem superwizji nie jest ocenianie i szukanie błędów, ale rozmowa, co poszło dobrze, co można poprawić – to taki ukierunkowany, rozwojowy *feedback*.

Proponowane przez nas dwustopniowe szkolenie z pewnością daje mocne podstawy do pracy tutorskiej.

Naszą rozmowę mogą czytać nauczyciele, dla których tutoring będzie czymś nowym. Czy mógłby pan opisać przebieg procesu tutorskiego z uczniem, od pierwszego spotkania, kontraktu, narzędzi do wykorzystania?

Zacznę od przywołania jeszcze jednej definicji tutoring: to indywidualne wsparcie ucznia, nastawione na rozwój jego potencjału, bazujące na jego mocnych stronach. To wsparcie jest pewnego rodzaju procesem, czyli nie może być doraźne, jednorazowe. To nie rozmowa z uczniem po lekcjach, ale zaplanowany proces, w którym uczeń i tutor spotykają się regularnie. Raz na tydzień lub raz na dwa tygodnie, a nawet raz na miesiąc – znaczenie ma regularność, niekoniecznie częstotliwość. Podczas spotkań podopieczny i tutor rozmawiają, jakie cele chcą osiągnąć. Proces tutorski ma też zaplanowaną długość, powinien zakładać, kiedy się zakończy. Może trwać rok, semestr, albo parę miesięcy. Za optymalną liczbę spotkań przyjęto osiem. Wynika ona z brytyjskiego systemu i odnosi się do trymestru, ale potwierdziliśmy, że właśnie tyle wystarczy, by wejść głęboko w potrzebne tematy. Ważne jednak, aby dostosować liczbę spotkań do potrzeb podopiecznego – 5 czy 6 rozmów też daje szansę na skorzystanie z możliwości, jakich dostarcza tutoring.

Najważniejszym narzędziem tutora jest on sam. Zdarzają się procesy, w których tutor nie skorzystał z żadnego z proponowanych narzędzi, a mimo to podopieczny odniósł sukces. W edukacji spersonalizowanej podstawą jest relacja. To nie przekreśla jednak wartości konkretnych narzędzi. Pierwszym z nich jest kontrakt tutorski, który ustala się z podopiecznym. To ważny element procesu, bo na jego podstawie ustala się cele i zasady tej relacji. Ważne, by podopieczny wiedział, że za powodzenie procesu odpowiada

przede wszystkim jego postawa i zaangażowanie. Tutor może jedynie stwarzać sytuacje, zadawać pytania, proponować ćwiczenia i tak dalej. Jest towarzyszem w tej drodze, ale nie może podejmować decyzji za podopiecznego.

Ważnymi narzędziami tutorskimi są te, które pomagają określić, nazwać talenty podopiecznego. Może on czasem nie zdawać sobie sprawy z tego, co potrafi, albo do czego może mu się dana kompetencja przydać. Często są stosowane narzędzia ułatwiające formułowanie celów i pracy z nimi. Wśród nich można wymienić cele SMART, model GROW czy matrycę Eisenhowera. Nie będę tu wchodził w szczegóły – opisy tych metod można łatwo znaleźć. Jedną z moich ulubionych metod jest praca z esejem tutorskim. To forma pisemna, w której podopieczny rozważa jakąś sytuację, problem. Potem, razem z tutorem, poprzez zadawane przez niego dodatkowe pytania, esej jest omawiany, wyciągane są dodatkowe wątki. W tutoringowi korzysta się także z narzędzi podobnych procesów – najczęściej chyba coachingowych.

Spotkałam się kilkakrotnie z zapisem niemal jednym ciągiem: mentoring, tutoring, coaching. Tak jakby ta sama osoba pełniła te trzy funkcje albo jakby te procesy były niemal tożsame. Na czym polegają różnice?

Tutoring i mentoring są mi bliższe i to te dwa procesy promujemy w naszym Collegium. Z coachingu korzystamy, czerpiąc z niego narzędzia i zachęcając do nich naszych tutorów i mentorów. To, co różnicuje te trzy funkcje, to obszar zastosowania i rola prowadzącego. Wyobraźmy sobie linię z suwakiem. Na jednym końcu linii są eksperci prowadzący, jego doświadczenie, konkretna wiedza z danej dziedziny. Na drugim zupełny brak tej wiedzy, ale za to duże kompetencje interpersonalne, podejście psychologiczne. Tam, gdzie brak ekspertyzy, będziemy mówić o coachingu. Zadaniem coacha nie jest bowiem wykazywanie się wiedzą, kierowanie podopiecznym, ale bardzo

duże mobilizowanie go do samodzielności w wyborach, decyzjach. To praca przede wszystkim na zasobach osoby uczestniczącej w procesie, odkrywanie ich, wykorzystywanie itd. Po drugiej stronie znajduje się mentoring. Mentor to mistrz w danej dziedzinie, którego wiedza jest głównym wyróżnikiem, bo głównie dzięki niej może udzielać wsparcia. W założeniu podopieczny chce się rozwijać właśnie w tej dziedzinie, w której specjalizuje się mentor. Idąc niejako po jego śladach, ma szansę najszybciej się rozwijać w tym obszarze. Oczywiście taki opis to duże uproszczenie. W naszym modelu na przykład zachęcamy mentorów, żeby nie dawali wszystkiego na przysłowiowej tacy, ale by korzystali także z zasobów podopiecznego. Nadal jednak mentor ma prawo do udzielania wskazówek, informacji, o których podopieczny nie wiedział.

Wracając do teorii suwaka, tutoring jest gdzieś pośrodku tej linii. Jeśli będzie to tutoring rozwojowy – suwak znajdzie się bliżej coachingu. Jeśli mamy do czynienia z tutoringiem naukowym – bliżej mentoringu. W każdym razie jest gdzieś pomiędzy. Dlatego też ma taką wartość i zastosowanie w edukacji. To między innymi dzięki niemu możemy mieć wpływ na młodych ludzi poprzez własny przykład, postawę. Może to być pomocne w sytuacjach, gdy młodzi ludzie nie mają świadomości, jakie są możliwości, nie mają jeszcze doświadczenia i zasobów, które by im w tym pomogły. Mentoring jest przydatny na przykład w sytuacjach zawodowych, w biznesie, albo w świecie akademickim, przy rozwoju naukowym pod kierunkiem mistrza. Coaching z tego wszystkiego jest chyba najbardziej uniwersalny. Co ciekawe, wszystkie trzy procesy coraz częściej pojawiają się w edukacji szkolnej.

Patrząc na współczesną edukację jako historyczka i mam wrażenie, że trudno w przeszłości znaleźć czasy tak bardzo naznaczone niepewnością i nieprzewidywalnością. Dwadzieścia

kilka lat temu, gdy sama próbowałam zdecydować, jak będzie wyglądało moje życie, czułam się niepewnie, jak większość ludzi wchodzących w nową dla nich sytuację. Myślę, że moi uczniowie tę niepewność odczuwają jednak znacznie mocniej. Coraz częściej słyszymy, że wiele zawodów odejdzie w zapomnienie. Mówi się także o tym, że szkoła powinna przygotowywać do zawodów, które dopiero się pojawiają. Czy tutoring może być szansą dla młodych ludzi i dla systemu edukacji? Czy może dać nam poczucie bezpieczeństwa i więcej pewności siebie?

Myślę, że tak, ponieważ z tutoringiem łączy się głębsze, filozoficzne pytanie o funkcję i cel edukacji. Często spotykam się z poglądem, iż głównym zadaniem edukacji jest przygotowanie młodego człowieka do rynku pracy, czyli wyposażenie go w użyteczne, konkretne kompetencje. Według mnie to jednak tylko jedna z funkcji. Pewien pedagog powiedział, że edukujemy człowieka nie dla rynku pracy, ale dla niego samego. Dlatego tak ważne jest, by rozwijał swój wszechstronny potencjał. Jeszcze inną funkcją jest coś, co nazywamy transmisją kulturową, czyli przekazanie dorobku przeszłości, jego najlepszych składników. Celem jest więc refleksja nad przeszłością, wybieranie z niej tego, co najlepsze dla rozwijania przyszłości. Co najmniej te trzy funkcje mogą stworzyć w miarę pełny obraz celu edukacji. Tutoring w zasadzie można wykorzystać do realizacji wszystkich trzech.

Istotnym czynnikiem, wpływającym na poczucie niepewności młodych ludzi, jest rozwój sztucznej inteligencji. Widzimy związane z nią szanse, a jednocześnie liczne zagrożenia. Wiele osób zastanawia się, czy rozwój sztucznej inteligencji nie wpłynie na cały system edukacji i rolę nauczyciela w przyszłości, o ile w ogóle będzie on potrzebny. Czy sztuczna inteligencja może zastąpić tutora? AI pomoże czy zaszkodzi edukacji personalizowanej?

Niedawno zakończyliśmy XI Ogólnopolski Kongres Tutoringu, który zatytułowaliśmy „Tutoring 2.0? Mistrzowie i maszyny w dążeniu do mądrości”. Rozważaliśmy różne możliwości – na ile sztuczna inteligencja może wspomóc tutora, w czym może go zastąpić, a w czym jest on unikalny? Czy AI wyprze edukację masową? Czy konsekwencją będzie również zaniknięcie tutoringu, czy przeciwnie – większy na niego popyt? Po wysłuchaniu wystąpień i dyskusji mam taką refleksję, że sztuczna inteligencja może być w coraz większym zakresie pomocna w edukacji. Na przykład może motywować poprzez propozycje ciekawych zadań, umożliwienie prowadzenia dialogu z ludźmi z przeszłości. Bez problemu może tłumaczyć różne zagadnienia, udzielać informacji zwrotnej, przeprowadzić sprawdzian – i to nie w formie testu, ale rozmowy, w której uczeń prezentuje swoją wiedzę, ale też ją rozwija dzięki kolejnym pytaniom generowanym przez AI. Takie przykłady z pewnością można mnożyć, także potencjał jest naprawdę bardzo duży. Doszliśmy jednak do wniosku, że sztuczna inteligencja nie zastąpi jednego – relacji z drugim człowiekiem. Wiele badań psychologicznych pokazuje, iż ma ona fundamentalne znaczenie. Okres pandemii i przymusowej edukacji zdalnej uświadomił nam, jakie zagrożenie niesie z sobą zamknięcie młodego człowieka w czterech ścianach i kontakt z innymi jedynie za pośrednictwem komputera. Człowiek potrzebuje relacji i myślę, że sztuczna inteligencja jej nie da. Może to myślenie życzeniowe, ale sądzę, że w tym sensie AI nie zastąpi także nauczycieli i tutorów.

W naszej rozmowie pojawiły się już nawiązania do biznesu. Spotkać można coraz więcej instytucji czy projektów, które łączą tę sferę z edukacją. Jak pan sądzi, co może dać takie połączenie? Jak te dwie strony, wydawałoby się tak różne, mogą na tym skorzystać?

To rzeczywiście bliski nam wątek w Collegium Wratislaviense. Gdy zacząłem tu pracę i sam uczyłem się tutoring, szukałem różnych materiałów, przydatnych narzędzi, które mogą pomóc w prowadzeniu takiego procesu. Przewertowałem naprawdę dużo książek, również akademickich z zakresu pedagogiki, i ku mojemu zaskoczeniu nie znalazłem praktycznych, konkretnych rozwiązań. Było ich za to dużo w podręcznikach i poradnikach związanych z biznesem i zarządzaniem. Okazało się, że to pragmatyczne, niekiedy utylitarne podejście bardzo sprawdza się w tutoring. Przeformułowaliśmy wiele narzędzi na potrzeby i kontekst edukacyjny i cały czas z nich korzystamy. Przykładem jest narzędzie do identyfikowania mocnych stron. W oryginale chodziło o kompetencje biznesowe, my zmodyfikowaliśmy je do potrzeb bardziej uniwersalnych. W dalszym ciągu to działa, a mówię o sytuacji sprzed 15 lat. Dziś takich narzędzi jest jeszcze więcej, ich oferta cały czas się poszerza i dostosowuje do zmieniających się warunków. To bardzo pragmatyczne. Z jednej strony zatem warto, by edukacja czerpała z biznesu – nie tylko po to, by realizować funkcję przygotowania młodych do rynku pracy. To znacznie większy potencjał.

Z drugiej strony edukacja ma etos, którego często brakuje biznesowi. To także pewne poczucie misji, sensu do robienia rzeczy ważnych. Coraz więcej mówi się o tym, że ten sens jest równie ważny do bycia szczęśliwym, jak przyjemność i poczucie bezpieczeństwa. Coraz częściej wdramy takie podejście w firmach i korporacjach.

Czasem spotykamy się z oporem, czasem z fascynacją. Chcemy, by spojrzeli na edukację nie tylko jak na instruktaz, ale znacznie szerzej i głębiej. Na przykład, rozmawiamy o tym, co zrobić, by być skutecznym w pracy i się rozwijać. Taki namysł często kieruje do zauważenia, co nasza praca daje innym ludziom, jakie ma dla nich znaczenie. Dostrzeżenie tego może otworzyć drzwi do nowych pokładów wewnętrznej motywacji. Tak właśnie działa dobra edukacja.

Bartosz Fingas

Doktor filozofii, kierownik programowy, trener i tutor Collegium Wratislaviense. Prowadzi szkolenia z zakresu tutoring w ramach otwartej Szkoły Tutorów, a także jako trener i konsultant programów wdrożeniowych dla szkół i uczelni wyższych. Posiada doświadczenie w szkoleniach i wdrażaniu mentoringu w administracji, biznesie oraz uczelniach wyższych. Na sali szkoleniowej spędził ponad 5000 godzin, a w pracy „jeden na jeden” ponad 1000 godzin. Oprócz prowadzenia szkoleń pracuje z młodzieżą i studentami w ramach programów tutorskich i liderkich, takich jak Program Tutor czy Akademia Liderów. Jest autorem artykułów na temat tutoring i mentoring oraz współredaktorem książki *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (2018). Corocznie kieruje organizacją Ogólnopolskiego Kongresu Tutoringu. Poza tutoringiem jego pasją jest filozofia: prowadzi autorskie warsztaty z zakresu filozofii praktycznej, między innymi na Uniwersytecie Otwartym UW oraz w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym Pryzmat.

Pedagogika walecznej miłości

Natalia Cybort-Zioło

Jak pokochać uczenie (się), czyli miłość w myśli Paula Freirego

Paulo Freire był brazylijskim pedagogiem, autorem koncepcji pedagogicznej opartej na idei wyzwolenia opisanej między innymi w książce *Pedagogika uciśnionych*. Na początku lat sześćdziesiątych XX wieku opracował on nowe metody i programy alfabetyzacji dorosłych w Brazylii. Sam Freire we wspomnieniach przyjaciółki, Antonii Darder, zapisał się jako osoba posługująca się pięknym językiem, z błyskiem w oczach, o troskliwym i pełnym szacunku sposobie bycia,

jako człowiek pełen entuzjazmu, potrafiący w szczerzy sposób wyrażać miłość i wdzięczność.

Spośród wszystkich publikacji Freirego na szczególną uwagę zasługuje książka *Nauczyciele jako pracownicy kultury. Listy do tych, którzy odważają się uczyć*. Zwraca się w niej bezpośrednio do nauczycieli i nauczycielek, kierując do nich dziesięć listów. Ta książka, podobnie jak inne jego publikacje, nie została jeszcze przetłumaczona na język polski.

Czy trzeba kochać dzieci?

Miłość zdaje się być nieodłącznym elementem dyskusji o wychowaniu, również tym realizowanym profesjonalnie w placówkach oświatowych. Uczucie to często pojawia się w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek w odniesieniu do wychowanek i wychowanków. O miłości wspominamy w codziennych rozmowach (czyż nie z miłości do dzieci część z nas zostaje nauczycielami/nauczycielkami?) i analizujemy to pojęcie w dyskursie naukowym. Czy jednak trzeba kochać dzieci, żeby być dobrym nauczycielem/dobłą nauczycielką?

Istnieje wiele koncepcji pedagogicznych odwołujących się do miłości, postrzeganej jako wartości kluczowej dla realizacji celów wychowania, jak na przykład pedagogika serca Marii Łopatkowej. Amerykańska pisarka i feministka bell hooks też dostrzega potrzebę miłości między nauczycielem/nauczycielką a uczniami i uczennicami, rozumianej jako kombinacja troski, przywiązania, wiedzy, odpowiedzialności, szacunku i zaufania¹. O złożoności miłości do dzieci pisał również Janusz Korczak². Temat jest inspirujący, dlatego wzbudza zainteresowanie badaczy i badaczek. Odnosząc się do niego w artykule, ograniczę się do poglądów Paula Freirego, brazylijskiego pedagoga, twórcy nowych metod i programów alfabetyzacji dorosłych na początku lat sześćdziesiątych XX wieku, autora koncepcji pedagogiki uciśnionych³. Postaram się prześledzić kreślone przez niego pole znaczeniowe słowa „miłość” w odniesieniu do praktyki pedagogicznej.

Miłość i wyzwianie się z opresji

Pedagogika uciśnionych na pozór niewiele ma wspólnego z pedagogiką pozytywną, a jednak jest to teoria prawdziwie pozytywna – koncepcja Freirego nieustannie bowiem dąży do przewycięzania doświadczanych ograniczeń i w konsekwencji do wy-

zwolenia. Krytyczna analiza sytuacji społeczno-politycznej w środowisku życia osoby i rozpoznawanie opresji potrzebne są do osiągnięcia „wolności do”, czyli właśnie wolności pozytywnej. Widoczne jest to już w samej definicji opresji, w której Freire podkreśla znaczenie dążenia do samoafirmacji: przez opresję rozumie „każdą sytuację, w której »A« w obiektywny sposób wykorzystuje »B« lub przeszkadza mu lub jej w dążeniu do samoafirmacji siebie jako osoby odpowiedzialnej”⁴.

Podobnie jak proces wyzwiania się, tak i zadania nauczycieli i nauczycielek są zarówno wymagające, jak i radosne⁵. Z jednej strony bycie nauczycielem/nauczycielką wymaga krytycznej refleksji na temat rzeczywistości społeczno-politycznej. Nauczyciele i nauczycielki są bowiem w koncepcji Freirego pracownikami i pracownicami kultury⁶, spoczywa na nich duża odpowiedzialność. Powinni w swojej pracy zawodowej kierować się określonymi wartościami, ale również kompetencjami, być przygotowani do pełnienia swojej roli naukowo, fizycznie i emocjonalnie. Z drugiej strony jednak tym, co znajduje się na końcu tej drogi, co stanowi podstawową wartość demokratycznej praktyki edukacyjnej – jest szczęśliwa, radosna szkoła⁷.

Wśród kluczowych wartości, jakimi powinni kierować się nauczyciele/nauczycielki na swojej zawodowej drodze, Freire wymienia miłość. To miłość nie tylko do uczniów i uczennic, ale także do samego procesu uczenia (się). Bez tej miłości ich praca straciłaby sens. W listach do nauczycieli/nauczycielek jako pracowników/pracownic kultury pisał: „Nie da się uczyć bez odwagi, by próbować tysiąc razy, zanim się poddamy. Krótko mówiąc, nie da się uczyć bez stworzonej, obmyślanej i dobrze przemyślanej zdolności do miłości”⁸.

Pedagogiczna miłość u Freirego, co należy wyraźnie podkreślić, nie jest miłością romantyczną, nie wiąże się wyłącznie z dobrym samopoczuciem, nie jest też wielkoduszna i skromna. To miłość bojowa, wymagająca waleczności.

Miłość jako gotowość do walki

Tego rodzaju waleczna miłość pozwala nauczycielom i nauczycielkom przetrwać w trudnych warunkach pracy w zawodzie – pokonywać niesprawiedliwości, wynikające z: polityki oświatowej, niskich zarobków, spadającego prestiżu zawodu. Waleczna, bojowa miłość pedagogiczna stoi w opozycji do sentymentalnej łagodności nauczycieli i nauczycielek oraz administracji oświatowej, która sztywno trzyma się założeń systemu, mogącego naruszać zasady demokracji i dobro kultury. Miłość waleczna jest silna i inspirująca, ale jednocześnie krytyczna, wymagająca i natarczywa⁹.

Tego rodzaju miłość wymaga odnalezienia w sobie jeszcze jednej cnoty – odwagi, która pozwoli na pokonanie lęków i gotowość do walki. Odwaga jest, obok innowacyjności i racjonalności emancypacyjnej, jednym z korelatów kompetencji emancypacyjnych. Upominanie się o swoje prawa, walka z opresją i osiągnięcie wolności może się wiązać ze stawianiem w opozycji do innych osób, co wymaga określonej pewności siebie, śmiałości w podtrzymywaniu własnego stanowiska¹⁰. „Musimy odważyć się, abyśmy mogli kontynuować nauczanie przez długi czas w warunkach, które dobrze znamy: niskie pensje, brak szacunku i nieustanne ryzyko, że staniemy się ofiarą cynizmu. Musimy odważyć się nauczyć odwagi, aby powiedzieć »nie« biurokratyzacji umysłu, na którą jesteśmy narażeni każdego dnia. Musimy się odważyć, abyśmy mogli nadal to robić, nawet jeśli zaprzestanie odwagi jest o wiele bardziej korzystne materialnie”¹¹.

Z jednej strony, odwaga pozwala przeciwstawić się mitom dominującej ideologii, które zniekształcają rzeczywistość społeczną i stają w opozycji do rzeczywistego doświadczenia¹². Pozwala nauczycielom i nauczycielkom przeciwstawiać się „biurokratyzacji umysłów”, walczyć o jakość nauczania, ale również o własne warunki pracy.

Z drugiej strony, nauczycielska odwaga jest potrzebna do tego, aby nie oddzielać procesów poznawczych od emocji¹³. Aby otwarcie rozmawiać o emocjach własnych oraz uczniów i uczennic i tylko przy ich uwzględnieniu budować proces uczenia (się). Odwaga wyróżniająca nauczycieli/nauczycielki, którzy/które odważają się nauczać, współistnieje obok opartej na niej pokorze i szacunku do siebie oraz innych.

Odwaga rodzi się z konsekwentnej gotowości do podejmowania wyzwań i przezwyciężania ograniczeń w interesie demokratycznego działania, zarówno osobistego, jak i w służbie interesowi społecznemu¹⁴. Przyjęcie etyki miłości natomiast pomaga lepiej zrozumieć i urzeczywistnić ruchy na rzecz sprawiedliwości społecznej. Odważni nauczyciele i odważne nauczycielki mają szansę na stworzenie alternatywy dla modelu instytucji edukacyjnej opartej na hierarchii władzy i kontroli, jaką jest model obustronnego partnerstwa, podkreślający podmiotowość i zachęcający do zaangażowania, które otwiera pole do obecności miłości w procesie uczenia¹⁵.

Nierozpieszczający rodzice

Portugalski tytuł książki Freirego *Teachers as Cultural Workers* oryginalnie brzmiał *Professora Sim, Tia Não*, czyli *Nauczyciel tak, ciocia nie*¹⁶. Rola nauczyciela/nauczycielki jest zgoła odmienna od roli rozpieszczającego rodzica czy ciotki, nie można jej zredukować do czynności opiekuńczych i dbania o dobre samopoczucie uczniów i uczennic. Nauczyciele i nauczycielki są podmiotami społecznymi i politycznymi. Żyjąc w świecie mitów i ideologii, muszą posiadać umiejętność „czytania świata”. Muszą być stale gotowi do przemyślenia i zmiany swojego stanowiska. Muszą stale odkrywać znaczenia pojęć i zdarzeń z codziennego życia po to, aby w procesie uczenia utrzymać zainteresowanie uczniów i uczennic oraz starać się zaspokajać ich ciekawość poznawczą¹⁷.

Zwracając uwagę na to, że nauczyciele i nauczycielki to nierozpieszczający rodzice, Freire nie deprecjonuje tym samym roli rodziców, ale po prostu podkreśla profesjonalizm w przygotowaniu nauczycieli i nauczycielek do pełnienia swoich ról. „Nauczanie jest zawodem (nie w rozumieniu technicznym profesjonalizacji), który wiąże się z konkretnymi zadaniami, określoną bojowością (w znaczeniu stawania w obronie uczniów) i określonymi wymaganiami dotyczącymi jego realizacji. Bycie rodzicem wiąże się głównie z więzią doświadczania rodzicielstwa. Bycie nauczycielem zakłada odpowiedzialność za podejmowanie wymagań zawodu, podczas gdy rodzicielstwo nie powinno być postrzegane jako zawód”¹⁸.

Sprowadzanie nauczycieli i nauczycielek do roli rozpieszczających rodziców, z pozoru niewinne, stanowi pułapkę, ponieważ umniejsza ich zdolności do walki o zmianę społeczną¹⁹. A przecież ich zadaniem jest ukazanie uczniom i uczennicom potrzeby tworzenia spójności między dyskursem i praktyką; między dyskursem o konieczności obrony słabszych i rzeczywistością społeczną, która faworyzuje uprzywilejowanych²⁰. Także i miłość nauczycieli/nauczycielek do uczniów/uczennic jest inna niż miłość rodziców do ich dzieci i nie musi odbierać im profesjonalizmu. Miłość w klasie szkolnej przygotowuje zarówno nauczycieli i nauczycielki, jak i uczniów i uczennice do otwierania swoich umysłów oraz serc. Ma więc znaczenie zarówno i emocjonalne, i poznawcze. Miłość oddala nas od dominacji, rzuca nam wyzwania i zmienia nas²¹.

W imię miłości

Freire dużo miejsca w swojej koncepcji pedagogicznej poświęcił na refleksję dotyczącą niesprawiedliwości gospodarczej i społecznej, nie to jednak było w centrum jego rozważań. W proponowanych przez niego tezach istot-

ne było wezwanie nauczycieli/nauczycielek do przejęcia kontroli i dążenie do radosnego życia pomimo licznych przeciwności. Bo to radosne życie właśnie miało mieć decydujący wpływ na jakość nauczania²².

Freire podkreślał, że krytyczny namysł nad sytuacją społeczno-polityczną nie wystarczy, by uczenie było aktem wyzwajającym – do tego konieczne jest działanie cechujące się uczuciami, marzeniami, strachem, wątpliwościami i pasją, a nieukrywanie ich sprzyja relacjom edukacyjno-dydaktycznym z uczniami i uczennicami. „Musimy odważyć się, w pełnym znaczeniu tego słowa, mówić o miłości bez obawy, że ktoś nazwie nas śmiesznymi, cikliwymi lub nienaukowymi, a nawet antynaukowymi. Musimy odważyć się, aby powiedzieć naukowo, a nie tylko jako zwykłe bla-bla-bla, że studiujemy, uczymy się, nauczamy, wiemy całym ciałem. Robimy to wszystko przy pomocy uczuć, emocji, marzeń, strachu, wątpliwości, pasji, a także krytycznego myślenia. Jednak nigdy nie studiujemy, nie uczymy się, nie nauczamy ani nie wiemy tylko za pomocą tego ostatniego. Musimy odważyć się, aby nie dychotomizować poznania i emocji”²³.

Podsumowując, według Paula Freirego zmiana w szkołach możliwa będzie tylko wtedy, jeśli nauczyciele i nauczycielki, mimo różnic między nimi, zaczną solidarnie walczyć o zmianę ekonomicznych i politycznych struktur władzy, walczyć w obronie swoich praw: wolności nauczania, lepszych warunków pracy pedagogicznej, ustawicznego kształcenia²⁴.

Warto tę refleksję potraktować jako drogowskaz do satysfakcjonującej pracy na rzecz przyszłości także i naszych podopiecznych. Bo przecież również współcześnie, jeśli jesteśmy gotowi na to, by podjąć próbę przezwyciężenia doświadczanych ograniczeń – kierując się pokorą, miłością, odwagą i kompetencjami – możemy przyczynić się do tworzenia szczęśliwej, radosnej szkoły.

Przypisy

- ¹ Por. b. hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Nowy Jork i Londyn 2003, s. 130–131.
- ² Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012.
- ³ Por. H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii ucisnionych” Paulo Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2 (45), s. 8.
- ⁴ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Londyn, 2017, s. 29 (tłum. własne).
- ⁵ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder, 2005, s. 5.
- ⁶ Taki jest właśnie tytuł przywołanej książki: *Teachers as Cultural Workers*.
- ⁷ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers*, op. cit. s. 82.
- ⁸ Ibidem, s. 4 (tłum. K. Bielawna).
- ⁹ A. Darder, *Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work*, 2020, www.academia.edu, data dostępu: 27.10.2024, s. 177–178.
- ¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 134.
- ¹¹ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers...*, op. cit., s. 6.
- ¹² A. Darder, *Teaching as an Act of Love...* op. cit., s. 188.
- ¹³ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers...*, op. cit., s. 4.
- ¹⁴ A. Darder, *Teaching as an Act of Love...*, op. cit., s. 188.
- ¹⁵ b. hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, op. cit., s. 130.
- ¹⁶ P. McLaren, *Preface: A Pedagogy for Life*, w: P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder 2005, s. XXXVI.
- ¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Ile „techne”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”* 2012, nr 3 (59), s. 9.
- ¹⁸ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers...*, op. cit., s. 7 (tłum. własne).
- ¹⁹ Ibidem, s. 27.
- ²⁰ P. McLaren, *Preface: A Pedagogy for Life*, w: P. Freire, *Teachers as Cultural Workers...*, op. cit., s. XXXVI.
- ²¹ b. hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, op. cit., s. 137.

²² Ibidem.

²³ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers...*, op. cit., s. 5 (tłum. K. Bielawna).

²⁴ Ibidem, s. 46.

Abstract

Pedagogy as an act of courageous love

Love seems an unalienable element of discussions about education – including education carried out by professional educational institutions. This subject is important and inspiring; therefore, it has aroused interest of many a scholar. This article focuses on the ideas of Paulo Freire, a Brazilian educator, a creator of new adult literacy methods and programs in the early 1960s, the author of the concept of pedagogy of the oppressed. I will trace the semantic field of the word “love” outlined by him in relation to pedagogical practice.

Natalia Cybort-Zioło

Pedagożka, doktorka nauk społecznych. Autorka książki *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich* (2021). Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szczęście w szkole

Anna Hildebrandt-Mrozek

Wpływ myśli Martina E.P. Seligmana na prekursorskie praktyki edukacyjne w ramach Tygodnia Szczęścia w Szkole i projektu „Szczęście w Szkole: inspiracje – badania – praktyki”

„Ludzie nie cierpią z powodu rzeczy jako takich, ale z powodu swojego sposobu widzenia rzeczy”.

(Epiktet)

Istnieje bardzo silny związek między szczęściem a jakością edukacji, w tym umiejętnością przyswajania. Mózg lepiej się uczy, gdy jest szczęśliwy – lepiej zapamiętuje, kojarzy, tworzy haki pamięciowe, utrwała.

Szczęście może być rozumiane na wiele sposobów. To pozytywne uczucia,

przekładające się na optymizm, pozytywne myślenie i postrzeganie osobistego dobrostanu, ale i głębokie poczucie sensu tego, co się robi, świadomość swoich mocnych stron charakteru, umiejętność bycia z innymi. Jak przed wiekami nauczali myśliciele starożytni, szczęście może też mieć wymiar hedonistyczny, charakteryzujący się skupieniem na sobie i własnej przyjemności, i eudajmonistyczny, rozumiany jako najwyższe dobro człowieka i jego cel życiowy.

Filozofia o szczęściu?

Nauka o szczęściu ma bogatą historię. Można przyjąć, że zaczęła się ona od rozważań filozoficznych Sokratesa i Arystotelesa w starożytnej Grecji, Konfucjusza w Chinach i Buddy w Indiach. Na początek przyjrzyjmy się ich pojmowaniu szczęścia.

Arystoteles pisał: „szczęście jest sensem życia, całkowitym celem ludzkiej egzystencji”. Później rozwinął tę definicję, dodając, że szczęście jest czymś zależnym od praktykowania cech charakteru poprzez konkretne siły charakteru, spośród których ważne są przyjaźń, sprawiedliwość i obywatelstwo¹. Edukację postrzegał zaś jako zagadnienie wielowymiarowe, składające się z czterech głównych dziedzin: pisania i czytania, gimnastyki, muzyki oraz rysowania. Przy czym czytanie, pisanie i rysowanie uznawał za użyteczne zdolności, gimnastykę – za cnotę odwagi, a muzykę – za główne źródło przyjemności².

Z kolei Budda nauczał: szczęście osiąga się przez spokój umysłu i pozytywne myślenie, przewyższając potrzeby i pragnienia. Buddyzm postrzega szczęście jako coś nie tylko jednostkowego, ale też kolektywnego, wspólnego, co można dzielić z innymi. Wynika to z ludzkiej potrzeby pozytywnych więzi, przyjaźni, bycia szczęśliwym. „Szczęście to posiadać przyjaciół, gdy pojawia się potrzeba”³.

Zgodnie z myślą Sokratesa, szczęście to nie tylko odległy cel życiowy, ale coś, co można osiągnąć i czego można uczyć poprzez pewne wysiłki: w szczególności poprzez bycie cnotliwym⁴. Cnotliwość Sokrates wiązał z uczeniem się nie tylko w kontekście rozwoju charakteru, wartości, postaw, ale również w sferze tego, jak odnosimy się do innych.

Po drugiej stronie globu Konfucjusz skonał, że źródłem szczęścia są relacje społeczne, a prowadzić do niego może uczenie się⁵.

Wśród wielu myślicieli Oświecenia, przypadającego na XVII i XVIII wiek, warto wymienić

brytyjskiego filozofa Johna Locke’a, który w *Eseju dotyczącym ludzkiego zrozumienia* ukuł wyrażenie „pogoń za szczęściem”. Locke analizował edukację z różnych perspektyw: psychologicznej, filozoficznej i religijnej. Był zainteresowany dobrostanem fizycznym, psychicznym i duchowym dzieci. Pod jego wpływem, uznawany za ojca współczesnej pedagogiki Johann Pestalozzi odkrył, w jaki sposób edukacja mogłaby w konsekwencji przynieść szczęście i poprawić ludziom warunki życia. Uważał, że może się do tego przyczynić skupienie na „całym dziecku” – w sposób holistyczny, a nie tylko na wynikach osiąganych w zakresie wiedzy. Zabiegał o zapewnienie dzieciom niezbędnej równowagi pomiędzy trzema elementami: głową (rozwojem poznawczym), sercem (rozwojem emocjonalnym) i rękoma (rozwojem fizycznym)⁶.

Co nauka mówi o szczęściu?

Amerykański psycholog Ed Diener⁷ szczęście rozumiał jako bogactwo psychiczne, na które składają się: zadowolenie z życia i poczucie szczęścia, a także poczucie sensu życia, pozytywne emocje i postawy, serdeczne relacje społeczne, interesujące formy aktywności, wartości i cele życiowe, zdrowie somatyczne i psychiczne, zasoby wystarczające do zaspokojenia potrzeb.

Martin Seligman, który w połowie lat 90. XX wieku stworzył pojęcia psychologii i edukacji pozytywnej (*the science of happiness*), określił szczęście mianem „rozkwit”⁸ i wyróżnił elementy, które na ten rozkwit wpływają. Stworzony przez niego model PERMA identyfikuje pięć głównych obszarów szczęścia:

- 1) pozytywne emocje (P – *positive emotions*),
- 2) zaangażowanie (E – *engagement*),
- 3) pozytywne relacje (R – *positive relations*),
- 4) poczucie sensu (M – *meaning*),
- 5) osiągnięcia (A – *achievements*).

Niedawno do tych pięciu elementów badacze dodali szósty – zdrowie (H – *health*).

Do koncepcji Martina Seligmana odnosili się między innymi polscy badacze i badaczki. Podkreślę tu rolę Marleny Kossakowskiej⁹ i prof. Ewy Trzebińskiej¹⁰.

Trzebińska rozróżniła kategorie oceny życia, wskazując na dobrostan i Seligmanowski „rozkwit”. Według niej dobrostan odnosi się do tych elementów sytuacji człowieka, które są dla niego korzystne; zwykle jest on sprowadzony do ogólnej oceny stanu psychicznego i właściwości danej osoby. Czyli jest to pewien stan. Badaczka proponuje także określenie „optymalne funkcjonowanie”, odnoszące się do tych procesów psychicznych i aktywności osoby, które zapewniają skuteczność działania ze względu na jej własne potrzeby oraz wymagania otoczenia. Akcentuje się tu podmiotowy, aktywny charakter dobrego życia.

Najbliższe Seligmanowskiemu „rozkwitowi” (*flourishing*) są pojęcia „prosperowanie” lub „życie dobrze przeżyte”. Podkreśla się w nich działanie, realizowanie zadań oraz dynamikę procesów. W tym ujęciu istotne staje się przede wszystkim to, co robię ze swoim życiem, w jakim kierunku się zmieniam, a mniej – co osiągnęłam i w jakim środowisku wzrastałam i żyję.

Koncentrując uwagę na pięciu elementach modelu PERMA w szkole, możemy świadomie budować poczucie szczęścia i rozwijać optymalne funkcjonowanie u dzieci oraz u dorosłych (wśród nauczycieli, pracowników administracji, rodziców), mając na uwadze zasadę, że u boku szczęśliwego dorosłego wzrasta szczęśliwe dziecko.

Należy przy tym pamiętać, że promowanie szczęścia w szkołach nie wpływa na spowolnienie procesu przyswajania wiedzy i umiejętności. Należy świadomie odejść od fałszywego nawyku myślowego, sprowadzającego się do wzajemnego wykluczania: albo przyjemności, albo nauka. Badania pokazują, że nadawanie priorytetu szczęściu i optymalnemu funkcjonowaniu w efekcie przynosi lepsze osiągnięcia w nauce, co – niestety – nie jest doceniane. Tymczasem doświadczanie

Należy świadomie odejść od fałszywego nawyku myślowego, sprowadzającego się do wzajemnego wykluczania: albo przyjemności, albo nauka. Badania pokazują, że nadawanie priorytetu szczęściu i optymalnemu funkcjonowaniu w efekcie przynosi lepsze osiągnięcia w nauce, co – niestety – nie jest doceniane. Tymczasem doświadczanie przyjemności, poczucia sensu w trakcie nauki tak naprawdę ją wzmacnia i utrwala.

przyjemności, poczucia sensu w trakcie nauki tak naprawdę ją wzmacnia i utrwala.

Według Ruuta Veenhovena¹¹, holenderskiego socjologa i pioniera badań nad szczęściem, może ono wywoływać osobistą aktywność i podnosić poziom wiedzy oraz dodawać odwagi, otwierać na kreatywność w sferze tworzenia więzi społecznych. To zaś wzmacnia aktywność obywatelską oraz potrzebę dbania o zdrowie i kondycję fizyczną. Szczęśliwi ludzie mają większe poczucie bezpieczeństwa i szybciej podejmują decyzje o współpracy. Są też bardziej zadowoleni z bycia z innymi¹². W świetle współczesnych wyzwań edukacyjnych wiedza ta jest bezcenna.

Doświadczenia szkolne są prawdopodobnie bardzo istotne z punktu widzenia kształtowania szczęśliwego życia. Kluczem do zapewnienia dobrostanu, zdrowia i osiągnięcia rezultatów,

a w konsekwencji – sukcesów w przyszłym życiu prywatnym i zawodowym – może być właśnie promowanie szczęścia w szkole. Według badań prowadzonych przez Uniwersytet w Oksfordzie i amerykańską firmę Gallupa pod auspicjami ONZ – w ramach World Happiness Report 2015 – szkoły, które zwracają szczególną uwagę na optymalne funkcjonowanie uczniów, mają potencjał, by ci osiągnęli lepsze wyniki, a w przyszłości większe osiągnięcia życiowe¹³.

Szczęście w wymiarze wspólnotowym może być promowane przez doświadczenie uczenia się, pogłębianie więzi, przyjaźń między członkami całej wspólnoty szkolnej.

Biorąc pod uwagę wszystkie te przemyślenia i informacje, w 2020 roku zainicjowałam Ogólnopolski Tydzień Szczęścia w Szkole, który corocznie odbywa się we wrześniu.

Tydzień Szczęścia w Szkole

Od 2017 roku organizowany jest Międzynarodowy Tydzień Szczęścia w Pracy, którego pomysłodawczyniami są dwie specjalistki w zakresie zarządzania, marketingu, komunikacji i kultury organizacyjnej – Maartje Wolff i Fennande van der Meulen. Ta inicjatywa poddała mi pomysł na zorganizowanie podobnej akcji w szkole. Pomocna okazała się tu myśl Martina E.P. Seligmana: „Nauka o szczęściu to nauka o mocnych stronach, które uzdatniają ludzi i wspólnoty do dobrego prosperowania, rozwoju. Opiera się to na wierze, że ludzie chcą wieść istotne i satysfakcjonujące życie, rozwijać to, co w nich najlepsze, i wzmacniać doświadczenie miłości, pracy i zabawy”.

Celem Tygodnia Szczęścia w Szkole jest zarówno popularyzacja nauki o szczęściu, jak i zwrócenie uwagi na narzędzia psychologii pozytywnej, które można wykorzystywać w edukacji przedszkolnej, szkolnej, akademickiej, wpływając na dobre życie, zdrowie, lepsze efekty kształcenia i zadowolenie w pracy. Badania pokazują, że ludzie doświadczają

szczęścia w szkole i w pracy żyją zdrowiej, dłużej, lepiej. Na przykład, na lekcjach matematyki można kształtować mocne strony charakteru i pozytywność poprzez okazywanie dumy z postępów uczniów. Chodzi o zwracanie uwagi, docenianie mocnych stron i uczuć pozytywnych w procesie kształcenia. Poczucie szczęścia sprzyja odporności, kreatywności, zaangażowaniu, budowaniu relacji, przyjaźniom. Innymi słowy: to prawdziwa profilaktyka depresji i innych chorób cywilizacyjnych.

Co roku szkoły, przedszkola i organizacje zaangażowane w szeroko pojmowaną edukację organizują różne wydarzenia w ramach Tygodnia Szczęścia w Szkole. Początki były trudne, szczególnie w czasie pandemii, ale z roku na rok instytucji chcących włączyć się w to przedsięwzięcie jest coraz więcej. W 2020 roku było to kilka placówek, w 2021 – kilkadziesiąt, w 2022 – 250, w 2023 – ponad 500. W roku 2024 V Ogólnopolski Tydzień Szczęścia w Szkole świętowały 524 szkoły i przedszkola z całej Polski.

Mam głębokie przekonanie, że szczęście w szkole rodzi się pomiędzy LUDŹMI, poprzez RELACJE, w PROCESACH przekazywania wiedzy, doświadczenia, w MIEJSCACH, które temu sprzyjają. Szczęście rozumiem tu jako stan umysłu, emocji, ciała i ducha, który wpływa na nasze przekonania oraz myśli.

Co roku w ramach Tygodnia Szczęścia w Szkole proponujemy inne hasło („Szczęście to dla mnie...” – 2021; „Dbajmy o dobre relacje” – 2022; „Z optymizmem i nadzieją” – 2023) i garść inspiracji, odnoszących się do modelu Seligmana, oraz organizujemy warsztaty. W tym roku szkolnym zapraszamy nauczycieli do udziału w badaniach PERMA, o których piszę w dalszej części artykułu.

Tegoroczne hasło „Ciekawi siebie – ciekawi świata” nawiązuje do trzeciej fali rozwoju psychologii pozytywnej na świecie; jej głównym zadaniem jest pokazywanie, obok kontekstu osobistego, również kultury, otoczenia, w którym funkcjonujemy. Współcześni badacze, między innymi:

Carol D. Ryff, Paul Wong, Tim Lomas, Itai Itzvan, Jolanta Burke, są zgodni: żaden opis optymalnego funkcjonowania nie jest uniwersalny – każda najmniejsza wspólnota (w tym także szkolna) ma swoją kulturę, której specyfika odgrywa istotną rolę w funkcjonowaniu jednostki i wspólnoty.

Ponadto realistyczne podejście do szczęścia (druga fala psychologii pozytywnej) powinno uwzględniać zdolność do przezwycięzania trudności lub życia z cierpieniem, jak również możliwość osiągania szczęścia i rozkwitu pomimo ciemnych stron ludzkiej egzystencji. Możemy to osiągnąć, przyjmując pozycję badacza, który akceptuje wszystkie aspekty człowieczeństwa i różnice kulturowe, chociażby te, jakże ewidentne, między Wschodem i Zachodem, czy kulturą indywidualistyczną a kolektywistyczną.

W ramach tegorocznego świętowania placówki miały pełną dowolność – mogły zaplanować wiele aktywności albo jedną i realizować swój projekt w preferowanym okresie. Dla organizatorów ważne było przede wszystkim, by zostały poruszone kwestie szczęścia i prosperowania w różnych wymiarach – emocji, poczucia sensu, zaangażowania, bliskości z innymi, odkrywania swoich mocnych stron i pozytywów u innych, zdrowia, odpoczynku czy zaangażowania, zgodnie z modelem PERMA.

Poniżej podaję przykłady zagadnień, które można było wykorzystać:

- Ciekawi siebie – czym jest dla mnie ciekawość? Czym jest ciekawość siebie? Czym jest samoświadomość? Jakimi zasobami dysponuję? Moje ciało, mój umysł, moje emocje, moja duchowość – czy je znam?
- Ciekawi świata – ciekawość innych ludzi, kultur, przestrzeni, rytuałów – jak ją okazuję? Jak możemy celebrować różnorodność – w klasie, w szkole, w rodzinie?
- Świat w naszych rękach – święto ekologicznego myślenia, działania i odczuwania. W jaki sposób dbamy o Ziemię? Jak o Ziemi i Wszechświecie myślimy?

- Święto higieny cyfrowej – czym jest higiena cyfrowa? Co dla mnie oznacza? Jak dbam o siebie w cyfrowym świecie? Jak zachęcam do dbania o higienę cyfrową innych?
- Życie bez przemocy – święto wzmacniania więzi, relacji przeciw przemocy. W jaki sposób przeciwdziałamy przemocy – fizycznej, psychicznej, emocjonalnej – w rodzinie, w klasie, w szkole? Jak sobie w tym pomagamy?
- Święto dobrego słowa – dobre słowo ma szczególną moc – zbliża, niweluje bariery, wzmacnia. Pozytywny język przynosi wszystkim korzyści – jak go wykorzystujemy?
- Święto twórczości, pasji i wytrwałości – rozwijanie pasji wymaga cierpliwości i wytrwałości – jak je pielęgnujemy? W jaki sposób twórczo i wytrwale rozwijamy nasze talenty i mocne strony? Jak dbamy o utrzymanie zaangażowania? Co nas motywuje do działania? Co nas demotywuje? Jakie wyciągamy z tego wnioski?
- Święto odwagi – odwaga to jedna z cech charakteru, którą warto stale w sobie rozwijać. Dzięki odwadze stawiamy granice i stajemy po „dobrej stronie mocy”. W jaki sposób to robimy?
- Święto empatii – empatia to jedna z ważniejszych cech w dzisiejszym świecie. Empatia pozwala mi lepiej poznać siebie, swoje granice, a jednocześnie zrozumieć innych i zaakceptować ich granice. Jak się nauczyć empatii?
- Święto godności – godność człowieka stanowi fundament budowania poczucia własnej wartości. Dzięki adekwatnemu poczuciu własnej wartości budujemy trwałe relacje ze sobą i z innymi, potrafimy zadbać o siebie i innych. Jak dbam o moją godność? Jak okazuję szacunek dla godności innym, światu?
- Łap balans – równowaga i potrzeba odpoczynku stają się dziś cennymi zasobami, dzięki którym żyjemy zdrowo i potrafimy dobrze funkcjonować. Czym dla mnie jest równowaga? Jak odpoczywam? Jak regeneruję moje myśli, emocje, moje ciało? Spacer, spotkanie, sen, uważność...

- Święto wspólnoty – razem lepiej – to już wiemy. Ale jak dbamy o naszą wspólnotę – rodzinną, klasową, szkolną? Jakie są nasze wspólne wartości? Co nas łączy? Czy w różnorodności możemy być razem? Jak na co dzień celebруем wszelkie sukcesy?
- Święto wspierających przekonania – nasze przekonania (na temat siebie i świata wokół) wpływają na to, jak się zachowujemy, co myślimy, co czujemy, jakie budujemy relacje. Przekonania mogą budować, ale też rujnować. Jakie przekonania mnie wzmacniają? Jak je pielęgnuję? Jak je okazuję w zachowaniu innym i co z tego wynika?

Dodatkowo można było się skoncentrować na jednym z haseł i uczynić go tematem przewodnim w dłuższej perspektywie – na różnych zajęciach, w ciągu całego roku szkolnego. Oto przykłady takich rozważań:

- W jaki sposób ciekawość wpływa na odwagę? Jak odwaga wpływa na ciekawość?
- Czym jest godność człowieka? Jak ją rozumieć? Co wzmacnia poczucie własnej wartości? Jaki jest związek między poczuciem własnej wartości a rozwijaniem empatii?
- Jak pozytywność wpływa na nasze przekonania? Jak przekonania wpływają na ciekawość siebie – ciekawość świata? Jak przekonania wpływają na skłonność do przemocy? W jaki sposób mogę pracować nad wspierającymi przekonaniem?
- W jaki sposób regeneracja wzmacnia naszą odporność psychiczną? Czym jest odporność psychiczna i jak o nią dbam na poziomie myślenia, działania, odczuwania?
- Jak pomaganie wpływa na nasze zdrowie i na relacje z innymi? Jak więzi z innymi, poczucie wspólnoty – z kolegami, koleżankami, nauczycielami, rodzicami – wpływa na rozwiązywanie konfliktów, trudnych sytuacji?
- Jak twórczość wpływa na samopoczucie? Co zrobić, by osiągnąć twórczy sukces? Kiedy wkładam w coś wysiłek? Co mi daje cierpliwość?

Co ważne, wszystkie zajęcia powinny się odbywać w atmosferze wolności, ponieważ do szczęścia nie można nikogo zmusić. Tradycyjna szkoła kłóży się z przymusem – my chcemy to zmienić. Novum naszego przedsięwzięcia jest odmienny od standardowych projektów edukacyjnych charakter. Gdy w tym roku w gdańskim centrum nauki Helvelianum podsumowywaliśmy pięć lat Tygodnia Szczęścia w Szkole, doszliśmy do wniosku, że jego fenomen tkwi w kilku cechach. Są to:

- dobrowolność: pod względem formy, treści, liczby uczestników;
- brak formalności;
- rzetelność (naukowe podstawy);
- powszechne docenienie (nie ma konkursów);
- pozytywność;
- cykliczność.

Co się dzieje w czasie przygotowań, w trakcie i po? Z relacji uczestników wiemy, że dużo. To przede wszystkim:

- nauka przez doświadczanie pozytywności;
- wzmocnienie dobrostanu osobistego i biologicznego, wzmocnienie więzi, w tym między-pokoleniowych;
- kształtowanie odporności i prężności psychicznej – sprawczości;
- poszerzenie refleksyjności – różne wymiary szczęścia;
- narracja pozytywna;
- testowanie konkretnych narzędzi psychologii pozytywnej, z opcją długofalowego ich wykorzystania (drzemki, wyciszenia, relaksacja, wzmacnianie talentów) – taki jest nasz cel, służący promocji zdrowia, profilaktyce wypalenia życiowego, zawodowego, rodzicielskiego, uczniowskiego;
- dostrzeżenie wagi natury dla naszej regeneracji i wzmacniania zasobów osobistych – budowanie więzi z naturą, by chcieć ją chronić.

O tym, jak ważne jest nasze przedsięwzięcie, świadczą głosy uczestników. Oto przykładowe fragmenty kierowanych do nas wiadomości:

„Tym razem świętujemy cały rok – pozwoliliśmy sobie dostosować szkolny kalendarz wydarzeń do aktywności proponowanych przez Państwa. Jak wrzesień, to *Happiness at School*, ale chcemy być z Wami przez cały rok szkolny” (Niepubliczna Szkoła Podstawowa Nasza Szkoła w Katowicach).

„Już trzeci rok z rzędu zgłaszam naszą szkołę do udziału w wydarzeniu. Jestem pedagogiem szkolnym i osobą odpowiedzialną za szkolną organizację Ogólnopolskiego Tygodnia Szczęścia w Szkole” (Zespół Szkół Zawodowych w Rawiczu).

„Proszę o zgłoszenie szkoły do programu. Wiem, że jest już po terminie, ale mamy sytuację powodziową, szkoła jest w miejscowości nad Odrą i obecnie mamy zawieszony lekcje. Poza tym o samym projekcie dowiedziałam się niedawno, z innej placówki, ale myślę, że w obecnej sytuacji – powrót uczniów do szkoły – 30 września – działania podjęte przeze mnie pomogą uczniom zmierzyć się z traumatyczną sytuacją i pozwolą im w sposób mniej stresujący powrócić do nauki” (Szkoła Podstawowa w Brodach).

„Witam, jestem pedagogiem szkolnym w naszej szkole. Od kilku lat staramy się działać w myśl psychologii pozytywnej. Bardzo chętnie przystąpimy do Tygodnia Szczęścia, a wierzę nawet w to, że w naszej szkole będzie to cały Rok Szczęścia :)” (Szkoła Podstawowa w Gościeszowicach).

„Szanowni Państwo, chciałabym zgłosić naszą szkołę do ponownego udziału w Tygodniu Szczęścia w Szkole. Braliśmy w nim udział po raz pierwszy w ubiegłym roku i był to dla całej naszej szkolnej społeczności wspólny czas. Liczymy na to, że i tegoroczna edycja przyniesie nowe doświadczenia i wrażenia” (Katolicka Szkoła Podstawowa w Katowicach).

Podsumowaniem akcji co roku jest konferencja o szczęściu i dobrostanie w szkole. W trakcie konferencji prezentujemy dorobek Tygodnia Szczęścia szkół i przedszkoli, pokazujemy mapy szkół i przedszkoli, która corocznie powstaje na

bazie zgłoszeń, popularyzujemy wiedzę na temat wykorzystywania psychologii pozytywnej w praktyce edukacyjnej, wzajemnie się inspirujemy, budujemy dobre relacje, więzi.

Przed Tygodniem Szczęścia w Szkole odbywają się natomiast ważne rozmowy z ekspertami. Do tej pory gościliśmy: prof. dra hab. Romana Lepperta, Tomasza Bilickiego, dra Macieja Dębskiego, dr Marzenę Żylińską, dra hab. Piotra Michonia, Katarzynę Stoparczyk, Iwonę Pietrzak-Płachtę, Annę Przybyło, Joannę Rogowską, Wiolettę Matusiak, Hanke Warchałowską, Aleksandrę Jakubczak. Materiały ze spotkań są zgromadzone na stronie happinessatschool.pl.

Na Tygodniu Szczęścia się nie zatrzymujemy

W lutym 2023 roku, we współpracy z prof. dr. hab. Romanem Leppertem i Anną Przybyło, uruchomiliśmy prekursorski projekt „Szczęście w Szkole: inspiracje – badania – praktyki”. Bazujemy na dorobku psychologii i pedagogii pozytywnej. Teorie, na których się opieramy, to w szczególności: model PERMA i model stylów atrybucji – oba autorstwa Martina Seligmmana, model pozytywności Barbary Fredrickson, teoria pozytywnego kapitału psychologicznego (Psycap), teoria FLOW Mihalya Csikszentmihalyia, logoterapia Viktora E. Frankla, teoria sił sygnaturowych charakteru Ch. Petersona i M. Seligmmana.

Realizując projekt, stawiamy sobie trzy cele. Pierwszym z nich są inspiracje. Bazując na istniejących praktykach i badaniach, chcemy inspirować innych do wykorzystywania sprawdzonych i tworzenia nowych narzędzi psychologii pozytywnej w praktyce edukacyjnej oraz inspirować do poznania tej dziedziny wiedzy.

Po drugie, korzystając z bogatej bazy placówek szkolnych i przedszkolnych (zbudowanej w ramach Tygodnia Szczęścia w Szkole) oraz szerokich relacji w środowisku edukacyjnym, chcemy inicjować i podejmować badania w sferze

weryfikacji istniejących narzędzi oraz wdrażania nowych w obszarze badania szczęścia w szkole. W październiku 2024 roku ruszyły badania, których celem jest diagnoza dobrostanu nauczycieli, poczucia zadowolenia z fizycznego, psychicznego i społecznego stanu własnego życia. Badania są prowadzone pod kierunkiem dr Barbary Ostafińskiej-Molik, kierowniczką Pracowni Diagnoz Pedagogicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wyniki badań pozwolą na opracowanie rekomendacji wspierających rozwój zawodowy i osobisty nauczycielek i nauczycieli.

Po trzecie chcemy propagować dobre praktyki szkół, przedszkoli, ale i sami praktykować w trakcie całego roku. Temu celowi służą nie tylko opisany Ogólnopolski Tydzień Szczęścia w Szkole, ale także odbywające się w marcu konferencje „Przebudzenia” oraz seminaria naukowe online, cztery w roku akademickim, o charakterze badawczo-inspiracyjnym pod nazwą „Szczęście w Szkole”.

„Przebudzenia” odbywają się w okolicach 20 marca, w ramach Międzynarodowego Dnia Szczęścia. Zapraszamy środowisko edukacyjne do wspólnego pochylenia się nad ideami, nad którymi wspólnie pracujemy aż do września – kulminacją jest Tydzień Szczęścia w Szkole. „Przebudzenia” mają – tak jak wiosna – budzić do „czegoś nowego” i zachęcić przede wszystkim do podejmowania długofalowych działań, a jednocześnie wychodzenia poza ramy tradycyjnego roku szkolnego czy roku kalendarzowego. Pierwsze wydarzenie z cyklu odbyło się 24 marca 2023 roku, w formie zdalnej; nasz gość, dr Tomasz Juńczyk, wygłosił prelekcję pod tytułem „Edukacyjne konteksty psychologii pozytywnej”.

Cele spotkań „Szczęście w Szkole” to przede wszystkim: inspirowanie do działania, prezentacja najnowszego dorobku badawczego w obszarze szczęścia w szkole, spotkania z ekspertami z Polski i zagranicy, teoretykami i praktykami. Dotychczas odbyło się siedem seminariów nauko-

wych. Gośćmi seminariów do tej pory byli: dr Malwina Puchalska-Kamińska, prof. dr hab. Krzysztof J. Szmidt, dr hab. Piotr Michoń, dr Anna Werner-Maliszewska, dr Paweł Fortuna, dr hab. Romana Kadzikowska-Wrzosek, dr Tomasz Juńczyk.

Dzięki podejmowanym inicjatywom stworzyliśmy platformę umożliwiającą rozmowy o szczęściu w szkole, warunkującym zdrowie psychiczne, a co za tym idzie – pozytywne nastawienie do nauki, pracy i życia. Chcemy promować podejście pozytywne, które oznacza, między innymi, jakościowe efekty: uruchamianie zaangażowania (jak mierzyć FLOW¹⁴ w pokoju nauczycielskim, w klasie?), poprawę relacji nauczyciel – nauczyciel, czy nauczyciel – uczeń (jakie miary?). Dostarczamy wiedzę z wiarygodnych źródeł, opartą na badaniach. Wychodzimy poza aktywizm okazjonalny, eventowy, tak charakterystyczny dziś dla wielu dziedzin, również edukacji. Przekładamy teorię na praktykę. Pokazujemy, jak wprowadzać zmiany. Jednocześnie poznają teorię weryfikujemy w praktyce. Sprawdzamy, co zadziałało i w jakich warunkach. Promujemy także pozytywną narrację, język pozytywności. Chcemy pokazywać, jak ważne w tym kontekście jest dbanie o słowo.

Rosnąca niepewność – wynikająca z nierówności i ubóstwa, mobilności, stresu, konfliktów, nadmiaru informacji, wszechobecności technologii, zagrożeń ekologicznych i innych wyzwań współczesnego świata – sprawia, że konieczne są decyzje o tym, co jest dla nas ważne i na co mamy realny wpływ. Moim zdaniem, edukacja do dobrego życia odgrywa tutaj kluczową rolę. Dlatego głównym zadaniem współczesnych nauczycieli i nauczycielek staje się rozwijanie zdolności nabywania umiejętności radzenia sobie ze sobą, z innymi ludźmi i otaczającym światem, tak by wspólnie stawiać czoła wyzwaniom – szybkiej i niepewnej zmianie rzeczywistości BANI¹⁵. Jednocześnie należy wzmacniać w uczniach i uczennicach poczucie własnej wartości, by potrafili do-

ceniać to, co w nas najcenniejsze: unikatowość każdego Człowieka i każdego Spotkania.

Głęboko wierzę, że to, co robimy ma sens, bo – jak mówi Martin E.P. Seligman – „Psychologia pozytywna koncentruje się na tym, co sprawia, że życie jest warte życia. Jej badania i praktyka mają wyjaśniać tajemnicę ludzkiej siły i przyczyniać się do jej wzrostu”.

Przypisy

- 1 R. Crisp (red.), *Aristotle: Nicomachean Ethics*, Cambridge 2000.
- 2 B. Jowett, *Politics: By Aristotle*, Boston 1994.
- 3 G. Fronsdał, *The Dhammapada: Teachings of the Buddha*, Boston 2005.
- 4 J.R. Beebe, *Socrates on Prozac and Happiness*, Buffalo 2003, acsu.buffalo.edu, data dostępu: 5.11.2024.
- 5 X. Yao (red.), *The Encyclopaedia of Confucianism*, New York 2003.
- 6 A. Brühlmeier, *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*, Open Book Publishers 2010.
- 7 E. Diener, R.B. Diener, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, przeł. A. Nowak, Sopot 2010.
- 8 M.E.P. Seligman, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York 2002.
- 9 M. Kossakowska, *Projekt Dobre Życie*, Sopot 2016.
- 10 E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008.
- 11 R. Veenhoven, J. Ehrhardt, M.S.D. Ho, A. de Vries, *Happiness in nations: Subjective appreciation of life in 56 nations 1946–1992*, Rotterdam 1993.
- 12 D.G. Myers, *The social psychology of sustainability* [niepublikowany esej], World Futures 2002.
- 13 J.F. Helliwell, R. Layard i J. Sachs (red.), *World Happiness Report 2015*, New York 2015.
- 14 FLOW (przepływ) to pojęcie z pogranicza psychologii pozytywnej i psychologii motywacji, którego twórcą jest Mihaly Csikszentmihalyi. Ten amerykańsko-węgierski profesor opisuje flow jako „stan, kiedy człowiek jest tak pogrążony w swoim zajęciu, że nic innego nie ma znaczenia. Doświadczenie to jest tak satysfakcjonujące, że ludzie powtarzają je, nawet wielkim kosztem, wyłącznie dla tej czystej satysfak-

cji”, zob. M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. A. Haduła, Taszów 2005, s. 17–18.

- 15 Jest to koncepcja rzeczywistości opartej na dużej niepewności, autorstwa futurologa Jamais Cascio. Skrót BANI pochodzi od słów: *Brittle* (łamiwy, kruchy), *Anxious* (niepewny, niespokojny), *Nonlinear* (nieliniowy) i *Incomprehensible* (niezrozumiały, niewyjaśnialny). Akronim często występuje w towarzystwie drugiego – VUCA, pochodzącego od słów *Volatility* (zmiennosc), *Uncertainty* (niepewność), *Complexity* (złożoność), *Ambiguity* (niejednoznaczność).

Abstract

Happiness at school

Happiness is a phenomenon which has fascinated thinkers and scientists since ancient times. Interdisciplinary reflection on human well-being emphasises its great value for our physical and mental health. Taking care of one's feeling of happiness brings real effects also in the field of education. Hence the idea of the Happiness Week at School, which is not only a one-off action, but also a multifaceted project aimed at building good, healthy relationships between students, teachers, and the rest of the world.

Anna Hildebrandt-Mrozek

Doktor nauk ekonomicznych. Właścicielka firmy szkoleniowej MOVUS MOVERE. Doświadczona edukatorka, coacherka, trenerka i doradczyni nauczycieli, dyrektorów i rodziców w obszarze psychologii pozytywnej i wzmacniania dobrostanu. Certyfikowana trenerka zawodowa Career Direct®. Członkini Polskiego Towarzystwa Psychologii Pozytywnej.

Ocenianie a dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży

Joanna Sadłowska

Próba zasygnalizowania problemu

Jako nauczycielka polonistka i wychowawczyni oraz konsultantka w ośrodku doskonalenia nauczycieli dostrzegam ogromną potrzebę pogłębiania wiedzy na temat form pomocy psychologicznej dzieciom i młodzieży – jednak nie tylko w zakresie, który stosowany może być przez osoby do tego szczególnie uprawnione, jak pedagodzy czy szkolni psycholodzy, ale w odniesieniu do aspektów codziennej pracy każdego nauczyciela i nauczycielki. Podzielam zdanie wielu osób zaangażowanych w pracę na rzecz dzieci i młodzieży, że pochylenie się nad rolą nauczycielką i przyjrzenie się zadaniom naszej profesji pod kątem profilaktyki zdrowia psychicznego oraz dostosowanie działań do potrzeb psychologicznych wychowanków może w dużej mierze przyczynić się do ich lepszego funkcjonowania.

W niniejszym szkicu pragnę zwrócić uwagę na aspekt życia szkoły, który dotyczy każdego ucznia i nauczyciela i jest niezwykle istotnym elementem wpływającym na dobrostan uczniów – myślę tu o ocenianiu.

Ocenianie i stres

Wraz z rosnącym odsetkiem problemów dotyczących zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży środowiska związane z edukacją postulują pochylenie się nad czynnikami, które ujemnie wpływają na szeroko pojęty dobrostan uczniów. Szkoła postrzegana jest bowiem jako jeden z głównych czynników stresogennych w okresie dorastania¹ oraz stanowi bardzo ważny obszar wpływający na funkcjonowanie psychologiczne uczniów.

Źródła stresu szkolnego są różnorakie, jednak większość z nich ogniskuje się wokół charakterystycznego dla współczesnej polskiej edukacji procesu oceniania. Wskazywane przez badaczy stresory – problemy z nauką², kartkówki i sprawdziany, niepowodzenia związane z otrzymaniem oceny negatywnej bądź oceny poniżej aspiracji ucznia³, presja środowiska szkolnego bądź rodzinnego na osiągnięcie wysokich wyników⁴ – mają wpływ na pozytywny bądź negatywny obraz siebie, a tym samym na poczucie satysfakcji z podejmowanych w szkole działań. Te czynniki nierozdzielnie związane są ze sposobem oceniania efektów kształcenia.

Nauczyciel, wystawiając ocenę uczniowi – zarówno tę do dziennika wyrażoną stopniem bądź procentami, jak i tę słowną, jako informację zwrotną o postępach, brakach, popełnionych błędach – może się przyczynić do wzmacniania bądź obniżania poczucia dobrostanu, gdyż w powszechnym odczuciu nauczycielska ocena określa nie tylko poziom zdobytej wiedzy, ale wskazuje wartość ucznia jako członka społeczności szkolnej⁵. Zasadnym więc wydaje się zbadanie, jak obrany przez nauczyciela sposób oceniania efektów kształcenia wpływa na poczucie dobrostanu wychowanków i które działania w procesie oceniania wspierają uczniowski *well-being*.

Jak zadbać o dobrostan?

Pojęcie dobrostanu psychicznego najczęściej ujmowane jest z dwóch perspektyw: hedonistycznej, jako subiektywne doświadczenie szczęścia i zadowolenia z życia⁶, oraz eudajmonistycznej, w której dobrostan definiuje się w kategoriach pozytywnego psychologicznego funkcjonowania oraz dobrego życia, polegającego na osiąganiu pełnego potencjału i rozwoju⁷.

Dla postrzegania potrzeb ucznia szczególnie przydatna będzie druga z perspektyw w ujęciu amerykańskiej psycholożki Carl Ryff. Autorka wyróżnia sześć wymiarów dobrostanu psychiczne-

go (*psychological well-being*): 1) samoakceptację, 2) osobisty rozwój, 3) cel w życiu, 4) panowanie nad otoczeniem, 5) autonomię, 6) pozytywne relacje z innymi⁸. W tej koncepcji subiektywne odczucie dobrostanu psychicznego jest niezbędne do samorozwoju jednostki.

W jaki sposób ocenianie szkolne może dodatnio wpływać na uczniowski dobrostan? Ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku, a stopień szkolny to symbol (słowny, cyfrowy, literowy) spełnienia określonych wymagań programowych⁹. Ocenianie zaś to proces ustalania i komunikowania ocen szkolnych. Do zadań tego procesu należy informowanie o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności przez ucznia, budowanie właściwej motywacji, kształtowanie zainteresowań, poznanie własnych możliwości oraz rozwój psychospołeczny ucznia¹⁰.

W rozważaniach o ocenianiu warto odnieść się do polskiego prawa oświatowego. W art. 44b ust. 1 wskazuje się, że ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne i zachowanie ucznia (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty), zaś do funkcji oceniania wewnątrzszkolnego należą:

- Informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz postępach w tym zakresie.
- Udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć.
- Udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania rozwoju.
- Motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu.
- Dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu.
- Umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej (art. 44b, ust. 5).

Mimo teoretycznych dobrodziejstw oceniania, dydaktycy wskazują na wiele negatywnych

aspektów tego procesu: „Największym negatywnym problemem związanym z ocenianiem jest brak obiektywności w formułowaniu kryteriów, a szczególnie w praktycznym wystawianiu stopni uczniom. M. Materska (1992, 1994) oraz G. Noizet i J. P. Caverni (1988) prowadzili intensywne badania nad ocenianiem szkolnym, przytaczając mnóstwo danych wskazujących na ogromną rozbieżność ocen wystawianych przez różnych nauczycieli za te same prace. Dotyczyło to także oceniania egzaminów zewnętrznych przez specjalnie powołane komisje, składające się nierzadko z wybitnych ekspertów. M. Materska (1994) przytoczyła wypowiedzi różnych badaczy problemu oceniania z wielu krajów, które można byłoby uogólnić do stwierdzenia, że aby przewidzieć stopień otrzymany przez ucznia na egzaminie, bardziej celowe jest poznanie egzaminatora (nauczyciela) niż samego ucznia. Trudno powiedzieć, ile jest w tym przesady, ale stwierdzano niejednokrotnie, że nawet oceny tego samego nauczyciela podlegają zmianom w czasie. Po upływie kilku miesięcy oceny tej samej pracy przez tego samego nauczyciela zmieniają się”¹¹.

Badacze podkreślają również, że mimo wskazania przez polskie prawo oświatowe funkcji oceniania, powszechne w szkole ocenianie za pomocą stopnia nie spełnia tych wymogów, a jednocześnie wpływa na wzrost rywalizacji, uczenie się dla zapewnienia korzyści, porównywanie się, dzielenie klasy na lepszych i gorszych¹².

Ocenianie a relacyjność edukacji

W ostatnich latach dyskusja o sposobie i potrzebie właściwego oceniania przybrała na sile, a najczęściej sygnalizowanym problemem jest potrzeba zmiany systemu oceniania i rezygnacja z oceny wyrażonej stopniem na rzecz zindywidualizowanej informacji zwrotnej¹³. Nowoczesne środowiska edukacyjne podejmują próby stworzenia takich sposobów oceniania, które będą wspierały samoakceptację, poczucie autonomii i sprawczości uczniów, podkreślając,

że ocena powinna dodatkowo wpływać na rozwój dzieci i młodzieży oraz pomóc im we właściwym obraniu życiowych celów, zamiast dyskredytować i demotywować.

Maria Groenwald na przykład wskazuje, że niezwykle ważne dla samooceny uczniów (która jest częścią składową dobrostanu) są rezultaty w uczeniu się¹⁴. Oceny jednak najczęściej dotyczą wiedzy i umiejętności uczniów, a rzadziej obejmują postępy dokonane przez nich w określonym przedziale czasowym. Dodatkowo nauczyciele sporadycznie skupiają się przy ocenianiu na sferze relacyjnej, a kryteria oceniania nie zawsze są jawne, co sprawia, że uczniowie odbierają ocenianie jako niesprawiedliwe i niemotywuujące, a to obniża ich poczucie własnej wartości. A przecież, jak zwracają uwagę badacze, ocenianie wpływa na dobrostan psychiczny uczniów, w tym na samoakceptację i poczucie autonomii¹⁵, a brak obiektywności w ocenianiu może prowadzić do zniechęcenia do nauki¹⁶ (skoro nie wiem, jak i za co jestem oceniany, moje próby poprawy wyników nie mają sensu). Ponadto podkreśla się, że najważniejszą funkcją oceny szkolnej jest jej komunikacyjno-interakcyjny charakter¹⁷. Uczniowie potrzebują więc zindywidualizowanej informacji zwrotnej, która będzie wspierała ich motywację, poprzez dostarczanie konkretnych wskazówek do samodzielnego planowania rozwoju (co wynika również z Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty), a tym samym pozytywnie wpłynie na poczucie dobrostanu (jeśli wiem, jakie są moje mocne strony, rozumiem charakter własnych błędów i otrzymuję wskazówki, jak nad nimi pracować, mam poczucie sprawczości i kontroli nad własnym procesem uczenia się).

Pozytywny rozwój

Powyższe rozważania to jedynie próba zasygnalizowania, że do form pomocy psychologicznej może należeć wspieranie wychowanków poprzez codzienną, empatyczną pracę w tych aspektach,

które w powszechnym odczuciu kojarzą się z sytuacją stresową. Stąd apel o włączenie oceniania – jako integralnego elementu kształcenia i wychowania o wymiarze komunikacyjnym oraz aksjologicznym – w refleksję na temat zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Nauczyciel poprzez właściwy sposób oceniania – czyli sprawiedliwy, motywujący, nastawiony na relacyjność – może wpływać na pozytywny rozwój interpersonalny uczniów, wspierać ich kompetencje psychologiczne i dawać praktyczne wskazówki do pracy nad sobą w zakresie kształtowania wiedzy, umiejętności, ale również emocji, które z edukacją są nierozzerwalnie związane.

Primum non nocere – wierzę, że kierowanie się tą maksymą przy doborze sposobów oceniania i refleksyjne podejście do własnych praktyk jako osoby oceniającej innych w wydatny sposób może wpłynąć na tak pożądaną w dobie kryzysów psychicznych dobrostan naszych uczniów i uczennic.

Przypisy

- 1 B. Jacennik, J. Szczepańska, *Abystresu było mniej*, „Psychologia w Szkole” 2007, nr 3, s. 89–96.
- 2 M. Jalinik, *Lęk przed szkołą*, „Edukacja i Dialog” 1995, s. 56–58; I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
- 3 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, op. cit.
- 4 R. Studenski, *Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 35, s. 347–354.
- 5 A. Góralewska-Słońska, *Nauczyciel a dobrostan ucznia*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: „Pedagogika” 2011, nr 20, 59–69.
- 6 M. Kulawska, *Dobrostan uczniów – przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza” 2019, nr 15 (1), s. 34–45.
- 7 A. Kołodziej-Zaleska, H. Przybyła-Basista, *Eudajmonistyczne koncepcje dobrostanu*, „Psychologia Społeczna” 2018, nr 13 (2), s. 24–39.
- 8 C. Ryff, *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, nr 57, s. 1069–1081; C. Ryff, C. Keyes, *The structure of psychological well-being revisited*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, nr 69, s. 719–727.

- 9 B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Blżej dydaktyki*, Warszawa 1999.
- 10 J. Jaworski, *Ocenianie szkolne – teoria i praktyka*, Warszawa 1999.
- 11 T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999.
- 12 J. Durszewicz, *Czy szkoła bez ocen jest możliwa?*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy, „Refleksje” 2024, nr 1, s. 20–24.
- 13 M. Brzoskenewicz-Pierko, A. Judkowiak, *Dlaczego (nie) potrzebujemy ocen?*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy, „Refleksje” 2024, nr 1, s. 25–31.
- 14 M. Groenwald, *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów*, „Colloquium” 2015, nr 1, s. 63–82.
- 15 C. Ryff, *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, op. cit.; C. Ryff, C. Keyes, *The structure of psychological well-being revisited*, op. cit.
- 16 M. Materska, *Ocena szkolna – jej funkcje i formy*, „Nowa Szkoła” 1994, nr 7–8, s. 12–20.
- 17 I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, „Edukacja i Dialog” 2019, nr 3, s. 28–37.

Abstract

Assessment and the mental well-being of children and adolescents

In this article I would like to discuss the aspect of school life which affects every student and teacher, and which constitutes a crucial factor affecting the well-being of students: assessment. Assessment is an integral part of education and upbringing of young people which has a communicative and axiological dimension and therefore should have a prominent place in our reflection on the mental health of children and young people.

Joanna Sadłowska

Nauczycielka języka polskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Bohaterów Monte Cassino w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

WOS od nowa?

Wiktoria Knap

Zmiany w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie od roku szkolnego 2024/2025

Od 1 września 2024 roku (zgodnie z rozporządzeniem MEN-u z 28 czerwca 2024 roku) nauczyciele wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej zobowiązani są do wprowadzenia istotnych zmian w nauczaniu tego przedmiotu. Nowa podstawa programowa ma na celu przede wszystkim lepsze dostosowanie treści nauczania do współczesnych realiów społecznych oraz systematyczne rozwijanie praktycznych umiejętności uczniów. Cele kształcenia (wymagania ogólne) przedmiotu zostały sformułowane dla czterech obszarów: 1) wiedza i rozumienie; 2) wykorzystanie i tworzenie informacji; 3) rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów; 4) komunikowanie i współdziałanie.

Realizacja celów i treści kształcenia ma służyć kształtowaniu postaw obywatelskich i prospołnotowych uczniów. Treści te skonstruowano według koncepcji kręgów środowiskowych – od pierwotnych grup społecznych, przez społeczność lokalną i regionalną, wspólnotę narodową i państwową, aż do społeczności międzynarodowej.

Zmiany w podstawie programowej z WOS-u polegają na wykreśleniu niektórych treści. Dotychczasowe brzmienie tych, które pozostały, nie zostało zmodyfikowane. Nie dodano też żadnych nowych zapisów.

Spółeczna natura człowieka. Uczniowie będą teraz szczególnie poznawać, dlaczego człowiek jest istotą społeczną, jakie są jego potrzeby społeczne. Treści natomiast zostały uszczuplone o informacje, jak skutecznie się komunikować i prezentować swoje umiejętności oraz podejmować decyzje w grupie.

Rodzina. Nowa podstawa programowa kładzie większy nacisk na rolę rodziny jako grupy społecznej, analizę wartości rodzinnych oraz prawa i obowiązki dzieci w rodzinie. W kwestiach związanych z budżetem domowym, tak jak dotąd, uczniowie poznają zasady jego planowania oraz wydatki gospodarstw domowych, natomiast wykreślono treści odnoszące się do różnych źródeł dochodów.

Szkoła i edukacja. Uczniowie będą się uczyć o funkcjach szkoły oraz działaniach samorządu uczniowskiego. Wykreślone zostały zagadnienia do-

tyczące przeprowadzania wyborów do samorządu szkolnego oraz struktury polskiego systemu edukacyjnego. W podstawie nie znajdziemy już problematyki związanej z planowaniem kariery zawodowej oraz sytuacji na rynku pracy.

Prawa człowieka. Pozostają treści dotyczące godności człowieka, praw i wolności osobistych. Zmiana jest niewielka – wykreślenie obejmuje cele działalności UNICEF-u.

Nieletni wobec prawa. W tym dziale nie ma żadnych zmian.

Spółeczność lokalna. Pozostają treści dotyczące funkcjonowania i zadań samorządu, lecz nie odnajdziemy już tych dotyczących jego finansowania. Uczeń nadal przedstawia, jak zorganizowany jest urząd gminy (miasta/dzielnicy), ale już nie podaje, w jakim wydziale można załatwić wybrane sprawy; przedstawia możliwości załatwienia spraw poprzez e-urząd. Wykreślono zapis: posługuje się formularzami urzędowymi – wypełnia wnioski o wydanie tymczasowego dowodu osobistego. Tak więc już nie ma konieczności ćwiczenia wypełniania wniosku urzędowego.

Spółeczność regionalna. Pozostawiono polecenie wymienienia zadań samorządu powiatowego i województwa, ale bez ich rozwinięcia. Uczeń już nie jest zobowiązany podać, w jakim wydziale starostwa powiatowego można załatwić wybrane sprawy. Podobnie jak w poprzednim dziale – usunięto zapis dotyczący samodzielnego wypełniania wniosku urzędowego – o paszport. Warto w tym miejscu dodać, że w wielu urzędach wojewódzkich w kraju lub ich delegaturach wniosków takich w formie tradycyjnej już się nie składa.

Wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna. Większość treści pozostawiono bez zmian; usunięto zapis: „(...) przedstawia warunki nabycia obywatelstwa polskiego z mocy prawa i wymienia inne formy uznania za obywatela polskiego oraz nadania obywatelstwa polskiego”.

Udział obywateli w życiu publicznym – społeczeństwo obywatelskie. W tym dziale nie ma żadnych zmian.

Środki masowego przekazu. Tu wykreślono treści dotyczące funkcji i krytycznej analizy przekazu reklamowego.

Demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej. Treści, o jakie uszczuplono podstawę programową w tym dziale, to: konieczność wymienienia referendów ogólnokrajowych, których wyniki były wiążące, oraz ważnych referendów lokalnych we własnej społeczności. Ponadto uczeń nie jest już zobowiązany do podawania informacji o życiorysie politycznym osób pełniących urzędy, które wybrano w wyborach powszechnych. W kwestii sądownictwa uczeń już nie wyjaśnia podziału na sądy powszechne i administracyjne oraz nie przedstawia, w jakich sprawach orzeka sąd rejonowy. Nowością jest też to, że uczeń podaje imię i nazwisko urzędującego prezesa Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej, ale już nie wiceprezesów, jak było dotąd.

Sprawy międzynarodowe. Wszystkie treści pozostają bez zmian, poza wykreśleniem jednego zapisu: „(...) znajduje informacje o życiorysie politycznym Ojców Europy oraz obywateli polskich pełniących ważne funkcje w instytucjach unijnych”.

Poprzez dostosowanie treści do współczesnych realiów tak, aby odpowiadały na wyzwania zmieniającego się świata, nowa podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej lepiej przygotowuje uczniów do życia, rozwinię ich umiejętności społeczne oraz świadomość praw i obowiązków. Dzięki usunięciu niektórych treści uczniowie będą mogli się skupić na kluczowych zagadnieniach, a nauczanie stanie się bardziej angażujące i praktyczne. Daje to możliwość utrwalania oraz wprowadzania szeregu nowych metod nauczania, co powinno przynieść korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Wiktoria Knap

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

EDUlider – mit, cel, wyzwanie?

Jarosław Kordziński

Kilka uwag o tym, dlaczego szkoła musi się zmienić

Znane powiedzenie głosi, że „szkoła nauczycielem stoi”. Potoczna opinia zdaje się jednak temu przeczyć. Liczba debat, artykułów, a nawet książek pokazujących, jak bardzo nauczyciele sobie nie radzą, jest porażająca. Na szczęście obok komentarzy zdecydowanie krytycznych pojawiają się również doniesienia o postawach i działaniach nauczycieli, którzy swoim zaangażowaniem, kreatywnością, wyjątkowym podejściem do wykonywanego zawodu wręcz oczarowują. Na tak zróżnicowanym tle pojawiają się dwa pytania: które nastawienie przeważa i na kim warto się wzorować?

Czy szkoła współczesna ma przyszłość?

Mirosław J. Szymański w interesującym artykule, którego tytuł zawiera między innymi pytanie: „Czy szkoła współczesna ma przyszłość?”,

formułuje istotną dla rozwoju kompetencyjnego nauczycieli tezę: „Nie ulega wątpliwości, że edukacja już w drugiej połowie XXI wieku nie będzie zwykłą kontynuacją obecnej, gdyż postęp we współczesnej rzeczywistości społecznej i gospodarczej coraz częściej dokonuje się w wyniku radykalnych zwrotów, a nie podtrzymywania trendów”¹. To swoiste rozwinięcie prognoz popularnego myśliciela Yuvala Noaha Harariego, który w dobitniejszy sposób opisuje wyzwania, jakie stoją przed dzisiejszą szkołą i zatrudnionymi w niej nauczycielami: „Dziecko, które urodzi się dzisiaj, w 2050 roku będzie miało trzydzieści parę lat. Jeśli wszystko pójdzie dobrze, w 2100 roku to dziecko wciąż będzie żyło, a nawet będzie aktywnym obywatelem XXII wieku. Czego powinniśmy je nauczyć, by pomóc mu przetrwać i rozwijać się w świecie połowy XXI wieku lub w wieku XXII? Jakich umiejętności będzie potrzebowało, aby

zdobyć pracę, rozumieć, co się wokół niego dzieje, i odnajdywać drogę w labiryncie życia?”².

Wniosek jest jeden – szkoła musi się zmienić. Nie uda się to bez radykalnej zmiany umiejętności, przekonań oraz postaw nauczycieli. Pobieźna obserwacja wskazuje, że jest wiele do zrobienia. Czy jednak, jak próbuje sugerować wielu przeciwników obecnej szkoły, wszystko należy „zaorać” i zaczynać od zera? A może jest na kim budować? Może już w samej szkole da się odnaleźć przykłady zwykłej edurewolucji, kreowanej przez przedstawicieli tak zwanych eduzmieniaczy?

Jak ratować polską szkołę?

W latach 2022–2023 OKO.press zleciło Marii Hauranek opracowanie serii wywiadów pod wspólnym tytułem „Jak ratować polską szkołę”. Dziennikarka wyszukała w całej Polsce kilkoro niebanalnych nauczycieli, z którymi rozmawiała na temat ich pomysłów, praktykowanych rozwiązań oraz radości i satysfakcji, jakie może nieść zawód nauczycielski. Jedną z nich – Joanna Roszak, polonistka z Poznania – mówiła: „Nie jesteśmy podzawodem. Wielu nauczycieli nie zgadza się na to, jak wygląda teraz system edukacji, ale zostajemy w nim, by go zmieniać. Każdego dnia podejmuję tę decyzję na nowo. Jeśli miałabym robić coś, co się kłóci z moimi wartościami, odejść. Sparafrazuję słowa Władysława Bartoszewskiego: warto uczyć w szkole, chociaż zupełnie się to nie opłaca”³. Bo w żadnej pracy, którą wykonujemy z entuzjazmem i której sens oraz znaczenie identyfikujemy z czymś autentycznie ważnym, nie chodzi o formalny prestiż, wymuszony autorytet czy pieniądze. Choć zarówno prestiż, jak i autorytet oraz pieniądze zdecydowanie nie są bez znaczenia! „Szkoła – na co zwraca uwagę Joanna Roszak – może być i najpiękniejszym, i najstraszniejszym miejscem na ziemi. Tutaj wciąż może się dokonać prawdziwa zmiana, pozasystemowo, mimo kolejnych kłód rzucanych nam, uczącym, pod nogi. Zmiana

może wydarzać się przez każde 45 minut lekcji, w mikroskali: ja, sala, sposób, w jaki ułożone są krzesła, relacja między mną a uczniem/uczennicą, świadomość procesu grupowego, inkluzywne i empatyczne przywództwo”⁴.

Szkoła od zawsze miała być miejscem rozwoju uczniów oraz uczennic i byłaby nią, gdyby nie została zdominowana przez nieodpowiedzialnych dorosłych. Dorosłych, dla których najważniejsze nie było i nie jest zapewnienie warunków rozwoju dzieci i młodzieży, ale realizacja własnych fantazji dotyczących uczenia tego, co – ich zdaniem – jest najważniejsze. W wyniku takiego podejścia szkoła zamiast być miejscem odpowiedzialnym za sukces kolejnych pokoleń, stała się środowiskiem opresji i wymuszania tego, co przeszłość chciała by wymusić na przyszłości. A przecież przyszłość nie wie, w jaki sposób i w jakich warunkach będzie się kształtować – powinna więc mieć szansę na wytyczenie własnych ścieżek, dróg, które ją poprowadzą ku nowemu. Byłoby dobrze, gdyby udało jej się rezygnować z tras prowadzących jedynie po tym, co minęło. To właśnie szkoła winna się stać miejscem postępowych zmian, umożliwiając uczniom oraz uczennicom dojrzewanie w przyjaznych warunkach, i jednocześnie miejscem narodzin i dorastania do zupełnie nowych światów. Tych, których jeszcze nie znamy, w których będą żyć nasze dzieci i wnuki.

Kto i w jaki sposób może zmieniać polską szkołę?

W jednym ze swoich licznych wpisów na Facebooku Marta Florkiewicz-Borkowska – Nauczycielka Roku 2017, członkini grupy Superbelfrzy, animatorka i realizatorka licznych inicjatyw edukacyjnych – napisała: „Na koniec tego dnia, Dnia Edukacji Narodowej, podzielę się z Tobą Fejsbuczku tym, co mnie dzisiaj tak po ludzku wzruszyło. »Z okazji dnia nauczyciela życzę Pani wszystkiego dobrego! Siły, zdrowia, cierpliwości!

Serduszko rośnie, gdy widzi się Pani osiągnięcia! Jest Pani najlepsza w tym co robi i niech tak będzie na zawsze! Jeżeli w przyszłości osiągnę sukces, to może być Pani pewna, że w bardzo dużym stopniu przyczynia się Pani do tego! Jest Pani autorytetem, wzorem do naśladowania! W jednej z książek Kena Robinsona, padły takie słowa: Wielcy nauczyciele zawsze rozumieli, że ich zadaniem nie jest nauczanie przedmiotu, ale uczenie uczniów. Jeszcze raz życzę wszystkiego najlepszego! Jeszcze więcej sukcesów! Gorąco pozdrawiam!⁵.

Fajnie jest móc przytoczyć takie słowa napisane przez uczennicę. Dla wielu nauczycieli to właśnie poziom satysfakcji uczniów ze zmian, które obserwują na skutek współpracy z nimi, jest najważniejszy. Chcesz być eduliderem? Bądź tym, któremu wierzą i za którym, a raczej z którym, chcą iść twoi uczniowie.

Szkoła ma na celu zapewnienie uczniom optymalnych warunków do uczenia się. By tak się stało – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele muszą wiedzieć, czemu to ma służyć. Po co mają do szkoły przychodzić i co dzięki wspólnej pracy mają osiągnąć. A to wszystko przy założeniu, że szkoła nie może stać w miejscu. Życzenie, jakie często głoszą nauczyciele, by wreszcie zaprzestać w oświacie jakichkolwiek zmian, jest w gruncie rzeczy podcinaniem gałęzi, na której siedzą. Szkoła musi uczestniczyć w procesie nieustannej zmiany – przede wszystkim dlatego, że świat podlega ciągłym zmianom. Jeśli uczniowie nie dostrzegą w szkole odzwierciedleń tych zmian, z coraz większym oporem będą do niej przychodzić. I nie dlatego, że nie są zmotywowani. Uczenie się jest naturalnym elementem procesu dorastania. Tyle że młodzi chcą uczyć się tego, co wydaje im się interesujące oraz potrzebne współcześnie. Choć przeszłość, jej wpływ na teraźniejszość, dostrzeganie związków lub detektywistyczne ich poszukiwanie może być pasjonujące, młodzi przede wszystkim chcą uczyć się tego, czym świat żyje dzisiaj. A intuicyjnie chcieliby

się zająć również tym, czym świat dopiero będzie żył, kiedy oni zaczną decydować o jego losach. Dlatego cele oraz postawa nauczycieli winna ulec zdecydowanej modyfikacji.

Marta Florckiewicz-Borkowska w wywiadzie na temat autorytetu nauczyciela wyjaśnia przyczyny swoich decyzji oraz zachowań: „Czemu ja w tym tkwię i to robię? Bo to jest część mnie. Pracowałam wcześniej w różnych miejscach i może to zabrzmie trochę paradoksalnie, ale praca w szkole daje mi wolność. Zdaję sobie sprawę, że jako nauczycielka mam wpływ na moich uczniów. Że wytyczam im ścieżki, pokazuję drogowskazy, że zadaję pytania, pobudzam do refleksji. Dla mnie to ogromna odpowiedzialność, zależy mi, aby byli dobrymi ludźmi – stąd często tematy społeczne, dotyczące wartości, działania i aktywności skierowane do ludzi są dla mnie dużo ważniejsze niż jakaś trudna gramatyka z niemieckiego. Najważniejsze to bycie szczerym wobec siebie i innych, uczciwym i autentycznym. Fałsz wykryją uczniowie od razu. Próby bycia nie sobą zdemaskują przy pierwszej lepszej okazji. Próby ukrycia jakichś swoich wad i niedoskonałości również. Chyba że jesteśmy ciągle na dystans. A ja taka nie jestem. Lubię ludzi. Lubię z nimi przebywać. Lubię ich doświadczać, rozmawiać i słuchać. Chcę to przekazywać uczniom, że to jest ważne w budowaniu relacji, w tworzeniu związków, w zawieraniu znajomości, przyjaźni. Empatia, asertywność, wyrażanie siebie i własnego zdania to też jest ważne i zależy mi, aby sobą samą być przykładem osoby, która w odpowiedni sposób pozostaje sobą i wyraża siebie w różny sposób, nie oceniając innych, nie krytykując. Chcę, aby moi uczniowie byli wrażliwymi na drugiego człowieka i empatycznymi ludźmi. Nie wiem, czy wszystkim to przekażę, ale staram się⁶. Aby zostać supernauczycielem czy eduliderem, trzeba praktycznie decydować o kształcie realizowanej przez siebie edukacji i wierzyć, że to, co robimy, służy jakiemuś wzniesłemu celowi.

Edukacja w kryzysie?

O tym, jakim jestem nauczycielem, decydują poniekąd prawa statystyki. Rozkład entuzjazmu i pasywności w działaniach edukacyjnych zdefiniowany jest przez znaną powszechnie krzywą Gaussa. To jeden z najważniejszych rozkładów prawdopodobieństwa, potwierdzony częstotliwością występowania określonych zmiennych w naturze. Najogólniej można powiedzieć, że około 7,5 procenta nauczycieli to zdecydowani aktywiści, kreujący rzeczy nowe, a drugie tyle aktywne się nie włącza. Około 15 procent zachowuje się dokładnie na odwrót. W środku, pomiędzy tymi skrajnymi postawami, pozostaje większość niezdecydowanych. Części z nich jest wygodnie tak, jak jest. Część natomiast wolałaby się poddać mniej czy bardziej zdecydowanym zmianom. Jeśli chcemy, żeby szkoła uległa transformacji, musimy się skupić właśnie na nich.

Profesor Stanisław Czachorowski, biolog, pracownik naukowy UWM, ale też dydaktyk i praktyk, eduzmiennicz zaangażowany w procesy modernizacji środowiska uczenia się uczniów oraz uczestnictwa w tym procesie nauczycieli, tak skomentował czas, przed którym stoimy: „Nauczyciel, a w zasadzie edukator (projekcyjny), to wolny zawód, a nie pracownik w szkole. Edukacja jest w kryzysie, bo dawne odpowiedzi (wzorce) nijak nie pasują do obecnej rzeczywistości. Trzeba coś zmienić. I ta zmiana zachodzi. W stadium poczwarki ciało larwy się rozpada, można by sądzić, że następuje totalna katastrofa. Zachowują się tylko niewielkie zgrupowania komórek, które na nowo organizują cały organizm. Powstaje imago, owad doskonały – organizm inaczej wyglądający i mogący żyć w zupełnie innym środowisku. W krajobrazie edukacyjnym zachodzi taka właśnie głęboka zmiana”⁷.

Edukacja, czyli również szkoła, w sposób naturalny musi ulec zmianie. Już jej ulega. Podmiotami stymulującymi ten proces są bez wątpienia

liczni eduliderzy, którzy pozornie działają z boku, a w rzeczywistości są już w miejscu, do którego wszyscy nieuchronnie zmierzamy. Bo szkoła nie została powołana dla nas, dorosłych, ale dla tych, którzy doświadczają w niej procesu dojrzewania. Tych, którzy wkrótce przejmą odpowiedzialność i stworzą nową rzeczywistość, czyli świat, któremu my będziemy się przyglądać, komentując, że za naszych czasów było inaczej, a oni będą w nim żyć i wysłuchiwać od swoich dzieci, że nic nie jest takie, jakie być powinno.

Przypisy

- 1 I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciele. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Łódź 2023, s. 13.
- 2 Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 331.
- 3 M. Hawranek, *Uzbrajam uczniów w wiersze. Pokonają każdego smoka*, oko.press, data dostępu: 13.11.2024.
- 4 Ibidem.
- 5 Za: J. Kordziński, *Autorytet nauczyciela*, Warszawa 2020, s. 9.
- 6 Ibidem, str. 435–436.
- 7 S. Czachorowski, *Meandry edukacji – od nauczyciela do edukatora i projekcyjnego*, profesorskiegadanie.blogspot.com, data dostępu: 13.11.2024.

Jarosław Kordziński

Trener, coach, mediator, tutor zaangażowany w liczne projekty zmieniające polską oświatę, realizowane z udziałem ministerstw, centralnych państwowych wspierających rozwój szkół i nauczycieli oraz samorządów lokalnych. Autor wielu artykułów i kilkunastu książek dotyczących edukacji, między innymi: *Dyrektor szkoły – moderator, fasilitator, coach* (2015), *Szkoła uczenia się* (2018) czy *Edukacja wyzwolenia szkoły i nauczycieli* (2022).

Szkoła w zmianie

Część II

Magdalena Bujakowska

SCRUM jako innowacyjna metoda zarządzania placówką oświatową

We współczesnym świecie, gdy zmiany i innowacje są nieodzowną częścią postępu, kluczową rolę odgrywa sposób zarządzania. Transformacja „zwykłej niezwykłej” państwowej podstawówki, której mam zaszczyt i przyjemność przewodzić, stała się możliwa dzięki poszukiwaniu, a w konsekwencji przyjęciu nowoczesnego modelu zarządzania – SCRUM. Wstępną charakterystykę placówki i jej środowisko

organizacyjne opisałam w poprzednim numerze (M. Bujakowska, *Szkoła w zmianie. Część I. Transformacja „zwykłej niezwykłej” państwowej podstawówki*, „Refleksje” Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli 2024, nr 4, s. 53–55). Tym razem przedstawię sposoby pracy metodą SCRUM, jej mocne strony i warianty implementacji w zarządzaniu placówką oświatową.

Wprowadzenie

Zazwyczaj kojarzony z branżą IT, SCRUM okazał się dla mnie i całego grona pedagogicznego niezwykle skuteczny również w kontekście edukacyjnym. Ten tak zwany zwinny model zarządzania, oparty na elastyczności, współpracy i ciągłym doskonaleniu, wprowadził nową jakość do naszej szkoły, przekształcając ją w dynamiczne środowisko, które sprzyja zarówno rozwojowi uczniów, jak i nas samych – nauczycieli.

W artykule chciałabym się podzielić moimi doświadczeniami i pokazać, jak właściwy model zarządzania placówką – czyli taki, który wpisuje się w sposób myślenia dyrektora – może pomóc we wprowadzaniu zmian. Zarządzanie scrumowe, z jego iteracyjnym podejściem (czyli dzielącym cały proces na mniejsze, powtarzalne cykle) i naciskiem na transparentność oraz zaangażowanie całego zespołu, stało się fundamentem naszej transformacji. Dzięki temu modelowi udało się nie tylko wprowadzić innowacyjne metody nauczania, ale również zbudować kulturę współpracy i wzajemnego wsparcia.

Zachęcam do lektury z wiarą, że opisane przeze mnie zmiany mogą się okazać inspiracją dla innych szkół, dążących do tworzenia lepszych warunków dla rozwoju swoich uczniów i nauczycieli.

Jak działa SCRUM w naszej szkole?

W Publicznej Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 w Świdwinie nauczyciele to nie tylko pedagodzy, ale nade wszystko prawdziwi innowatorzy, którzy nie boją się myśleć nieszablonowo. Działamy w zespołach scrumowych, składających się z nauczycieli o rozmaitych kwalifikacjach. Ta różnorodność pozwala nam na spojrzenie na wyzwania edukacyjne z wielu odmiennych perspektyw i tworzenie kreatywnych rozwiązań.

Każdego miesiąca realizujemy nowy projekt nauczycielski, co służy wypracowaniu kolejnych nowych metod i technik pracy z uczniami. Wdrażamy holistyczny model nauczania blokowo-projektowego, w którym łączymy treści różnych przedmiotów i realizujemy cele z podstawy programowej, pokazując sensowność procesu uczenia się. Ponadto odeszliśmy od ocen cyfrowych i wciąż doskonalimy się w ocenianiu wspierającym rozwój każdego dziecka.

Praca nad projektem rozpoczyna się na radach pedagogicznych, gdzie tworzymy *backlog* zadań – listę priorytetów i celów, które chcemy osiągnąć. Następnie dzielimy te zadania na dwutygodniowe „sprinty”, w trakcie których intensywnie pracujemy nad ich realizacją.

„Scrum masterzy”, czyli liderzy zespołów, organizują cotygodniowe spotkania online, podczas których przeprowadzamy retrospektywę. Analizujemy, co poszło dobrze, co można poprawić i jak powinniśmy usprawnić naszą pracę. To kluczowy moment, który pozwala nam na ciągłe doskonalenie.

W pokoju nauczycielskim mamy tablice Kanban, na których zapisujemy sprawy „do zrobienia”, „w trakcie realizacji” i „zrobione”. To nasze centrum dowodzenia pomagające śledzić postępy i utrzymywać porządek w zadaniach.

Zarządzanie scrumowe w naszej szkole obejmuje:

- Planowanie sprintów – na początku każdego sprintu zespoły nauczycielskie spotykają się, aby zaplanować zadania na najbliższe dwa tygodnie. Określamy cele sprintu i dzielimy zadania w taki sposób, aby każdy członek zespołu miał jasno określone obowiązki.
- *Daily Stand-ups* – codzienne krótkie spotkania, podczas których nauczyciele dzielą się postęпами, napotkanymi problemami i planami na dany dzień. To pozwala na bieżąco monitorować postępy i szybko reagować na ewentualne pojawiające się przeszkody.

Praca w naszej szkole to nieustanna podróż w poszukiwaniu lepszych sposobów na nauczanie i wspieranie rozwoju uczniów. Dzięki modelowi SCRUM nasz zespół działa z pasją, zaangażowaniem i otwartością. Jesteśmy zawsze gotowi na nowe wyzwania, ciekawi efektów wdrażanych zmian i chętni do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań i procesów edukacyjnych.

- *Sprint Review* – na koniec każdego sprintu zespoły prezentują wyniki swojej pracy. To okazja do refleksji, czy cele sprintu zostały osiągnięte i jakie korzyści przyniosły wprowadzone zmiany.
- Retrospektywa – po zakończeniu sprintu zespoły spotykają się, aby omówić, co poszło dobrze, co można poprawić, i wyciągają wnioski na przyszłość. To kluczowy element, który pozwala na ciągle doskonalenie procesów.

Korzyści dla dyrektora

- Transparentność i kontrola – dzięki tablicom Kanban i regularnym retrospektywom dyrektor ma pełny wgląd w postępy prac i może szybko reagować na ewentualne problemy.
- Efektywne zarządzanie zespołem – SCRUM pozwala na lepsze zarządzanie zasobami ludzkimi, dzięki czemu każdy nauczyciel może w pełni wykorzystać swoje kompetencje.
- Innowacyjność – iteracyjne podejście sprzyja wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań i ciągłemu doskonaleniu procesów edukacyjnych.

Korzyści dla nauczycieli

- Współpraca i wymiana doświadczeń – praca w zespołach złożonych z nauczycieli o różnych kwalifikacjach umożliwia wymianę wiedzy i najlepszych praktyk oraz pokazuje inną perspektywę.
- Rozwój zawodowy – regularne retrospektywy i analiza postępów sprzyjają refleksji i rozwojowi zawodowemu.
- Motywacja i zaangażowanie – jasno określone cele i regularne spotkania sprzyjają utrzymaniu wysokiego poziomu motywacji i zaangażowania.

Korzyści dla uczniów

- Holistyczne podejście do nauczania – projekty nauczycielskie uwzględniają różne aspekty dotyczące możliwości i zasobów uczniów, co sprzyja ich wszechstronnemu rozwojowi.
- Interaktywne i angażujące metody – innowacyjne techniki nauczania sprawiają, że lekcje są bardziej interesujące i angażujące.
- Nauka pracy zespołowej – praca w grupie rozwija kompetencje niezbędne w dalszej nauce i życiu, uczy efektywnej współpracy, komunikacji i zarządzania czasem.

Zalety metody SCRUM

Wprowadzenie zarządzania scrumowego do naszej szkoły fundamentalnie zmieniło model pracy grona pedagogicznego, przekształcając je w bardziej zwinne, współpracujące i efektywne środowisko. Poniżej wskazuję, jakie zmiany zauważam po przekształceniu modelu mojego zarządzania.

Zespołowość i współpraca

- Przed – nauczyciele często pracowali indywidualnie, skupiając się na swoich przedmiotach i klasach, co czasem prowadziło do izolacji i braku spójności w podejściu do nauczania.
- Po – dzięki zespołom scrumowym nauczyciele o różnych kwalifikacjach i specjalizacjach

zaczęli współpracować, dzieląc się wiedzą i doświadczeniami. To pozwoliło na bardziej holistyczne podejście do nauczania, z uwzględnieniem różnych perspektyw, co wzbogaciło proces dydaktyczny.

Planowanie i przejrzystość

- Przed – planowanie działań edukacyjnych było doraźne i nieskoordynowane, co prowadziło do niezadowolającej nas efektywności i braku jasnych celów czytelnych dla wszystkich.
- Po – regularne spotkania planistyczne i tworzenie *backlogu* zadań wprowadziły strukturę i przejrzystość w planowaniu działań. Dzięki tablicom Kanban wszyscy nauczyciele mają jasny obraz postępów i priorytetów, co umożliwia lepsze zarządzanie czasem i zasobami.

Iteracyjność i ciągłe doskonalenie

- Przed – tradycyjne podejście do nauczania często polegało na realizacji programu bez regularnej analizy i usystematyzowanej refleksji nad jego skutecznością.
- Po – iteracyjne podejście SCRUM, z podziałem pracy na dwutygodniowe sprints, wprowadziło kulturę ciągłego doskonalenia. Regularne retrospektywy pozwalają na analizę działań, identyfikację obszarów do poprawy i wprowadzanie usprawnień w czasie rzeczywistym.

Zaangażowanie i motywacja

- Przed – brak jasnych krótkoterminowych celów i struktury nie gwarantowało satysfakcjonującego poziomu motywacji i zaangażowania wśród nauczycieli.
- Po – jasno określone cele sprintów, regularne spotkania i transparentność działań zwiększyły poczucie odpowiedzialności i zaangażowania wśród nauczycieli. Każdy członek zespołu czuje się ważny i doceniany, co przekłada się na większą motywację do pracy.

Innowacyjność i kreatywność

- Przed – tradycyjne metody nauczania nie sprzyjały w tak dużym stopniu innowacyjności i kreatywności w podejściu do procesu edukacji.

- Po – SCRUM promuje mądrą współpracę i wprowadzanie nowych rozwiązań. Dzięki pracy zespołowej i iteracyjnemu podejściu nauczyciele mają większą swobodę we wdrażaniu nowych metod i technik nauczania, co prowadzi do bardziej angażujących i efektywnych lekcji.

Podsumowanie

Wprowadzenie zarządzania scrumowego przekształciło naszą szkołę w dynamiczne i zwinne środowisko, które sprzyja współpracy, innowacyjności i ciągłemu doskonaleniu. Dzięki temu modelowi grono pedagogiczne jest lepiej przygotowane do stawiania czoła wyzwaniom współczesnej edukacji i wspierania wszechstronnego rozwoju uczniów. Dla mnie, osoby zarządzającej szkołą, ten model jest strzałem w dziesiątkę!

Warto szukać efektywnych rozwiązań całościowej pracy szkoły – zarówno dla naszych uczniów, jak i dla nas samych. Szczególnie polecam współpracę z Instytutem Zwinnej Edukacji, który szkoli również w tym zakresie. Zostałam Trenerką Zwinnej Zmiany i moje dotychczasowe doświadczenia oraz pragnienia mądrej, oddolnej polityki oświatowej, w połączeniu z praktyką, przynoszą naprawdę wyjątkowe rezultaty. Obecnie jesteśmy szkołą, do której chętnie przyjeżdżają nauczyciele z całej Polski na wizyty studyjne, a członkowie naszego grona pedagogicznego stają się ekspertami nowoczesnej, holistycznej edukacji. Pragnę jednak podkreślić, że wszystkie działania są podejmowane przez nas z myślą o uczniach i uczennicach!

Magdalena Bujakowska

Dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 w Świdwinie.

Wspieranie zmian

Anna Baracz

Preferencje edukacyjne środowiska oświatowego w powiecie puławskim w latach 1999–2023

Doskonalenie zawodowe – będące celowym, zaplanowanym procesem kształcenia, prowadzącym do nabywania, podwyższania kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz osobistych – jest nieodłącznym elementem pracy każdego nauczyciela. Doskonalenie to odbywa się poprzez: samokształcenie, doskonalenie wewnątrzszkolne oraz pozaszkolne (w ramach dodatkowych studiów, kursów, warsztatów). Warto dodać, że proces doskonalenia trwa przez cały okres aktywności zawodowej pedagogów.

Wsparcie w tym zakresie zapewnia system doskonalenia nauczycieli, regulowany przez ustawę o systemie oświaty i ustawę Karta Nauczyciela oraz akty wykonawcze. W systemie tym funkcjonują wyspecjalizowane instytucje, zagwarantowane są też środki finansowe na realizację zadań dotyczących doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

Istotnymi źródłami i czynnikami warunkującymi zakres doskonalenia nauczycieli są indywidualne i zespołowe potrzeby doskoleniowe. Wprowadzane w ostatnich latach przekształcenia w systemie edukacji, takie jak zmiana systemu szkolnictwa, reforma egzaminu maturalnego, objęcie obowiązkową edukacją sześciolatków oraz nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, muszą ściśle korelować z modernizacją kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli¹, które w takich warunkach nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza że od jego jakości zależy sukces edukacyjny uczniów.

Rola i zadania PCDZN w Puławach

Misją Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach (PCDZN) jest zapewnienie najwyższej jakości doskonalenia za-

wodowego nauczycielom szkół i placówek oświatowych, prowadzonych nie tylko przez Powiat Puławski, ale także przez organy samorządów terytorialnych z nim współpracujących. Misja realizowana jest poprzez kompleksowe dostosowanie działań doskonalących do ich indywidualnych wymagań i wspomaganie na terenie szkoły lub w bliskim jej otoczeniu.

Celem Centrum jest podejmowanie działań na rzecz podniesienia jakości edukacji zgodnie z polityką oświatową państwa, poprzez kompleksowe wspomaganie szkół i placówek oświatowych w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz wspieranie zmian wprowadzanych w systemie oświaty przez realizację zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli².

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN-u z 29 września 2016 roku do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
- wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;
- realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
- diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 Ustawy, oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli;
- potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów, o których mowa w art. 9 Ustawy³.

PCDZN w Puławach, podobnie jak inne publiczne placówki doskonalenia, realizuje zadania obowiązkowe w szczególności przez: organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek, polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 17 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:

- pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki;
- ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki;
- zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację;
- wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie;
- organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń;
- prowadzenie form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń;
- udzielanie konsultacji;
- upowszechnianie przykładów dobrej praktyki⁴.

Liczba nauczycieli biorących udział w doskonaleniu zawodowym w latach 2012–2023 organizowanym przez PCDZN zmniejszała się z roku na rok; spowodowane było to zmniejszającą się liczbą zatrudnionych w szkołach pedagogów, spadkiem środków finansowych przeznaczanych przez samorządy na doskonalenie, jak również pandemią COVID-19.

Systemowe badanie potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego

Zdobycie profesjonalnej wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych jest jednym z podstawo-

wych czynników dostosowania się do warunków w dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy, jakim jest szkoła.

Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych, realizowanych przez PCDZN w Puławach, umożliwiła zidentyfikowanie luk kompetencyjnych w określonych obszarach oraz wskazanie kierunków rozwoju wiedzy i umiejętności uczestników szkoleń. Badanie potrzeb koncentrowało się na diagnozowaniu rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym. Badanie potrzeb szkoleniowych prowadzone jest, aby:

- podjąć decyzję, kiedy i jakie szkolenia należy przeprowadzać,
- poznać i dostosować formę oraz treści do warunków i oczekiwań nauczycieli,
- poznać motywację, postawy, wiedzę, umiejętności i zachowania uczestników,
- efektywnie wykorzystać czas szkolenia.

Ogólnym celem analizy potrzeb szkoleniowych jest uzyskanie informacji pozwalających na skonstruowanie skutecznego oraz efektywnego programu szkolenia, zawierającego treści, metody, formy szkoleniowe dostosowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń uczestników szkolenia.

Nauczyciele jako osoby, którym powierza się kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i pedagogicznej.

Praca zawodowa nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także kreatywności i umiejętności. Konieczność podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość⁵.

Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach od początku swojej działalności (PCDZN zostało powołane w 2001

roku) dokonuje oceny świadczonych usług tak pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Prowadzi również systematyczne badania potrzeb szkoleniowych środowiska oświatowego, do którego kieruje swoją ofertę. Z końcem każdego roku szkolnego PCDZN w Puławach przeprowadza w oparciu o opracowaną ankietę diagnozę potrzeb szkoleniowych pod kątem przygotowywania oferty na kolejny rok szkolny.

Nauczycieli pytani są, między innymi, o tematykę szkoleń doskonalących, którą byliby zainteresowani. Wskazania respondentów zgrupowano w pięciu obszarach:

- 1) warsztat pracy nauczyciela;
- 2) profilaktyka i wychowanie;
- 3) wspieranie szkół i placówek w różnych obszarach działalności;
- 4) technologia informacyjna i komunikacyjna;
- 5) awans zawodowy nauczycieli⁶.

Z analizy liczby zrealizowanych przez PCDZN w Puławach form doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika, że w latach 2003–2022 największym zainteresowaniem cieszyło się doradztwo zawodowe/konsultacje, stanowiące około 87% zrealizowanego wsparcia.

Celem diagnozy jest pozyskanie informacji pozwalających na profesjonalne przygotowanie oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, skonstruowanie skutecznych i efektywnych programów szkoleń, zawierających treści, metody i formy szkoleniowe dopasowane do potrzeb edukacyjnych i doświadczeń nauczycieli. Prowadzenie takich badań pozwala na dostosowanie treści szkoleń tak, by były one zgodne z potrzebami placówek oświatowych oraz oczekiwaniami zarówno nauczycieli, jak i kadry zarządzającej. Ponadto wnioski z badań wpływają na kształtowanie właściwego poziomu efektywności prowadzonych form doskonalenia zawodowego.

PCDZN w Puławach nie dopuszcza możliwości organizacji doskonalenia poprzez przypadkowy dobór grup, treści, metod dydaktycznych czy osób

prowadzących doskonalenie, gdyż mogłoby to spowodować niską efektywność zajęć.

Dobrze rozpoznane potrzeby szkoleniowe umożliwiają uczestnikom przede wszystkim uczenie się w sposób świadomy, natomiast PCDZN jako organizator ma możliwość doskonalenia procesu, wzbogacania oferty oraz prowadzenia szkoleń na coraz wyższym poziomie.

W działaniach Centrum ważna jest również przyjazna dla nauczycieli organizacja pracy. W tym zakresie ciągle udoskonalany jest wewnętrzny system informacyjny, tworzone są zespoły zadaniowe powoływane na potrzeby realizacji bieżących zadań – wynikających z priorytetów, praktyki edukacyjnej i potrzeb rynku pracy. Organizacja pracy Centrum dostosowywana jest w sposób maksymalny do założeń strategii edukacyjnej Powiatu; wprowadzano nowe rozwiązania techniczne i technologiczne w celu budowy platformy edukacyjnej i prowadzenia szkoleń na odległość.

Centrum modyfikuje swoją ofertę, dostosowując ją do wymogów współczesności: wzbogaca tematykę proponowanych form doskonalenia, umożliwia wymianę doświadczeń, publikuje materiały edukacyjne, pozyskuje fundusze, w tym europejskie (między innymi realizuje projekty dla nauczycieli szkolnictwa zawodowego), szkoli dyrektorów, samorządowych pracowników oświaty, wspiera uczniów z niepełnosprawnościami, tworzy symulacyjne stanowiska pracy. Konsekwentnie rozwijana jest także baza materialna poprzez systematyczne doposażenie w nowe środki dydaktyczne, modernizowany sprzęt, wzbogacane zasoby biblioteki. Istotna jest również troska o estetykę i funkcjonalność lokali wykorzystywanych na rzecz statutowej działalności PCDZN.

Podsumowanie

Organizowanie przez lokalne samorządy placówek doskonalenia nauczycieli posiada wiele zalet; jedną z nich, ważną z punktu widzenia samorządów, jest

możliwość tworzenia wspólnej obsługi zadań metodycznych, co może przynieść władzom samorządowym konkretne korzyści dwojakiego rodzaju: merytorycznego i finansowego. Merytoryczne to: dostęp do konsultantów przedmiotowców, form szkoleniowych, materiałów informacyjno-szkoleniowych; zapewnienie doradztwa zawodowego dla wszystkich nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych; bliskość ośrodka. Do korzyści finansowych zaś należy zaliczyć: formę zatrudnienia konsultantów (umowy cywilno-prawne, niepełne etaty), bezpłatne formy szkoleniowe, realizację projektów, wypracowywanie środków z dochodów własnych i zewnętrznych – projektów oraz grantów, współfinansowanie podstawowej działalności z udziałów finansowych wnoszonych przez inne jednostki obsługiwane przez Centrum.

Rzeczywistość XXI wieku oczekuje od szkoły i nauczycieli uwzględnienia w metodach nauczania i uczenia się ogromnej liczby różnych zainteresowań oraz potrzeb i wymogów stawianych nie tylko przez jednostki, ale różne grupy społeczne działające w kraju oraz wielokulturowych społeczeństwach Europy. Ich oczekiwania i ciągła reforma edukacji wymagają nowych form doskonalenia nauczycieli, pozwalających uzyskać im kompetencje i motywacje zaangażowania się w przemianę oświatową. Tam, gdzie brakuje ośrodków doskonalenia nauczycieli, samorządy mają kłopot z realizacją tego zadania. Ograniczają się one przeważnie do powierzania analizy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli dyrektorom szkół, czyli kontroli (wglądu) przez organy prowadzące przygotowanych przez dyrektorów szkół planów doskonalenia zawodowego nauczycieli, wniosków o dofinansowanie lub spotkań z dyrektorami szkół w tej sprawie. Powoduje to, że samorządy mają problem z wykorzystaniem środków na ten cel. Powołane przez samorządy ośrodki, szczególnie powiatowe, z powodzeniem niwelują niedomogi w zakresie kształcenia nauczycieli w dotychczasowej formule⁷.

Bibliografia

- Chmielewska J.: *Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej*, w: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (red.), *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003.
- Day C.: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przeł. J. Michalak, wstęp T. Lewowicki. Gdańsk 2004.
- Dąbrowska L.: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2015.
- Dróżka W.: *Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmieniającym kontekście 25-lecia*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Kielce 2017.
- Juśko P.: *Przegląd najważniejszych form doszkolenia zawodowego kadr nauczycielskich szkół podstawowych w latach 1945–1975. Praktyka szkół miasta Tarnowa i powiatu tarnowskiego*, w: E. Juśko, M. Borys, P. Juśko, B. Wolny, B.D. Niziołek (red.), *Studia nad problematyką doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce i na Słowacji w perspektywie historycznej i współczesnej*, Tarnów – Łapczyca 2015.
- Kamińska M.: *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacji szkoły*, Kraków 2019.
- Kosiba G.: *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*, Kraków 2009.
- Kosiba G.: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2 (47), s. 124.
- Krupa B.: *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, docplayer.pl, data dostępu: 06.08.2020.
- Lisowska E.: *Kondycja zawodowa nauczycieli: w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, Kraków 2018.
- Łuka M., Witek P., Grzesiak-Witek D.: *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Lublin 2019.
- Niziołek B.D.: *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, w: E. Juśko, I. Wieczorek (red.), *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, Łódź 2016.
- Plewka Cz.: *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Szempruch J.: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Wiłkomirska A.: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa 2017.

Przypisy

- 1 A. Wiłkomirska, *System kształcenia ustawicznego nauczycieli: ocena i kierunki zmian*, Warszawa 2005.
- 2 Statut PCDZN w Puławach, § 3 (rozdział II).

- 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1951 §17).
- 4 Ibidem, § 18.
- 5 B. Krupa, *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*, docplayer.pl, data dostępu: 06.08.2020, s. 22.
- 6 Ibidem, s. 16.
- 7 B.D. Niziołek, *Rola samorządów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, w: *Wybrane aspekty wykonywania zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego*, Łódź 2016, s. 106–107.

Anna Baracz

Doktora nauk społecznych, absolwentka UMCS w Lublinie i APS w Warszawie. Ukończyła między innymi studia podyplomowe: pedagogika specjalna, doradztwo zawodowe, oligofrenopedagogika i niedostosowanie społeczne, pedagogika resocjalizacyjna z socjoterapią, logopedia, zarządzanie projektami EFS. Od 2007 roku dyrektorka Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach, doradczynie metodyczna, konsultantka ds. informacji pedagogicznej. Ekspertka komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o kolejny stopień awansu zawodowego. Autorka projektów metodyczno-pedagogicznych i programów doskonalenia nauczycieli. Ekspertka w zespołach akredytacyjnych do przeprowadzania oceny działalności placówek oświatowych oraz grupy roboczej funkcjonującej w ramach projektu systemowego „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganianiu szkół” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Autorka wielu publikacji dotyczących oświaty i problematyki edukacyjnej. W 2021 roku odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Edukacja o Zagładzie

Marcelina Lechicka-Dziel

Czy na lekcjach z najmłodszymi uczniami jest miejsce na grozę?

Wprowadzenie

W 1999 roku Polska dołączyła do Międzynarodowego Sojuszu na rzecz Pamięci o Holokauście (International Holocaust Remembrance Alliance). W roku 2000, wraz z pozostałymi państwami członkowskimi, zobowiązała się do przestrzegania zasad Deklaracji Sztokholmskiej, dotyczącej rozwoju badań nad Holokaustem, pielęgnowania pamięci o nim, a także promowania edukacji w tym zakresie, między innymi w szkołach i na uniwersytetach¹. U podstaw stworzenia tego dokumentu leży przekonanie o konieczności szerzenia rzetelnej wiedzy historycznej, rozumienia mechanizmów społecznych uruchomionych przed II wojną światową i w jej trakcie, zachowania w pamięci losów zbiorowych i indywidualnych – by współczesny świat budować odpowiedzialnie i empatycznie, ze świadomością zagrożeń płynących z obojętności, dyskryminacji, uprzedzeń, wykluczenia.

Edukację na temat Zagłady realizuje się przede wszystkim w ostatnich klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej, kiedy na lekcjach języka polskiego czy historii omawiany jest okres II wojny światowej. Złożoność i drastyczność tematu wymagają od nauczyciela szczególnej ostrożności, uważności, wieloaspektowych przygotowań. Wiąże się to z ogromną odpowiedzialnością za zapewnienie młodzieży bezpiecznych emocjonalnie warunków poznawania i analizowania najmroczniejszych przejawów ludzkiej działalności oraz zbudowanie przestrzeni intelektualnej otwartej na różne perspektywy.

Instytucje udostępniające materiały dla nauczycieli podkreślają, że edukacja o Zagładzie powinna się odbywać wieloetapowo, tak by uczniowie stopniowo nabywali coraz bardziej zaawansowaną wiedzę i umiejętności. Za dolną granicę wieku, odpowiedniego do wprowadzania tej tematyki, uznaje się przeważnie 11–12 rok życia². W wytycznych

UNESCO znajduje się zapis, że młodsze dzieci nie są gotowe ani emocjonalnie, ani poznawczo mierzyć się z tematem ludobójstwa, jednak można wskazać powody, dla których warto tę tematykę poruszyć tak wcześnie. W niektórych krajach pamięć o Holokauście ma duże znaczenie w kręgach rodzinnych lub w przestrzeni publicznej. Ponadto trzeba uwzględnić swobodę najmłodszych w zadawaniu pytań, również na tematy drażliwe i trudne³, na które w społeczeństwie informacyjnym dzieci często mogą się natknąć. International Holocaust Remembrance Alliance idzie dalej: swoje podstawowe zalecenia rozpoczyna od hasła „Nie bój się uczyć o Holokauście”. Według tej organizacji uczniowie w każdym wieku mogą poznawać historię zagłady narodu żydowskiego – pod warunkiem, że nauczyciel podejmie odpowiedzialne decyzje dotyczące źródeł i metod⁴.

Emocje

W kwietniu 2024 roku zorganizowałam w Szczecin International School, gdzie wówczas pracowałam jako bibliotekarka, obchody rocznicy wybuchu powstania w getcie warszawskim. W tym celu sięgnęłam po opowiadania wraz ze scenariuszami lekcji udostępnione na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN⁵, zaopatrzone w opracowane przez muzealny Dział Edukacji „Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady”⁶. Zajęcia poprowadziłam między innymi z uczniami klas 2–5, więc w wieku poniżej 12 lat.

Dwa teksty literackie zaproponowane dla klas 1–3 uwzględniają zalecenie, by problematyki dotyczącej Holokaustu nie omawiać na tym etapie edukacji. Nie pojawiają się w nich więc żadne fakty historyczne. Jednak pewne elementy świata przedstawionego nawiązują do losów Żydów w czasie II wojny światowej. W opowiadaniu *Pamięć drobinek* Zofii Staneckiej fantastyczne leśne stworzonka opiekuńcze się lasem stają w obliczu zagrożenia. Doświadczają niepewności, strachu, przemocy

i rozłąki. Wykazują się odwagą, pomagają sobie nawzajem, uzyskują pomoc od przedstawicieli innej grupy. Tracą miejsce, w którym żyły od pokoleń, i muszą szukać nowego. Formuła bajki daje bezpieczną emocjonalnie przestrzeń do rozmowy o dyskryminacji, wykluczeniu, uprzedzeniach, przedkładaniu interesów jednej grupy nad wartości innej. Bez sięgania po przykłady z historii autorka uczyła na niebezpieczne mechanizmy społeczne, które – jeśli nie zostaną w odpowiednim momencie zahamowane – mogą prowadzić do ludobójstwa.

Podobny zabieg zastosował Paweł Beręsewicz w *Strasznie, strasznie* dla klasy 3. Wokół pewnego miasta mieszkańcy odkrywają niewidzialną, zaciśkającą się obręcz, która spycha i niszczy kolejne budynki. Przestrzeń kurczy się, aż w końcu miejsca jest tak mało, że bohaterowie, mężczyzna z synkiem, schodzą do tunelu prowadzącego nie wiadomo dokąd. Metafora obręczy nie przywodzi dzieciom na myśl muru getta, lecz destyluje te pojęcia do nieokreślonego, niewytłumaczalnego zagrożenia. W tunelu – który dorosłym przypomina koszmar opisywanych wędrówek po kanałach Warszawy – bohaterowie doświadczają wielu różnych, często sprzecznych myśli i emocji: nadziei, rezygnacji, przerażenia, bliskości, sprawczości. Siła oddziaływania na czytelnika płynie tu z literackości, która przejawia się nie tylko w celnej metaforze i utrzymaniu napięcia, ale też w szkatułkowej konstrukcji. Wędrujący przez tunel są postaciami z opowiadania wymyślonego przez tatę na prośbę synka. Na końcu te dwa plany nieoczekiwanie zbiegają się w jeden: wyjście z tunelu jest w podłodze pokoju chłopca, który właśnie słucha opowieści o ucieczce przed śmiertelnym zagrożeniem. Zaskakujące rozwiązanie przynosi jednocześnie i ulgę, i niepokój. Zła historia dobrze się kończy, ale podział na świat straszny i bezpieczny okazuje się pozorny.

Dzieci na co dzień obcuja z bajkami, których bohaterowie są zagrożeni, pokonują trudności, dokonują wyborów. Może to mieć funkcję terapeutyczną i pomóc się zmierzyć z własnymi lękami.

W opowiadaniach Staneckiej i Beręsewicza świat przedstawiony działa podobnie, tyle że inspiracją są losy Żydów podczas II wojny światowej. Co ciekawe, elementy z przeszłości wkomponowane są we współczesność: w *Pamięci drobiniek* źródłem zagrożenia jest niszcząca przyrodę działalność człowieka, a w *Strasznie, strasznie* pojawia się stadion z trybunami, widzami i szalikami. Kontekst historyczny nie jest dla uczniów czytelny. Jego świadomość wpływa natomiast na sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela, który zdaje sobie sprawę z kryjącej się w temacie powagi. Dzieje się to już choćby podczas czytania na głos. Pauza, modulacja głosu lub wyraz twarzy zwracają uwagę na fragmenty ważne i poruszające. Osiągnięta dzięki tym zabiegom atmosfera niepokoju przygotowuje uczniów do edukacji o Zagładzie na dalszym etapie. W sferze poznawczej zaszyfrowane są fakty historyczne, o których uczniowie dowiedzą się w przyszłości na lekcjach języka polskiego, historii, od bliskich lub z mediów. W obszarze emocji dzieci mają szansę nazywać swoje uczucia, akceptować je i zrozumieć ich rolę. Równie istotny jest wymiar etyczny. Realizuje się on się w rozmowie o indywidualnych i społecznych wartościach, do której prowadzą scenariusze lekcji.

Wojna

Druga grupa opowiadań mówi o wojnie wprost, ale zgodnie z zaleceniami nie wybiega dalej niż pierwsze jej lata. W ten sposób najbrutalniejsze fakty są pominięte, co pozwala się skupić na kwestiach poprzedzających ludobójstwo.

Bronek z opowiadania Zuzanny Orlińskiej *Szuflada* musi się przeprowadzić wraz z rodziną z ulicy Złotej na Gęsią, bo „jest takie zarządzenie”. Sąsiadka w nowym miejscu mówi w nieznanym chłopcu języku jidysz i martwi się o syna, który jest daleko. Szkoły są zamknięte. Na ulicy – hałas, ścisk i widoki, które Bronek wolałby zapomnieć. Dorośli przy stole prowadzą trudne, niezrozumiałe rozmowy. Wojna, getto, głód i śmierć są w opowia-

daniu wyraźnie obecne, choć niewyraźne wprost. Natomiast scenariusz lekcji przewiduje zapoznanie uczniów z podstawowymi faktami historycznymi dotyczącymi społeczności żydowskiej w przedwojennej Warszawie oraz realiami życia w getcie warszawskim tuż po jego utworzeniu.

Również *Historia pewnej ulicy* Justyny Bednarek jest dosłowna. Pojawia się w niej konkretna data – rok 1939, występują niemieccy żołnierze, sąsiad zdrajca grozi pistoletem, przywołany jest Adolf Hitler, getto i powstania. Konstrukcja tej obfitującej w postaci i zdarzenia opowieści jest skomplikowana w znacznie większym stopniu niż *Szuflada*: rozpoczyna się i kończy współcześnie, okres wojny stanowi retrospekcję. Na koniec autorka wyjaśnia, że stworzyła fikcję, ale inspirowaną prawdziwymi zdarzeniami i osobami. Wyjaśnianie wszystkich terminów, elementów i zdarzeń mogłoby zdominować lekcję z najmłodszymi i ich znużyć, nie pozostawiając miejsca na refleksję. Dziesięcio- i jedenastolatki, z którymi w ciągu dwóch godzin przeczytałam i omówiłam *Historię pewnej ulicy*, potrzebowali nieco czasu na uporządkowanie charakterystyk bohaterów i toku wydarzeń. Edukatorzy z POLIN rekomendują ją dla klas 1–3, jednak w moim odczuciu pozycja ta powinna się znaleźć wśród opowiadań dla klas 4–6.

W *Było – nie ma – jest* Katarzyna Jackowska-Enemuo pomaga dzieciom oswoić się ze stratą bliskich. Krysia tęskni za swoim zmarłym psem. Z czasem zaczyna dostrzegać, jak zachowanie innych osób z jej otoczenia jest motywowane tajnym poczuciem straty z niekiedy nawet odległej przeszłości. Prababcia wciąż tęskni za żydowską przyjaciółką z dzieciństwa, kolega z podwórka za zmarłą mamą, babcia za swoim mężem. Opowiadanie jest też w pewnym sensie apelem do dorosłych o zaakceptowanie smutku zarówno własnego, jak i innych; o pokonanie lęku przed powrotem do wspomnień. Tęsknoty jawią się Krysi w postaci czarnych dziur, które wyglądają groźnie z zewnątrz, ale pogłaskane – zapraszają do pełnego życia mi-

nionego świata. Dzięki nim dziewczynka wędruje przez żydowskie dzielnice przedwojennej Warszawy. Osobisty wymiar smutku za utraconym łączy się zatem z wymiarem szerszym – społecznym i historycznym.

Interakcje

Lekcje z wykorzystaniem omówionych opowiadań towarzyszyły drugim obchodom rocznicy wybuchu powstania w getcie warszawskim w Szczecin International School. Rok wcześniej, wraz z Małgorzatą Wesołowską-Nowak, polonistką i anglistką, przygotowaliśmy dla uczniów klas 0–5 szablon papierowych żonkili, zaś dla uczniów z klas 6–12⁷ stworzyliśmy interaktywną wystawę, której elementy rozmieściliśmy w różnych częściach szkoły. Dzieci mogły się na przykład natknąć na wiszący w bibliotece kolaż skomponowany z papierowych żonkili oraz portretów i nazwisk Żydów mieszkających w Polsce przed wojną. Uczniowie byli nim zafrapowani, przyglądali się twarzom, pytali, kim są ci ludzie, rozpoznawali wykonane przez siebie kwiaty.

Na początku kolejnego roku szkolnego ponownie nawiązałyśmy do tej tematyki. Wczesną jesienią SIS corocznie organizuje Dzień Integracyjny dla uczniów i rodziców. Jedną z przygotowanych przez nas aktywności było wspólne sadzenie cebulek żonkili na trawniku przy szkolnym placu zabaw. Żonkile miały zakwitnąć w kwietniu, na rocznicę powstania w getcie warszawskim. Przy klombach zamieściliśmy plakaty informacyjne, które czcionką, kolorystyką i motywami graficznymi nawiązywały do naszej wystawy. W to przedsięwzięcie z największym zapałem zaangażowały się dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej. Nie skupiały się na symbolicznym wymiarze wydarzenia – może nawet zupełnie nie były go świadome – ale z przejściem oddawały się zmysłowej przyjemności kontaktu z ziemią i roślinami. Kiedy w kwietniu 2024 roku zorganizowałam drugą w szkole rocznicę, przekonałam się, że część dzieci, nawet tych młod-

szych, zapamiętało wcześniejsze działania: papierowe żonkile, wystawę, sadzenie cebulek.

Przeprowadzenie serii lekcji opartych na opowiadaniach pozwoliło mi zaobserwować różne reakcje dzieci. Któreś przywołało nieprzychylnie, stereotypowe słowa babci na temat Żydów, któreś przypomniały się głośno w mediach gesty o charakterze politycznym, niektóre z dumą opowiadały o swoich walczących na froncie dziadkach. Część po raz pierwszy słyszała o II wojnie światowej, wiedza innych wykraczała poza zakres uznawany za bezpieczny dla dzieci poniżej 11–12 roku życia. Na widok mapy getta warszawskiego jeden z chłopców zapytał na przykład, czy jest to mapa obozu koncentracyjnego. Na zadane czwartej klasie pytanie, kim są Żydzi, usłyszałam odpowiedź: „Oni zginęli w czasie wojny”. To dowodzi, jak istotne jest prezentowanie życia społeczności żydowskiej sprzed Holocaustu, w całej jego różnorodności. Nikt za to nie zetknął się – nawet uczniowie piętnasto-, szesnastoletni – z terminami „diaspora” i „jidysz”. W piosenkach, których wspólnie słuchaliśmy (*Tumbalalaika*, *Beigalach*) uczniowie ze zdziwieniem rozpoznawali coś znajomego, jak i egzotykę. Warto dodać, że pracowałam z grupami polskimi w ramach lekcji języka polskiego oraz międzynarodowymi w języku angielskim⁸, w których zróżnicowanie doświadczeń rodzinnych i narodowych, wiedzy o wydarzeniach historycznych i zaplecza kulturowego jest znacznie większe.

Zgodnie z wytycznymi Muzeum POLIN nie szukałam analogii pomiędzy wydarzeniami historycznymi a współczesnością⁹. Dzieci same je niekiedy odnajdywały: „A ja mam pytanie. Kiedy wybuchnie trzecia wojna światowa?”

Zdarzało się, że chłopcy reagowali entuzjastycznie ze względu na swoje zainteresowanie wojnami, zwłaszcza techniką walki czy rodzajami broni. Tu nasuwa się refleksja, że na najmłodszych oddziałuje kultura popularna, jak filmy czy gry komputerowe, która z wojny czyni rozrywkę. To mocno kontrastuje z kluczowymi aspektami edukacji o Holocaustie: koncentracją na losach jednostek

czy propagowaniem empatii. Fascynacja rozwiązaniami technicznymi ma też swoje mroczne miejsce w kulminacji Zagłady.

Najbardziej zapadła mi w pamięć reakcja uczennicy z 4 klasy. Po kilku dniach od lekcji o getcie przyszła do biblioteki i podała mi małą karteczkę samoprzylepną z napisem: „Getto powinno mieć taki kształt”, a poniżej – własnoręcznym rysunkiem kciuka skierowanego w dół, przypominającego charakterystyczną dla mediów społecznościowych ikonkę do wystawiania negatywnej oceny. Zdobyte na lekcji informacje musiały wzbudzić w niej emocje, które w oryginalny sposób przetworzyła na wizualną formę sprzeciwu. W tym wypadku kultura masowa okazała się przydatnym tworzywem do wyrażenia przemyśleń.

Dylematy

Holokaust był wstrząsający. Badacze i pisarze zgłębiający ten temat nierzadko doświadczają momentów zachwiania równowagi emocjonalnej. Groza, którą budzi, jest źródłem przekonania o konieczności zapobiegania ludobójstwu. Szczególna rola w tym zakresie przypada edukacji. Jest szansą dla młodych ludzi na rozwinięcie wrażliwości i otwartości, zanim na ich drodze staną dyskryminujące posty w mediach społecznościowych, a przywiązanie do określonej wizji świata utrudni spojrzenie na Innego bez politycznego kontekstu. Trzeba jednak pamiętać, że praca z dziećmi musi przebiegać w oparciu o metody i materiały adekwatne do wieku i w przestrzeni emocjonalnie bezpiecznej. Jest to niezwykle trudne, gdyż groza definiuje Zagładę i odróżnia ją od innych zdarzeń w historii. W moim odczuciu edukacja o Holokauście zupełnie pozbawiona grozy przestaje być nauką o Holokauście, bo zrównuje go z innymi zjawiskami i niesie ryzyko nadmiernego uproszczenia.

Uniknięcie wywołania niepożądanych emocji u dzieci z jednej strony, a zarazem strywializowania Zagłady z drugiej jest największym wyzwaniem dla nauczyciela w pracy z najmłodszymi, w której nie

porusza się wprost tematu wojny i śmierci. „Zadbaj o to, żeby historia miała pozytywne zakończenie lub przynajmniej, żeby niektóre wątki historii zakończyły się pomyślnie dla jej bohaterów i bohaterów”¹⁰. Jaki jest obraz horroru wykadrowanego do pomyślnych wątków? Czy eksplorując temat ludobójstwa i przytłaczającą liczbę świadectw zła w ludzkich działaniach, można z przekonaniem rysować przed uczniami pozytywną wizję człowieka – tak bardzo im potrzebną? Nauczanie o Zagładzie jest równie konieczne, jak ryzykowne. Wrażenie grozy – immanentne i definiujące. Nie da się więc przed nim w pełni ochronić, można je tylko stopniować.

Przypisy

- ¹ *Stockholm Declaration*, holocaustremembrance.com, data dostępu: 25.06.2024.
- ² Zob. np. *Teaching the Holocaust to Grade Six and Above*, ushmm.org, data dostępu: 25.06.2024.
- ³ *Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2017, s. 52–53, doi.org/10.54675/OSJZ5002, data dostępu: 25.06.2024.
- ⁴ *Wytyczne dotyczące nauczania o Holokauście*, International Holocaust Remembrance Alliance, 2019, s. 24, holocaustremembrance.com, data dostępu: 25.06.2024.
- ⁵ *Akcja Żonkile w szkołach, bibliotekach i instytucjach kultury*, polin.pl, data dostępu: 25.06.2024.
- ⁶ *Zalecenia i wskazówki dotyczące edukacji na temat II wojny światowej i Zagłady*, polin.pl, data dostępu: 25.06.2024.
- ⁷ Szczecin International School jest zespołem szkół prowadzących edukację w międzynarodowym systemie IB od klasy zerowej po maturalną.
- ⁸ Wszystkie opowiadania są dostępne także w tłumaczeniu na język angielski.
- ⁹ *Zalecenia i wskazówki*, op. cit., s. 8.
- ¹⁰ *Ibidem*, str. 5.

Marcelina Lechicka-Dziel

Specjalistka ds. rozwoju biblioteki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Sygnal alarmowy

Anna Pieluszcak

Jak postępować z uczniem chorym na cukrzycę typu 1

Jedną z najszybciej rozwijających się chorób cywilizacyjnych jest cukrzyca typu 1 (CT1). Nie dziwi więc coraz większa liczba uczniów insulinozależnych w szkołach. Skąd się wzięła ta choroba i jak z nią postępować? Jak reagować w sytuacjach kryzysowych, opiekując się uczniem chorym?

Według najnowszych danych co roku cukrzycę typu 1 rozpoznaje się u ponad 79 tysięcy młodych pacjentów. W każdym kolejnym roku liczba zachorowań rośnie znacząco, o około 3%, a jej największy wzrost występuje u dzieci poniżej piątego roku życia. Większość zachorowań to mło-

dzi ludzie poniżej 14 roku życia, u których układ odpornościowy mylnie rozpoznał własne komórki trzustki i doprowadził do ich zniszczenia. Komórki trzustki są odpowiedzialne za produkcję insuliny, czyli hormonu niezbędnego do metabolizmu węglowodanów. W sytuacji, gdy trzustka nie wytwarza wystarczającej ilości insuliny, zbyt mało glukozy jest dostarczanej do komórek. W konsekwencji rośnie jej stężenie we krwi. Przyczyny tej choroby nie do końca są znane. Wpływ na nią mogą mieć geny, infekcje wirusowe, brak witaminy D3 w organizmie czy stres.

Uczeń z CT1

W związku z tak zatrważającymi danymi istnieje duże prawdopodobieństwo, że w naszej klasie mamy ucznia chorującego na CT1. Jak rozpoznać, że dzieje się coś złego i jak wówczas reagować?

W większości przypadków usłyszymy sygnał alarmowy systemu do pomiaru glikemii (CGM – *continuous glucose monitoring*), który da znać, że poziom cukru jest zbyt wysoki lub zbyt niski. Większość dzieci ze zdiagnozowaną CT1 powyżej 4 roku życia ma przy sobie taki sensor, na bieżąco monitorujący poziom cukru we krwi. W sytuacji, gdy jest on zbyt niski i spada poniżej 70 mg/dL, alarm automatycznie się uruchamia. Wtedy uczeń powinien dokonać pomiaru glukometrem. Jeśli po takim badaniu potwierdzi się niedocukrzenie, konieczne jest zjedzenie lub wypicie czegoś słodkiego, co spowoduje natychmiastowy wzrost cukru. Każdy cukrzyk powinien mieć przy sobie taką przekąskę, ponieważ sytuacje niedocukrzenia zdarzają się w przypadku tej choroby dość często.

Typowymi objawami hipoglikemii (dużego spadku poziomu glikemii), czyli niedocukrzenia, są: bladeść, drżenie kończyn, zimny pot, kłopoty z koncentracją, kołatanie serca, ból głowy lub brzucha, uczucie lęku, mroczki przed oczami, osłabienie czy zaburzenia koordynacji. Zazwyczaj czynniki te występują pojedynczo. W skrajnych wypadkach mogą się pojawić drgawki i śpiączka hipoglikemiczna. Jest to sytuacja wyjątkowa i bardzo niebezpieczna, grożąca nawet śmiercią, dlatego każdy nauczyciel powinien wiedzieć, jak wówczas postępować. Jeśli uczeń zemdleje, należy ułożyć go w pozycji bocznej ustalonej i wezwać karetkę. Nie wolno podawać niczego doustnie. Trzeba sprawdzić glukometrem poziom cukru we krwi; jeśli wskazuje on niską wartość, powinno się wykonać zastrzyk z glukagonu. Znajduje się on na wyposażeniu każdej osoby z CT1. Jest to ampulka w pomarańczowym prostokątnym opa-

W utrzymaniu odpowiedniego poziomu glukozy we krwi u osób z CT1 istotną rolę pełni dieta. Ważną kwestią jest to, aby uczeń chory na cukrzycę spożywał zbilansowane posiłki w odpowiednim odstępie czasu. Bardzo pomocne będzie umożliwienie mu przez nauczyciela pozostanie w klasie podczas przerw, aby spokojnie i bez pośpiechu mógł zjeść przygotowane przekąski.

kowaniu. Warto po uzgodnieniu z rodzicami ustalić w szkole bezpieczne miejsce (najlepiej aby była to lodówka), w którym będzie on przechowywany. Każdy z nauczycieli powinien wiedzieć, gdzie go szukać, ponieważ glukagon może uratować życie!

Sytuacją zdecydowanie częstszą, kiedy włącza się alarm sensora, są cukry wysokie. Gdy przekroczą one dopuszczalną wartość, system samoistnie reaguje. Jest to sytuacja mniej niebezpieczna, ale nie należy jej bagatelizować. Takie zjawisko nazywamy hiperglikemią, czyli przecukrzeniem. Może być spowodowana zbyt małą dawką insuliny do posiłku, stanem zapalnym w organizmie czy stresem. Najczęściej wystarczy, aby uczeń wzięł tak zwaną korektę, to znaczy dodatkową dawkę insuliny. Jeśli sytuacja będzie się przez kilka godzin utrzymywać, może dojść do rozwoju kwasicy ketonowej. Widocznymi objawami będą: złe samopoczucie, trudności

w nauce, zaburzenia koncentracji. W większości przypadków hiperglikemia jest chwilowa.

Jak postępować z uczniem z cukrzycą?

W większości przypadków hiper- i hipoglikemię bardzo szybko można opanować. Jeśli mamy do czynienia z uczniem samodzielnym, obsługującym peny lub pompę insulinową, poradzi on sobie sam, tak jak zostało to opisane wcześniej. Jeśli jest to dziecko młodsze, w wieku przedszkolnym lub w klasach początkowych, należy kwestię podejmowanych kroków w sytuacji zagrożenia dokładnie ustalić z rodzicami. Nauczyciel nie może samodzielnie obliczać dawek podawanej insuliny. Samo podawanie insuliny przez nauczyciela również powinno być indywidualnie omówione z rodzicami. O wszystkich ustaleniach należy poinformować dyrekcję szkoły. Dobrze jest zorganizować spotkanie dotyczące tej choroby, podczas którego wykwalifikowani szkoleniowcy pokażą kadrze pedagogicznej, jak postępować w sytuacjach kryzysowych. Mogą w nim uczestniczyć również rodzice, by opowiedzieć o specyficznych jej objawach u ich dziecka.

Ważną kwestią u osób z CT1 są zbilansowane posiłki, które należy spożywać w odpowiednim odstępie czasu. Stąd też często można się spotkać z prośbą rodziców, aby dzieci mogły zostać w klasie lub w innym wskazanym miejscu podczas przerw, aby spokojnie i bez pośpiechu zjeść przygotowane przekąski. Zanim posiłek zostanie spożyty, należy przeliczyć, jaką dawkę insuliny podać. W tym celu młodszy uczeń powinien zadzwonić do opiekuna, aby ustalić odpowiednią jej ilość. Jeśli jest to uczeń starszy, chorujący od dłuższego czasu, sam będzie wiedział, ile insuliny ma przyjąć. Jak widać, jest to proces złożony, stąd potrzeba czasu i przestrzeni na wykonanie niezbędnych kroków. Rodzice szczególnie zwracają uwagę na to, aby dzieci nie podawały sobie

insuliny na korytarzach podczas przerw, gdzie są narażone na liczne niebezpieczeństwa.

Podsumowanie

Z uwagi na rosnącą liczbę dzieci z CT1 oddziały diabetologiczne i fundacje organizują szkolenia dla nauczycieli, podczas których można pogłębić swoją wiedzę w tym zakresie. Początkowo ogrom informacji i instrukcji czasem przeraża, ale dzięki szkoleniom można przewidzieć niektóre niebezpieczne sytuacje i ich następstwa dla chorującego ucznia.

W powyższym tekście zastosowałam wiele uogólnień, zarówno odnosząc się do dzieci starszych, które same podają sobie insulinę, jak i uczniów z klas młodszych oraz dzieci w wieku przedszkolnym. Dlatego podkreślam, że bardzo ważne jest indywidualne podejście do każdego ucznia i stały kontakt z ich rodzinami. Potrzeba ogromnej empatii i zrozumienia ze strony kadry pedagogicznej, aby pracować z dzieckiem cierpiącym na tę chorobę.

Bibliografia

- Jarosz-Chobot P., Klewaniac-Wypychacz K., Wypychacz M.: *Cukrzyca typu 1. Rodzinny poradnik cukrzycowy*, Warszawa 2018.
- Kujawa J.: *Witaj, cukrzyco! Rok z życia taty młodego cukrzyka*, Bydgoszcz, Lesko 2022.
- Myśliwiec M., Jarosz-Chobot P.: *Diabetologia wieku rozwojowego*, Warszawa 2020.
- Szypowska A.: *Mam cukrzycę typu 1. Poradnik dla pacjenta i jego rodziny*, Warszawa 2017.

Anna Pieluszcak

Nauczycielka historii w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzreczu.

Kulturalny Berlin

Część II

Mateusz Lipko

Berlińskie muzea sztuki

W niniejszej części naszego berlińskiego przewodnika muzealnego chciałbym poprowadzić państwa śladem muzeów sztuki. Oferta niemieckiej stolicy jest w tej materii niezwykle bogata – dosłownie i metaforycznie można się w niej pogubić. Mam nadzieję, że dzięki temu tekstowi uda mi się przybliżyć państwu poszczególne galerie oraz zaplanować zwiedzanie optymalne

dla siebie i swoich uczniów. Wycieczkę proponuję zacząć od Wyspy Muzeów (Museuminsel). W dalszej części wybrać się na Kulturforum, które stanowiło niegdyś okno wystawowe modernistycznego Berlina Zachodniego. Następnie sugeruję eksplorować prywatne oraz publiczne galerie rozsiane głównie w zachodniej części miasta, a na koniec przemieścić się do Poczdamu.

Museuminsel

Idea stworzenia Wyspy Muzeów narodziła się w XVIII wieku, kiedy pruski król Fryderyk Wilhelm III doszedł do wniosku, że sztuka i kultura powinny być dostępne dla szerokiej publiczności, a nie tylko dla elit. Obejmuje ona północną część wyspy Spreeinsel na rzece Sprewie, w samym centrum Berlina. Oprócz omawianego w poprzednim numerze Muzeum Pergamońskiego (Pergamonmuseum), w skład Museuminsel wchodzi: Nowe Muzeum (Neues Museum), Stara Galeria Narodowa (Alte Nationalgalerie), Muzeum im. Bodego (Bodemuseum) oraz Stare Muzeum (Altes Museum). W zbiorach Wyspy Muzeów dominują eksponaty archeologiczne oraz dzieła sztuki z XIX wieku. Kompleks ten został w 1999 roku wpisany na listę światowego dziedzictwa UNESCO i zawiera prawdopodobnie największe na świecie nagromadzenie muzeów na metr kwadratowy. Oprócz tego na wyspie znajduje się również Katedra Berlińska (Berliner Dom), najbardziej reprezentatywna świątynia protestancka w Berlinie, słynąca z imponującej architektury w stylu neobarokowym i neorenesansowym.

Stare Muzeum (Altes Museum)

Budynek Altes Museum w Berlinie to jedno z najważniejszych dzieł klasycyzmu w Europie, zaprojektowane przez wybitnego pruskiego architekta Karla Friedricha Schinkla, ukończone w 1830 roku. Stanowi bardzo ważny punkt na mapie niemieckiego muzealnictwa oraz hołd dla klasycznej greckiej architektury. Budynek wyróżnia się elegancją, monumentalnością i przemyślaną konstrukcją inspirowaną starożytnymi świątyniami. Fasada gmachu zawiera osiemnaście kolumn jońskich, a wewnątrz kluczowe miejsce zajmuje rotunda nawiązująca do rzymskiego Panteonu. Był to jeden z pierwszych w Niemczech gmachów o tak wyraźnej inspiracji starożytnością, a także jedno z pierwszych pub-

licznych muzeów sztuki na świecie. Dziś muzeum prezentuje kolekcję sztuki starożytnej.

Wystawa stała, zatytułowana *Starożytne Świąty. Grecy, Etruskowie i Rzymianie* prezentowana jest od 2011 roku. Ekspozycja podzielona jest tematycznie i prezentuje zagadnienia takie, jak: życie codzienne w starożytnej Grecji, teatr, sztuka antyczna, ale także podboje Aleksandra Wielkiego. W kolejnych salach poznać można historię Etrusków oraz rozwój kultury, sztuki i architektury starożytnego Rzymu. Wśród najciekawszych eksponatów znajdziemy między innymi słynne popiersie Kleopatry, które przyciąga uwagę realistycznym oddaniem jej rysów. Obecnie – do 16 marca 2025 roku – zobaczyć można ciekawą wystawę *Boginie i żony. Kobiety w starożytnych mitach*. Muzeum zdecydowanie warto odwiedzić podczas omawiania starożytności, a także XIX-wiecznego historyzmu.

Stara Galeria Narodowa (Alte Nationalgalerie)

Alte Nationalgalerie to skarbnica europejskiego malarstwa i rzeźby kilku epok. Znajdują się tu dzieła takich mistrzów, jak Caspar David Friedrich, Claude Monet czy Édouard Manet. Muzeum oferuje bogaty przegląd dzieł romantyzmu, realizmu, impresjonizmu i symbolizmu, co czyni je idealnym miejscem dla miłośników gwałtownie rozwijającej się kultury w całym trwaniu XIX wieku.

Zdecydowanie jednym z największych skarbów muzeum są dzieła niemieckiego romantyzmu. Prace Caspara Davida Friedricha, takie jak *Mnich nad morzem* i *Opactwo w dębowym lesie*, to ikony tego nurtu. Ukazują one mistyczne pejzaże, w których przyroda pełni rolę głęboko filozoficzną i duchową. Alte Nationalgalerie posiada również znakomity zbiór malarstwa francuskich impresjonistów. Najważniejsze prace w tej kolekcji to obrazy Édouarda Maneta, Claude'a Moneta i Auguste'a Renoira. Warte uwagi są także dzieła malarstwa historycznego i symbolicznego. *Wyspa umarłych* Arnolda

Böcklina to jedno z najsłynniejszych i najbardziej tajemniczych dzieł symbolizmu. Fascynuje swą atmosferą melancholii i niepokoju. Co ciekawe, powstało aż pięć wersji tego dzieła, a jedna z nich wisiała w gabinecie Adolfa Hitlera... Ta akurat się nie zachowała. Galeria absolutnie jest godna polecenia do przeprowadzenia lekcji na temat romantyzmu, symbolizmu czy impresjonizmu. To miejsce doskonale sprawdzi się jako początek przygody z galeriami malarskimi, ale zadowolić powinno również bardziej obytych z historią sztuki i wymagających odbiorców.

Muzeum Bodego (Bodemuseum)

Na północnym krańcu Wyspy Muzeów położone jest Bode-Museum, słynące ze zbiorów rzeźby i sztuki bizantyjskiej. Wilhelm von Bode (1845–1929) to znany z niezwyklego wpływu na rozwój kolekcji sztuki w Niemczech niemiecki historyk sztuki i kurator. Pracował dla Królewskich Muzeów w Berlinie jako dyrektor Muzeum Rzeźby i Malarstwa Bizantyjskiego. Był wizjonerem, który starał się zaprezentować sztukę w kontekście historycznym i kulturowym, kładąc nacisk na harmonijną aranżację wystaw. Jego praca była kluczowa dla stworzenia i rozbudowy dzisiejszego Bode-Museum, które początkowo nazywało się Kaiser-Friedrich-Museum, na cześć cesarza Fryderyka III. W muzeum znajdziemy także bogatą kolekcję numizmatyczną, obejmującą monety i medale z całego świata. Warto zwrócić uwagę na unikalne połączenie architektury muzeum z eksponatami, tworzące niepowtarzalną atmosferę. Muzeum posiada wiele znakomitych dzieł z okresu średniowiecza, w tym rzeźby z katedr i kościołów, przedstawiające postacie świętych, Madonnę oraz sceny religijne. Jednym z piękniejszych eksponatów jest XIV-wieczna rzeźba *Chrystus i Święty Jan z Siegmaringen*. W zbiorach znajdują się również dzieła znanych artystów renesansowych, w tym rzeźby z włoskiej szkoły rzeźbiarskiej. Przykładem może być marmurowa płaskorzeźba *Madonna Pazzi*

(*Dziewica z dzieciątkiem*) Donatella, ukazująca mistrzowskie opanowanie formy i detalu.

Nowe Muzeum (Neues Museum)

Nowe Muzeum to kolejne miejsce, w którym znajdują się bezcenne zbiory sztuki starożytnej. Muzeum zostało otwarte w 1855 roku jako drugi obiekt na Wyspie Muzeów, a jego budowę nadzorował architekt Friedrich August Stüler, uczeń Karla Friedricha Schinkla. Po zniszczeniach wojennych muzeum pozostawało zamknięte przez dziesięciolecia. Ponownie otwarto je dopiero w 2019 roku, po gruntownej renowacji i rekonstrukcji przeprowadzonej przez brytyjskiego architekta Davida Chipperfielda. W skład jego kolekcji wchodzi bogate zbiory egipskie, prehistoryczne i klasyczne. W centrum ekspozycji znajduje się ikoniczne popiersie królowej Nefertiti, jedno z najważniejszych dzieł sztuki starożytnego Egiptu, słynące z doskonałego oddania piękna i wdzięku małżonki faraona. Do prezentowanych w muzeum skarbów należą również znaleziska Heinricha Schliemannna z Troi, młody neandertalczyk z Le Moustier, „złoty kapelusz berliński” z epoki brązu oraz bogate inwentarze pochówków z okresu Merowingów.

Po przebudowie główne wejście do muzeum zyskało swego rodzaju autonomię i tworzy niejako osobną galerię nazwaną James-Simon-Galerie. Przestrzeń ta stanowi centralny punkt wejściowy, umożliwiając dostęp do wszystkich muzeów wyspy. Znajdują się tutaj kasy, szatnie i punkty informacyjne, co zapewnia wygodne rozpoczęcie zwiedzania. Organizowane są tu również wystawy czasowe, mające charakter komplementarny względem pozostałych muzeów wyspy. Ekspozycje zmieniają się regularnie, co pozwala na prezentację różnorodnych zbiorów.

Kulturforum

Berlin ma to do siebie, że lubi gromadzić wiele ważnych instytucji kultury w jednym miejscu.

Obok Wyspy Muzeów taką ważną, zintensyfikowaną pod względem urbanistycznym przestrzenią jest Kulturforum znajdujące się nieopodal Placu Poczdamskiego (Potsdamer Platz), w dzielnicy Tiergarten. Obszar ten został zagospodarowany w latach 50. i 60. XX wieku jako nowa przestrzeń dla sztuki i kultury Berlina Zachodniego, po zbudowaniu Muru Berlińskiego, kiedy wiele cennych zbiorów i instytucji pozostało we wschodniej części miasta. Kulturforum stanowi dziś nowoczesne centrum kulturalne, łączące muzealnictwo, sztukę oraz muzykę.

Oprócz dwóch doskonałych muzeów sztuki – Galerii Starych Mistrzów (Gemäldegalerie) oraz Nowej Galerii Narodowej (Neue Nationalgalerie) znajduje się tam również gmach niemieckiej Biblioteki Narodowej (Staatsbibliothek), Muzeum Instrumentów Muzycznych (Musikinstrumenten-Museum), neorenesansowy Kościół św. Mateusza (St. Matthäus-Kirche) – będący jednym z nielicznych historycznych budynków w okolicy, który przetrwał bombardowania, czy wreszcie awangardowe, złoście falujące budynki Filharmonii Berlińskiej, zaprojektowane przez Hansa Scharouna.

Galeria Starych Mistrzów (Gemäldegalerie)

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że Gemäldegalerie w Berlinie to nie tylko jedno z najważniejszych muzeów w Niemczech, ale też jedno z największych na świecie zbiorów sztuki europejskiej z okresu od XIII do XVIII wieku. Zgromadzono tu blisko 3000 obrazów, w tym dzieła największych mistrzów europejskiego malarstwa. Wnętrza galerii są jasne i przyjemne, a kolekcja doskonale dobrana i wyeksponowana. Wizyta w Gemäldegalerie jest zdecydowanie warta polecenia i pozwoli na przeprowadzenie lekcji dotyczącej na przykład rozwoju malarstwa europejskiego, ze szczególnym uwzględnieniem renesansu i baroku – w wydaniu południowym oraz północnym. Płótna zestawione są ze sobą w bardzo wysmakowany sposób, zbiór

zawiera dzieła zarówno największych mistrzów, jak i tych mniej znanych, choć bardzo interesujących artystów. Zobaczyć tu można obrazy takich sław pędzla, jak: Fra Angelico, Sandro Botticelli, Giovanni Bellini, Caravaggio, El Greco, Peter Breughel, Rogier van der Weyden czy Rembrandt van Rijn. Jednym z najciekawszych prezentowanych płócien jest zaś zdumiewający *Martwy Chrystus* pędzla weneckiego mistrza renesansu Vittore Carpaccio.

Nowa Galeria Narodowa (Neue Nationalgalerie)

Monumentalny budynek Neue Nationalgalerie został zaprojektowany przez słynnego architekta Miesa van der Rohe, jednego z pionierów modernizmu, który stworzył go jako swój ostatni projekt. Składa się z dużej, przeszklonej hali z płaskim, wystającym mocno poza obręb budynku, żeliwnym dachem wspartym na stalowych kolumnach, co tworzy paradoksalnie wrażenie lekkości i otwartej przestrzeni. Dzięki minimalistycznej formie budynek zdaje się unosić nad ziemią, a rozległe okna wpuszczają mnóstwo światła, integrując przestrzeń wewnętrzną z otaczającym ją miastem. Całość robi olśniewające wrażenie – tym bardziej że gmach przeszedł w ostatnich latach gruntowny remont.

Powstała w ten sposób przestrzeń wystawiennicza, pomimo swojej prostoty i surowości, oferuje doskonałe warunki do prezentacji sztuki. Sala wystawowa z olbrzymimi oknami sprawia, że sztuka staje się częścią otaczającego ją miasta. Muzeum jest dwupoziomowe. W hali na parterze prezentowane są wystawy czasowe. Ostatnio była to ekspozycja *Velvet Rage and Beauty* poświęcona Andy'emu Warholowi¹. Pawilon ten stanowi jednak tak naprawdę jedynie niewielki fragment całej bryły budynku, a ekspozycja główna umieszczona została kondygnacją niżej, pod poziomem placu.

Obecnie (do 28 września 2025 roku) prezentowana jest wystawa *Zerreiβprobe. Kunst zwischen Politik und Gesellschaft. Sammlung der Nationalgalerie*.

rie 1945–2000 (*Próba wytrzymałości. Sztuka między polityką a społeczeństwem. Kolekcja Nationalgalerie 1945–2000*). Wystawa skupia się na tym, jak sztuka odzwierciedlała i kształtowała reakcje na wydarzenia polityczne i społeczne od 1945 do 2000 roku, pokazując różne formy napięć i wyzwań, z jakimi mierzyli się artyści w powojennych Niemczech. Można ją potraktować również jako próbę uniwersalnego, przystępnego opowiedzenia o przemianach, jakim podlegała sztuka oraz społeczeństwo po II wojnie światowej. Narracja ujęta jest chronologicznie, podzielona na dekady, uzupełniona przez klucz problemowy, który oparto na parach przeciwstawnych/uzupełniających się pojęć, takich jak: kultura popularna i propaganda, czy cywilizacja i natura. Poznać można wiele nowych nurtów w sztuce, między innymi abstrakcjonizm, pop-art, op-art, minimalizm, sztuka konceptualna czy socrealizm.

W obrębie muzeum znajduje się również intrygujący wewnętrzny dziedziniec, czy też „ogród sztuki” otoczony wysokim murem (sięgającym poziomu placu), gdzie eksponowana jest interesująca kolekcja rzeźb. Warto nadmienić, że podziwiać tu można chociażby grupę abstrakcyjnych figur autorstwa Bernharda Heiligera, jednego z bardziej znanych niemieckich rzeźbiarzy XX wieku, który urodził się w Szczecinie.

Hamburger Bahnhof. Narodowa Galeria Sztuki Współczesnej (Nationalgalerie der Gegenwart)

Kolejnym muzeum o ciekawej historii oraz ofercie jest Hamburger Bahnhof. To najważniejsze berlińskie i jedno z czołowych niemieckich muzeów sztuki nowoczesnej. Budynek ma niezwykle ciekawą historię, która łączy w sobie wątek architektoniczny, przemysłowy oraz kulturalny. Znajduje się w odległości 500 metrów od dzisiejszego Dworca Głównego (Hauptbahnhof). Wzniesiony został w latach 1846–1847 jako stacja końcowa dla linii

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że Gemäldegalerie w Berlinie to nie tylko jedno z najważniejszych muzeów w Niemczech, ale też jedno z największych na świecie zbiorów sztuki europejskiej z okresu od XIII do XVIII wieku. Zgromadzono tu blisko 3000 obrazów, w tym dzieła największych mistrzów europejskiego malarstwa. Wnętrza galerii są jasne i przyjemne, a kolekcja doskonale dobrana i wyeksponowana.

kolejowej łączącej Berlin z Hamburgiem, co odzwierciedla jego nazwa. Był to jeden z pierwszych dworców kolejowych w Berlinie i symbol rozwoju infrastruktury przemysłowej w Niemczech XIX wieku.

W połowie XIX wieku Hamburger Bahnhof odgrywał kluczową rolę w połączeniach Berlina z północnymi Niemcami. Sam budynek wyróżniał się prostotą formy, z charakterystycznym łukowym wejściem i elementami klasycystycznymi, które miały podkreślać znaczenie kolei w tamtym okresie. Jednak już w 1884 roku dworzec został zamknięty – dynamiczny rozwój kolei wymagał nowszych i większych terminali, a rosnący ruch pasażerski został przekierowany na inne stacje. Od tego momentu Hamburger Bahnhof przestał pełnić swoją pierwotną funkcję, ale sam budynek został zachowany. W 1906 roku otwarto w nim

Muzeum Transportu (Verkehrsmuseum), które działało tam aż do końca II wojny światowej.

Podczas II wojny światowej budynek doznał znacznych uszkodzeń, a po wojnie znalazł się w pobliżu Muru Berlińskiego. Ze względu na usytuowanie w strefie przygranicznej oraz rozległe zniszczenia, przez wiele lat stał opuszczony i zaniedbany. W latach 80. XX wieku pojawił się pomysł, aby budynek ożywić, przekształcając go w muzeum sztuki współczesnej. Proces ten nabrał tempa po zjednoczeniu Niemiec w 1990 roku, a Hamburger Bahnhof został poddany gruntownej renowacji. Budynek został otwarty jako Narodowa Galeria Sztuki Współczesnej w 1996 roku.

Dzisiaj muzeum prezentuje bogate kolekcje dzieł z XX i XXI wieku, w tym prace takich artystów, jak Joseph Beuys, Roy Lichtenstein czy Robert Rauschenberg. Siłą muzeum zdecydowanie są wystawy czasowe prezentujące prace uznanych dzisiaj, często eksperymentalnych artystów, obejmując szeroki wachlarz środków wyrazu, od malarstwa i rzeźby po instalacje i sztukę wideo. Muzeum to jest wysoko cenione w Europie, zwłaszcza jego ekspozycja stała, a w połączeniu z Neues Nationalgalerie jego bogata oferta zapewnić może odbiorcy olbrzymią dawkę sztuki nowoczesnej i dać rozeznanie w najbardziej aktualnych trendach.

Muzeum Die Brücke (Brücke-Museum)

Nieco mniej znanym, lecz wybitnym pod wieloma względami jest Brücke-Museum, poświęcone jednej z najważniejszych grup niemieckiego ekspresjonizmu, Die Brücke, założonej w 1905 roku. Znajduje się w dzielnicy Dahlem, w budynku zaprojektowanym przez Wernera Düttmanna, niemieckiego architekta modernistycznego².

Grupa Die Brücke powstała z inicjatywy czterech młodych artystów: Ernsta Ludwiga Kirchnera, Fritza Bleyla, Ericha Heckela i Karla Schmidta-Rottluffa, którzy studiowali architekturę na Politechnice w Dreźnie. Ich celem było stworzenie nowego

rodzaju sztuki, która zerwie z konwencjami akademickimi i odda ducha nadchodzących zmian społecznych i artystycznych. Nazwa jest symboliczna – artyści widzieli siebie jako „most” między starymi tradycjami a nowoczesnością. W ich twórczości dominowało poszukiwanie autentyczności i wyrażanie wewnętrznych emocji, co miało być alternatywą wobec ówczesnego realizmu i naturalizmu. Członkowie Die Brücke odrzucali burżuazyjną sztukę akademicką i szukali inspiracji w prymitywizmie oraz sztuce ludowej, które uważali za bardziej autentyczne i wolne od formalnych ograniczeń. Fascynowali się również sztuką Afryki i Oceanii, a także twórczością dawnych mistrzów, takich jak Albrecht Dürer czy Matthias Grünewald. Ich prace charakteryzowały się intensywnymi, często nasyconymi kolorami, wyrazistymi, zdeformowanymi formami i mocnymi, nierzadko kanciastymi konturami. Tematyka dzieł obejmowała między innymi życie miejskie, akty, pejzaże oraz sceny z życia codziennego, które przedstawiali w sposób dynamiczny i emocjonalny. Ważnym motywem była również natura i dążenie do harmonii między człowiekiem a przyrodą, co przejawiało się w obrazach i grafikach przedstawiających lasy, wybrzeża czy kąpiących się ludzi.

Kunsthau Dahlem

Tuż obok Muzeum Die Brücke znajduje się Kunsthau Dahlem. Budynek ten, jak większość z opisywanych, ma ciekawą historię. Został zbudowany w latach 30. jako pracownia Arno Brekera, oficjalnego rzeźbiarza III Rzeszy. Po wojnie stał się zaś przestrzenią poświęconą artystom, a obecnie pełni funkcję miejsca do refleksji nad trudną historią Niemiec i sztuki powojennej. W muzeum obecnie znajdują się dzieła artystów takich, jak Bernhard Heiliger (szczecinianin miał tu nawet swoje studio), Karl Hartung i innych, którzy wyrażali swoją twórczością odpowiedź na traumatyczne doświadczenia wojenne i nadzieje związane z odbudową Niemiec.

Muzeum Käthe Kollwitz

Idąc tropem ekspresjonizmu, nie możemy zapomnieć o Käthe Kollwitz, jednej z najważniejszych niemieckich artystek XX wieku. Muzeum poświęcone jej unikatowej twórczości znajduje się w dzielnicy Charlottenburg. Jej sztuka, w dużej mierze skupiona na problemach społecznych, wojnie, ubóstwie i cierpieniu, zyskała wielkie uznanie. Ma w sobie ogromny ładunek emocjonalny. Muzeum posiada bogatą kolekcję rysunków, grafik i rzeźb artystki. Wystawy są podzielone tematycznie, pokazując różne etapy jej życia i twórczości. To miejsce pełne trudnych emocji oraz refleksji nad ludzkim losem, a także świadectwo niesamowitego talentu Kollwitz.

Muzeum Berggruen

Przy okazji wizyty w muzeum Käthe Kollwitz lub w pobliskim Pałacu Charlottenburg, warto zajrzeć również do zlokalizowanego po drugiej stronie ulicy Muzeum Berggruen, w którym prezentowana jest jedna z najważniejszych niemieckich prywatnych kolekcji sztuki nowoczesnej. Historia tego muzeum wiąże się ściśle z życiem i pasją kolekcjonerską jego założyciela, Heinza Berggruena, który stworzył niezwykle zbiór dzieł cenionych artystów XX wieku. Główne miejsce zajmują dzieła Pabla Picassa, ale nie brakuje tu także prac Paula Klee, Henriego Matisse'a i Georges'a Braque'a. Ważną częścią kolekcji są także prace Alberta Giacomettiego, przede wszystkim jego charakterystyczne, smukłe rzeźby ludzi, które oddają samotność i kruchość ludzkiej egzystencji. Berggruen był bliskim przyjacielem Giacomettiego, co dodatkowo podkreśla osobisty charakter tej części kolekcji.

Muzeum Barberini

Na koniec proponuję małą wycieczkę poza Berlin – do Poczdamu. Oprócz wspaniałych pałaców, parków i ogrodów warto odwiedzić Muzeum Bar-

berini. Znajduje się w pałacu Barberini, który został zrekonstruowany w 2017 roku, przywracając dawną świetność historycznej rezydencji z XVIII wieku. Pałac zbudowany w latach 1771–1772, na zlecenie króla Prus Fryderyka II Wielkiego, pierwotnie został zaprojektowany w stylu barokowym, inspirowanym włoskimi pałacami, zwłaszcza rzymskim Palazzo Barberini.

Główna kolekcja Muzeum Barberini skupia się na dwóch kluczowych obszarach: impresjonizmie i sztuce nowoczesnej. W muzeum znajdują się dzieła z kolekcji prywatnej niemieckiego miliardera Hasso Plattnera, który był głównym sponsorem rekonstrukcji muzeum i jego głównym fundatorem.

Zachęcam do śledzenia kolejnych numerów „Refleksji”, w których spodziewać się można tekstu poświęconego berlińskiej ofercie edukacyjnej dla najmłodszych.

Przypisy

- 1 Tytułowa „aksamitna wściekłość” odnosi się do chronicznego gniewu i bólu, który często jest skutkiem lat tłumienia prawdziwej tożsamości i przymusu życia w zgodzie z normami społecznymi.
- 2 Postać ciekawa; zyskał uznanie jako architekt, urbanista i teoretyk, biorąc udział w odbudowie Berlina po II wojnie światowej. W latach 60. stał się głównym projektantem miejskim Berlina Zachodniego, w znaczący sposób kształtując krajobraz miasta w erze modernizmu. Zaprojektował także Akademie der Künste (Akademię Sztuk) w Berlinie, której był dyrektorem w latach 1971–1983. Jego prace odzwierciedlały głębokie zaangażowanie w idee modernizmu i urbanistyki, szczególnie te związane z tworzeniem przestrzeni publicznych dostępnych i otwartych dla wszystkich. Jako urbanista pracował nad wieloma projektami związanymi z planowaniem przestrzennym Berlina, w tym z dużymi osiedlami mieszkaniowymi, takimi jak Gropiusstadt, które były częścią nowoczesnego podejścia do mieszkalnictwa w latach powojennych.

Mateusz Lipko

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Leśna bajka

Marta Król

Dlaczego ziemia pachnie po deszczu?

W głębokiej relacji z naturą

Są takie miejsca, do których dorośli i dzieci chcą wracać. Są takie sytuacje, w których nauczyciele i uczniowie lubią uczestniczyć. Są takie treści, które pragnie się poznawać; czynności, które chce się powtarzać; emocje, które każdy chce przeżywać.

Ten pozytywny świat można znaleźć w praktykach edukacji outdoorowej, która polega na wyprowadzeniu całego procesu edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczego poza mury placówki. Taka metoda nauczania ma ogromny potencjał, żeby porwać i zachwycić przede wszystkim dzieci, choć nauczycielki i nauczyciele z pewnością także się w jej ramach odnajdą. Okazuje się bowiem, że tak niewielki wysiłek, jakim jest wyjście na zewnątrz, może przynieść wielki i wymierny sukces.

Co ważne, wykorzystując tę uniwersalną metodę, można realizować wszelkie treści z dowolnego obszaru podstawy programowej – czy to z zakresu matematyki, muzyki czy biologii – na każdym etapie edukacji.

Edukację outdoorową można i należy „uszyć” na miarę swoich możliwości oraz potrzeb uczniów i uczennic. Obowiązują w niej jednak pewne priorytety – najistotniejsze w tak zaplanowanym procesie nauki są: zaciekawienie, uważność, relacje, poczucie sprawczości i doświadczenia. Ważne, by doświadczenia były zdobywane na bazie prawdziwych sytuacji, w otaczającej dzieci rzeczywistości, w głębokiej relacji z naturą. Tutaj pojęcie doświadczenia wielozmysłowego nie jest banałem. Naturalna przestrzeń – las, łąka, park – jak żadna inna sprzyja działaniom i motywuje do aktywności poznawczej,

społecznej czy ruchowej. Dzięki oddaleniu od bodźców zewnętrznych, takich jak migające, kolorowe reklamy, szum ulicy czy tłok w szkole, potęguje się nasza uważność. Ta zaś uwrażliwia na drugą osobę, na przyrodę – dzięki niej zaczynamy widzieć więcej i czuć mocniej.

Bez pośpiechu

Filarami edukacji outdoorowej są przestrzeń i czas. Mając czas, możemy go wypełnić wielopłaszczyznowymi relacjami. W naturze bowiem każdy oddziałuje na resztę grupy; wspierając się wzajemnie, zacieśniamy relacje, oswajamy się ze sobą. Otwarta przestrzeń zapewnia natomiast bezpośredni kontakt z przyrodą i docenienie jej niezwykłości. Ponadto wolna i spokojna przestrzeń sprzyja zaufaniu i komunikacji. W takiej atmosferze budzi się ciekawość, rodzą się pytania i olbrzymia chęć znalezienia na nie odpowiedzi. Dlaczego ziemia tak pachnie po deszczu? Czy ślimak może wyjść samodzielnie ze swojej skorupki? Co wyrośnie z tej gąsienicy? Czyje to odchody? I choć oglądanie odchodów czy znalezionego na leśnej ścieżce martwego ptaka i rozmowy o nich mogą budzić kontrowersje, to przede wszystkim wywołują emocje. Są to emocje czasami bardzo skrajne – od zachwyty po obrzydzenie, ale czyż właśnie nie one, otoczone empatyczną troską i uwagą, odpowiadają za największą skuteczność edukacji? Nasycenie aktywności emocjami przynosi niezwykle efekty: zaangażowanie, otwartość i wrażliwość.

W edukacji outdoorowej dorosły nie jest Alfą i Omegą, nie wszystko wie, nie na wszystkim się zna. Chętnie zamienia słowa „chodź, opowiem ci...” na „chodź, razem poszukamy odpowiedzi”; rezygnuje z mówienia do dziecka „Ty musisz...” na rzecz pytania „Czy Ty chcesz?”. Taka postawa i elastyczne podejście redukują napięcia z obu stron, uwalniają dorosłego od tradycyjnie pojmowanej jednostronnej transmisji wiedzy w procesie edukacji i pozwalają podążać za dziecięcym

rozwojem i ciekawością. Czyż nie łatwiej nauczyć się rozpoznawać gatunki drzew, zbierając jesienne liście i tworząc z nich niezwykły bukiet, niż siedząc nad podręcznikiem i uzupełniając nazwy na karcie pracy?

Poczucie wolności podczas zajęć outdoorowych jest wspólnym mianownikiem dla twórczości, produktywności, gotowości na wyzwania i lepszego radzenia sobie z trudnościami. Kontakt z naturą wpływa pozytywnie na ogólny dobrostan i holistyczny rozwój – nie tylko dziecka, lecz każdego człowieka! Znając wyniki badań, mówiące o tym, że ławka szkolna, klasa i sztuczne oświetlenie nie są warunkami sprzyjającymi uczeniu się, pozwólmy sobie na luksus wyjścia poza schemat klasowo-lekcyjny.

Po tylu latach organizowania wypraw do lasu wciąż zachwyca mnie, ile radości dzieciom sprawiają proste czynności, jak zabawa w chowanego, układanie kształtu serca z szyszek na trawie czy malowanie farbami po liściach. Z zachwytem obserwuję, jak dzieci odnajdują i wybierają te działania, które w danym momencie zaspokajają ich potrzeby, wiedząc, co jest dla nich dobre, a co im nie służy. Lubię towarzyszącą tej metodzie niepewność, bo nigdy nie wiem, co akurat dzisiaj „porwie” dzieci, co ich zafascynuje i pociągnie. Dlatego też nie do końca mogę przewidzieć „scenariusz” swojej lekcji, bo natura niejednokrotnie pisze go za mnie. Ta niewiadoma buduje nastrój fascynacji, zapewniając i nauczycielowi, i dzieciom niezmienny entuzjazm do pracy.

Zaryzykujesz?

Do zobaczenia w lesie!

Marta Król

Nauczycielka wychowania przedszkolnego z 19-letnim doświadczeniem. Pracuje w Przedszkolu z Oddziałami Integracyjnymi „Tęczowa Kraina” w Goleniowie. W ramach działalności firmy LoveLASy organizuje wyprawy do lasu dla dzieci i dorosłych.

Pozytywna pętla

Krystyna Zielińska

Nowe technologie jako odpowiedź na potrzeby pedagogiki pozytywnej

Wprowadzenie

Wincenty Okoń definiuje nauczanie jako „planning i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, polegającą na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej”¹. Michael Uljens odnosi się do zagadnienia w sposób bardziej ogólny, ukazując nauczanie jako „instytucjonalną czynność podmiotu wykonywaną w celu ułatwienia innemu podmiotowi zdobycia pewnego rodzaju kompetencji (na przykład wiedzy, zrozumienia,

umiejętności i tak dalej)”². Warto podkreślić, iż wielu pedagogów, w tym Franciszek Bereźnicki czy Wincenty Okoń, czynnościom podejmowanym przez nauczyciela nadaje charakter planowy, systematyczny i zamierzony. W konsekwencji, nauczanie realizowane w szkole określane jest zamiennie jako kierowanie procesem uczenia się³. Sformułowanie to bywa jednak podważane. Osoby kwestionujące je zaznaczają, że poprzez nawiązanie do jednej tylko cechy zbyt mocno spłaszcza ono sens całego procesu. Tym samym nie uświadamia odbiorcy wagi innych zmiennych, jak chociażby przepływ wiadomości. Pomija również znaczenie relacji nawiązywanych pomiędzy

szeroko rozumianymi źródłami informacji (nauczyciel, podręcznik itp.) a uczniami.

Nauczanie, równoległe do poszerzania wiedzy i umiejętności, kształtuje także nawyki, zdolności i zainteresowania. Przyczynia się do wytworzenia trwałych dyspozycji do uczenia się. Ma związek z tworzeniem postaw moralnych oraz kreowaniem systemu przekonań. W tym kontekście, obok kształcenia, wiąże się również z funkcją wychowawczą⁴.

Obecnie w naukach pedagogicznych podkreśla się wagę pozytywnych emocji, w tym radości, które powinny być odczuwane przez dzieci podczas procesu kształcenia. Myśl ta nawiązuje bezpośrednio do pedagogiki pozytywnej.

Nowe technologie a pedagogika pozytywna

Pedagogika pozytywna „(...) skupia się na wzmacnianiu pozytywnych aspektów wychowania i uczenia się. W przeciwieństwie do tradycyjnych podejść, które koncentrują się na karach i dyscyplinie, pedagogika pozytywna stawia na rozwijanie siły, motywacji oraz samodyscypliny u uczniów”⁵. Z całą pewnością w takim podejściu pomocne mogą się okazać nowe technologie, które oferują interesującą grafikę, elementy dźwiękowe, ciekawe aplikacje oraz ćwiczenia interaktywne umożliwiające weryfikację wiedzy w sposób mało stresujący i dostosowany do potrzeb współczesnych uczniów. Co ważne, komputerowe gry edukacyjne oraz aplikacje budują motywację uczniów do nauki poprzez nagradzanie ich zaangażowania. Odbywa się to za pomocą dodatkowo przyznanych punktów, awansu na liście rankingowej graczy czy poprzez wyświetlenie ciekawej animacji. „Tworzy to pozytywną pętlę, gdzie zaangażowanie prowadzi do nagród, a nagrody z kolei wzmacniają zaangażowanie”⁶.

W książce *Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych* Kamila Majewska podkreśla, że „(...) współcześni uczestnicy procesu kształ-

cenia, w tym również edukacji wczesnoszkolnej z pomocą Internetu: wyszukują materiały do nauki, grają w gry, oglądają filmiki, słuchają muzyki, komunikują się ze sobą. Dzielią się zdjęciami, wiadomościami i plikami. Z Web 2.0 zaczynają korzystać coraz młodsze dzieci, co w konsekwencji oznacza, że siedmio- czy ośmiolatki w sieci przestają być wyjątkiem. Dostęp do Internetu najczęściej zapewniają im smartfony, tablety czy konsole do gier, które wyparły niejako komputery osobiste”⁷. W efekcie warto zwrócić na nie uwagę, również w kontekście edukacji. Nowoczesne narzędzia, jak: roboty edukacyjne⁸, tablice interaktywne⁹, stoliki interaktywne, podłogi multimedialne, tablety¹⁰, smartfony¹¹, czy gogle VR¹² z powodzeniem mogą wspierać nowoczesny proces kształcenia. Jak wykazują badania, nowe technologie włączane do przebiegu lekcji pobudzają zainteresowanie uczniów, sprzyjają aktywności, podnoszą wyniki nauczania¹³. To ogromna zaleta, która doceniana jest przez liczną grupę nauczycieli¹⁴.

Wybrane aplikacje na tablety i smartfony do edukacji matematycznej

Przywołam tu dwie, w mojej opinii interesujące poznawczo, gry firmy SpeedyMind, przeznaczone do edukacji wczesnoszkolnej, dostępne na smartfony i tablety.

Matematyka i Logika dla dzieci – aplikacja dla dzieci w wieku 5–10 lat. To interesująca i intuicyjna w obsłudze gra, która ćwiczy podstawy matematyki. Za jej pomocą uczniowie mogą utrwalać: umiejętność dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia czy chociażby logikę i skupianie uwagi. Część dostępnych w aplikacji zadań może pomóc w ćwiczeniu umiejętności algorytmicznych, a tym samym wprowadzać ucznia w świat programowania. Jak zapewnia producent: „(...) nasze gry logiczne i matematyczne to doskonały sposób na ćwiczenie umysłu, rozwijanie inteligencji oraz po-

prawę pamięci i skupienia uwagi. Zabawny jedno-rożec zaprasza na ekscytującą podróż do świata matematyki i logiki. Gra pozwala określać poziom trudności dla wszystkich zadań (działań matematycznych i łamigłówek), które zechcesz opanować. Mogą w nią grać zarówno przedszkolaki, jak i dzieci wszystkich klas szkoły podstawowej”¹⁵.

Zabawna tabliczka mnożenia – aplikacja dla dzieci w wieku 6–12 lat, umożliwiająca utrwalanie tabliczki mnożenia. Głównym bohaterem gry jest miś koala, przeżywający ekscytujące historie, podczas których uczeń wykonuje zadania. Przez użytkowników internetu aplikacja została oceniona na 4,7 w skali od 1 do 5 (średnia z 42,7 tys. opinii).

Podsumowanie

Nowe, komputerowe narzędzia dydaktyczne odgrywają ważną rolę w procesie nauczania¹⁶. Po pierwsze, tworzą przyjazne uczniom środowisko, które sprzyja wysiłkom intelektualnym. Po drugie, motywują zarówno do działania, jak i współdziałania z innymi uczniami oraz nauczycielem. Po trzecie, dzięki nagradzaniu wysiłku i osiągnięć stymulują motywację uczniów. Po czwarte, wykorzystane do samodzielnej pracy, na przykład w domu, mogą wspierać proces samoregulacji oraz radzenia sobie z wyzwaniami¹⁷.

Należy podkreślić, iż nowe technologie są wartym uwagi narzędziem, które urozmaica proces kształcenia. Oczywiście, obok wykorzystania nowych technologii, nauczyciel powinien przygotowywać uczniów do ich odpowiedniego i bezpiecznego użytkowania¹⁸.

Przypisy

- 1 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 59.
- 2 M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Gdańsk 2006, s. 120.
- 3 W. Okoń, *Zarys dydaktyki*, Warszawa 1957, s. 7.
- 4 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 184.

- 5 M. Jankowska, *Pedagogika pozytywna*, kidsview.pl, data dostępu: 21.11.2024.
- 6 Ibidem.
- 7 K. Majewska, *Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych. Rzeczywistość wirtualna w edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 2021, s. 140.
- 8 J. Bednarek, *Cyberprzestrzeń i roboty humanoidalne nowym wyzwaniem edukacji*, ktime.up.krakow.pl, data dostępu: 21.11.2024.
- 9 K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Toruń 2015.
- 10 B. Siemieniecki, K. Majewska, *Pedagogical Premises of the Use of Tablets in the Teaching Process*, „The New Educational Review” 2015, nr 42, s. 65–79.
- 11 *Smartfony w szkole. Ustalmy reguły gry*, www.ibe.edu.pl, data dostępu: 21.11.2024.
- 12 K. Majewska, *Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa*, „E-mentor” 2023, nr 3 (100), s. 61–69.
- 13 M. Potoczna, *Szanse i zagrożenia wynikające z zastosowania mediów we wczesniej edukacji dziecka*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1/19, s. 241–246.
- 14 „Grono”, *Pismo Lubuskich Nauczycieli* 2024, nr 1 (17).
- 15 Ibidem.
- 16 M. Maciejewska, *Nowe technologie w szkole*, wsip.pl, data dostępu: 15.11.2024.
- 17 K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, dspace.uni.lodz.pl, data dostępu: 16.11.2024.
- 18 K. Majewska, *Young Adults in Virtual Reality (VR). Factors Contributing to, VR Games Addiction*, „International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies” 2023, vol. 10, No. 1, s. 23–32.

Krystyna Zielińska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Ze szkołą związana od 23 lat. Obecnie kończy studia podyplomowe przygotowujące do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Śmiejcie się jak najwięcej!

Zofia Fenrych

Recenzja książki *Harcerska kultura śmiechu w Polsce*

„Śmiechu mi trzeba / na te dziwne czasy / śmiechu zdrowego / jak źródłana woda” – pisał kiedyś poeta Adam Ziemianin, a jego słowa wyśpiewywał zespół Stare Dobre Małżeństwo. „Nie okrutnego / nie cynicznego / śmiechu mi trzeba / bardzo ludzkiego”. Wiersz ten przypomniiał mi się w czasie lektury antologii *Harcerska kultura śmiechu w Polsce*, zredagowanej przez Przemysława Grzybowskiego i Katarzynę Marszałek.

Warto zacząć od przedstawienia autorów. Ich spotkanie przy tym tytule nie jest przypadkowe. Oboje są profesorami pedagogiki, pracownikami naukowymi

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Mają na swoim wspólnym koncie dwutomową monografię poświęconą dwóm bydgoskim instytucjom, których zadaniem była opieka i udzielenie wsparcia dzieciom i młodzieży w potrzebie (*W naszym Domu... Bydgoski Zespół Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych wczoraj i dziś*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1 i 2, Kraków 2017; *Dom na szwederowskiej skarpie. Obrazki z historii bydgoskiego sierocińca w czasach od Henryka Dietza do Leona Stobrawy*, współautorstwo z Joanną Brzozowską, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2019).

Katarzyna Marszałek jest wieloletnią instruktorką Związku Harcerstwa Polskiego i autorką licznych publikacji poświęconych historii harcerstwa (na przykład kilku tomów wyboru źródeł do dziejów ZHP i Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej) oraz jego perspektywie pedagogicznej, czyli wątków związanych z wychowaniem. Przemysława Grzybowskię wiele osób zapewne kojarzy z publikacją: *Doktor klaun! Terapia śmiechem, wolontariat, edukacja międzykulturowa* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012). To ważna książka z różnych powodów. Z jednej strony możemy się z niej wiele dowiedzieć na temat idei „doktorów klaunów”. Miłośnicy talentu Robina Williama znajdują tu historię odgrywanego przez niego Patcha Adamsa, jednego z prekursorów podejścia do pacjentów, które nazywamy terapią śmiechem. Grzybowski w swojej książce przygląda się jej z różnych perspektyw, między innymi: wolontariatu, edukacji międzykulturowej (która również jest przedmiotem jego zainteresowań naukowych), a także zadbania o siebie samego przez terapeutę przy takim zaangażowaniu. Spora część pracy to „Niezbędnik wolontariusza”, czyli zbiór wielu ćwiczeń i zabaw, obszerne zestawienia bibliograficzne (zawierające również filmy, sztuki teatralne, netografię) oraz kilka dokumentów dotyczących organizowania wolontariatu i współpracy z fundacją „Dr Clown”. *Doktor klaun!*, rzecz jasna, to nie jedyna czy też najważniejsza publikacja Grzybowskię, natomiast dobrze ilustruje spektrum jego zainteresowań.

Połączenie tych dwojga autorów oraz ich obszarów badawczych zaowocowało ciekawą antologią, wzbogaconą o szeroki komentarz naukowy i metodyczny.

Z czasów harcerskich pamiętam liczne dyskusje wokół Prawa Harcerskiego. Niestety, z reguły skupiały się one na dziesiątym punkcie, a nawet jego drugiej części, która dotyczy niepalenia papierosów i niepicia alkoholu. Według dużej części instruktorów właśnie ta kwestia miała przede wszystkim

odróżniać harcerzy od reszty młodych ludzi. Szkoda, że w swojej narracji często zapominali o pozostałych punktach. Na przykład o tym: „Harcerz/harcerka jest zawsze pogodny/a” – to dopiero wyzwanie! Dość często można usłyszeć, że Polacy postrzegani są (przez inne społeczeństwa, ale i przez siebie samych) jako ludzie smutni, sfrustrowani, marudzący. Na takim tle zawsze pogodny harcerz mógłby sporo zdziałać. Rzecz jasna, taką zasadę w obecnych czasach lepiej traktować jako swoistą misję, a nie obowiązek, bo kwantyfikacja „zawsze” jest tu zdecydowanie dyskusyjna i niemożliwa do zrealizowania. Ale, wracając do punktu ósmego Prawa Harcerskiego, czym jest ta pogoda/pogodność? Jak ją rozumieć?

Autorzy rozpoczęli antologię od naukowej analizy śmiechu. Opisali interdyscyplinarną refleksję określaną jako gelotologia lub gelologia (grec. gelos – śmiech, śmiać się). Podzielili śmiech na dwa główne rodzaje: radosny i złośliwy, bazując na tradycji kultury. Za tym podziałem idzie współczesna refleksja socjologiczna, mówiąca o śmiechu włączającym i wykluczającym, czyli o śmiechu z kimś versus z kogoś/przeciw komuś. Badacze analizują także pojęcia kultury śmiechu (czyli proces kształtowania zachowań, poglądów, postaw, wzorów osobowych, norm, zasad, sankcji, rozmaitych form twórczości duchowej oraz materialnej, refleksji potocznej i naukowej) i wspólnoty śmiechu, rozumianej jako zbiorowość mająca doświadczenia i przeżycia, które owocują wspólnym śmiechem. Opozycją wobec tej ostatniej są wspólnoty nienawiści. Grzybowski i Marszałek przytoczyli także definicje komizmu, poczucia humoru, uśmiechu i wreszcie pogody ducha, ujętej w Prawie Harcerskim. By dobrze zrozumieć niektóre z anegdot, zwrócili uwagę na charakterystyczny język skojarzeń i wewnętrznych znaczeń, którym posługują się związane ze sobą grupy – od rodziny po kręgi przyjaciół. Taki specyficzny dialekt określany jest familektem (lub familiolektem), natomiast autorzy antologii zaproponowali jeszcze pojęcie węższe –

harclekt, czyli niepowtarzalny język, którym posługują się harcerze.

Kwestia pogodnego nastawienia do świata i kłopotów, które niesie z sobą życie, była obecna w harcerstwie od samego początku. Robert Baden-Powell w następujący sposób sformułował jedno z praw skautingu, którego był założycielem: „Skaut śmieje się i gwizdże w najcięższym nawet położeniu” (w wersji żeńskiej: „Skautka uśmiecha się i śpiewa wśród wszelkich przeciwności”). Od początku radził swoim druhom: „śmiejcie się jak najwięcej”. Patrząc szerzej na kodeks postępowania skautów i harcerzy, warto podkreślić, że nie należy w propagowaniu pogodnego podejścia do życia dopatrywać się zachęty do lekceważenia problemów lub zaprzeczania ich istnieniu. Dla twórców idei harcerskiej ważne było, by młody człowiek podchodził do nich jak do wyzwania, a nie barier, co miało wzmocnić w nim odwagę, opanowanie, otwartość, gotowość do działania. Dostrzec w tym można – prawdopodobnie zamierzoną – chęć wzmacniania młodych ludzi w cnotach arystotelesowskich, szczególnie męstwa, umiarkowania i wielkoduszności.

Ciekawym uzupełnieniem antologii jest analiza badania przeprowadzonego przez Harcerski Instytut Badawczy ZHP na temat humoru w środowiskach harcerskich. Podjęto w nim temat harclektu, żartów, komicznych sytuacji, a także żartów. Do pozytywnego wpływu harcerskiej pogody ducha na młodzież nawiązano także w rozdziale „Harcerscy ludzie śmiechu w czasie II wojny światowej”; nie dziwi, że jego bohaterem jest Aleksander Kamiński. Autorzy omawiają jego ważne dzieło, jakim była Organizacja Małego Sabotażu „Wawer”, stosująca humor dla podniesienia morale społeczeństwa pod okupacją. W książce jest też obszerny rozdział o obecności harcerzy – szczególnie w komicznych kontekstach – w kulturze popularnej XX wieku. Wyszczególnione zostały czasopisma, występy kabaretowe, filmy, a także memy i wpisy w mediach społecznościowych z późniejszych dekad. Przeanalizowany został zarówno zamierzony komizm

w tworzeniu wizerunków postaci harcerskich i sytuacji z ich życia, jak i stereotypowe postrzeganie tego środowiska.

Omówione artykuły towarzyszą ponad dwustu stronom faktycznej antologii. Jej pierwsza część zawiera różne zapisy z prawa skatowego i harcerskiego, przede wszystkim z okresu ich powstawania, oraz liczne komentarze i interpretacje. Kolejna część to wybrane fragmenty z wywiadu „Śmiech w harcerskiej edukacji i służbie”, przeprowadzonego przez Harcerski Instytut Badawczy ZHP, o którym była mowa już wcześniej. Część trzecią stanowi zbiór komicznych utworów harcerskich lub o harcerstwie. Są tu wiersze, piosenki, opowiadania, a nawet „szopka harcerska”. Część czwarta to żarty o pionierach, skautach i harcerzach.

„Życie jest wielką grą, którą należy zagrać uczciwie i radośnie” – pisał Baden-Powell do swoich skautów. To zdanie jest warte refleksji i wzięcia pod uwagę w działaniach wychowawczych, nie tylko w drużynach harcerskich, ale także w codziennej pracy z uczniami. Antologia może być pewnym drogowskazem, inspiracją służącą docenieniu wartości radości, śmiechu, pogody ducha w budowanych relacjach. A przy okazji dla wszystkich osób w młodości związanych z ruchem harcerskim może być miłym, nostalgicznym doświadczeniem.

P.P. Grzybowski, K. Marszałek, *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie oraz twórczości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, 350 s. Publikacja w otwartym dostępie za pośrednictwem strony internetowej wydawnictwa.

Zofia Fenrych

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

Samorzecznicy i Kluby Świadomej Młodzieży

Paulina Kumaszevska

Znaczenie młodzieżowego przedstawicielstwa w zakresie poszerzania świadomości społecznej o neuroróżnorodności

W ostatnich latach obserwujemy znaczący wzrost zaangażowania młodzieży w działania społeczne oraz rosnące zainteresowanie udziałem młodych w procesach decyzyjnych dotyczących zarówno ich własnego życia, jak i szerszej społeczności. Współczesna młodzież coraz aktywniej uczestniczy w różnorodnych inicjatywach społecz-

nych, wyrażając swoje opinie i podejmując działania na rzecz pozytywnych zmian. Rozwijające się formy aktywności, takie jak samorzecznictwo i Kluby Świadomej Młodzieży, stanowią kluczowy obszar badawczy, wpisując się w narrację o rosnącym zaangażowaniu młodych ludzi w życie społeczne oraz ich zdolności do podejmowania decyzji¹.

Rola młodzieżowego przedstawicielstwa

Przedstawicielstwo młodzieżowe pełni fundamentalną rolę w umożliwianiu młodzieży w spektrum autyzmu wyrażania swoich doświadczeń, potrzeb i pomysłów na szeroką skalę. To szczególnie ważne, gdyż neuroróżnorodność często jest nierozumiana lub marginalizowana w społeczeństwie. Dzięki młodzieżowemu przedstawicielstwu społeczność neuroróżnorodna zyskuje platformę do artykułowania swoich unikalnych perspektyw i wpływania na decyzje, które mają bezpośrednie przełożenie na ich życie oraz życie ich rówieśników.

Przedstawicielstwo młodzieżowe umożliwia młodym ludziom w spektrum autyzmu dzielenie się swoimi codziennymi doświadczeniami oraz wyrażanie swoich potrzeb w sposób, który jest zrozumiały dla decydentów i społeczeństwa. Mogą oni mówić o trudnościach, jakie napotykają w szkole, w kontaktach społecznych czy w dostępie do usług zdrowotnych. Dzięki temu ich głos staje się ważnym elementem debaty publicznej, co prowadzi do większej wrażliwości społecznej i szybszej odpowiedzi na ich potrzeby.

Ramą teoretyczną służącą zrozumieniu młodzieżowego przedstawicielstwa jest teoria partycypacji społecznej, która pozwala lepiej uchwycić jego rolę i znaczenie. Podkreśla ona, że zaangażowanie młodych ludzi w procesy decyzyjne jest kluczowe dla rozwijania ich umiejętności społecznych, budowania poczucia własnej wartości oraz promowania aktywności obywatelskiej.

Partycypacja społeczna młodzieży jest również istotna z punktu widzenia demokratyzacji procesów decyzyjnych, ponieważ umożliwia młodym ludziom wpływanie na kształtowanie polityk i działań, które ich dotyczą².

Główne projekty i inicjatywy Klubów Świadomej Młodzieży

Pierwszy Klub Świadomej Młodzieży został założony z inicjatywy Janka Gawrońskiego (osoby w spektrum

autyzmu) przez Fundację Autism Team w 2016 roku³, organizację non-profit, która specjalizuje się we wspieraniu osób w spektrum autyzmu. Założycielką Fundacji jest Sylwia Kowalska, mama Janka Gawrońskiego⁴. „Klub Świadomej Młodzieży powstał, by młodym ludziom uświadamiać, kim są, jakie mają prawa i możliwości. By nie czuli się wyobcowani”⁵.

Obecnie w Polsce są trzy Kluby Świadomej Młodzieży (we Włocławku, Łodzi oraz w Kutnie – koordynowany przez Fundację Pro Aperte). Organizacje te realizują różnorodne projekty i inicjatywy, które mają na celu rozwój społeczności lokalnych oraz osobisty rozwój ich członków. Do najważniejszych działań należą:

- warsztaty edukacyjne – na temat zdrowia psychicznego, równości, tolerancji oraz innych ważnych kwestii społecznych;
- projekty społeczne – działania na rzecz ochrony środowiska, promocji zdrowia, walki z dyskryminacją oraz organizowanie wydarzeń kulturalnych;
- grupy wsparcia – oferujące młodzieży bezpieczną przestrzeń do dzielenia się doświadczeniami i budowania umiejętności społecznych;
- kampanie społeczne – mające na celu zwiększenie świadomości na temat neuroróżnorodności i promowanie akceptacji⁶.

Przykład Jana Gawrońskiego

Działalność Janka Gawrońskiego, społecznego zastępcy Rzecznika Praw Dziecka, to doskonały przykład konkretnych korzyści, jakie przynosi przedstawicielstwo młodzieżowe. Młody lider swoim wielkim zaangażowaniem w sprawy neuroróżnorodności pokazuje młodzieży, w jaki sposób można aktywnie uczestniczyć w procesach decyzyjnych i wpływać na politykę oraz działania społeczne⁷.

Od najmłodszych lat Janek wykazywał ogromne zainteresowanie problemami społecznymi oraz potrzebę wsparcia osób neuroróżnorodnych, w tym tych z autyzmem. Jego pasja i determinacja doprowadziły do objęcia przez niego roli społecznego

W ostatnich latach pojęcie neuroróżnorodności zyskuje na znaczeniu jako koncepcja uznająca różnorodność funkcjonowania mózgu za naturalną i wartościową część ludzkiej zmienności. Neuroróżnorodność obejmuje między innymi spektrum autyzmu, ADHD, dysleksję oraz inne neurologiczne warianty. Ta perspektywa nie tylko promuje akceptację i zrozumienie, ale również walczy ze stygmatyzacją i uprzedzeniami wobec osób neuroróżnorodnych.

zastępcy Rzecznika Praw Dziecka, w której wykorzystuje swoje doświadczenie i wiedzę, aby reprezentować interesy młodzieży w spektrum autyzmu na szerokim forum. Janek nie tylko działa na rzecz poprawy jakości życia neuroróżnorodnych dzieci i młodzieży, ale także aktywnie promuje świadomość społeczną na temat neuroróżnorodności⁸.

Przyszłość młodzieżowego przedstawicielstwa

Z punktu widzenia problematyki neuroróżnorodności przyszłość młodzieżowego przedstawicielstwa wydaje się obiecująca. Coraz więcej młodych ludzi angażuje się w działania mające na celu poprawę jakości życia osób w spektrum autyzmu i innych

neuroróżnorodnych. Ich zaangażowanie przynosi realne korzyści nie tylko dla nich samych, ale również dla całego społeczeństwa, które staje się bardziej świadome i otwarte na różnorodność.

Dzięki takim liderom jak Janek Gawroński młodzież neuroróżnorodna zyskuje narzędzia i platformy do wyrażania siebie, a społeczeństwo uczy się, jak wspierać i doceniać różnorodność. Wspólne wysiłki młodych ludzi, ich rodzin, nauczycieli i społeczności są kluczem do budowania świata, w którym każdy ma możliwość pełnego uczestnictwa i rozwoju.

Refleksje i perspektywy

Działalność Samorządów Młodzieżowych i Klubów Świadomej Młodzieży odgrywa kluczową rolę w poszerzaniu świadomości społecznej na temat neuroróżnorodności. Dzięki ich zaangażowaniu młodzież nie tylko edukuje społeczeństwo, ale także przyczynia się do tworzenia bardziej inkluzywnych i dostępnych środowisk dla wszystkich.

Wspieranie tych inicjatyw jest niezwykle ważne, ponieważ młodzi ludzie mają potencjał do wprowadzania trwałych i pozytywnych zmian w społeczeństwie. Poprzez edukację, empatię i aktywność społeczną, młodzież może się stać siłą napędową w walce o akceptację i zrozumienie dla osób neuroróżnorodnych⁹.

Przekonania jako fundament

Znaczenie przekonań młodzieży w kształtowaniu relacji ze światem jest niezwykle istotne, zwłaszcza w kontekście roli samorządności oraz Klubów Świadomej Młodzieży w młodzieżowym przedstawicielstwie społecznym. Przekonania stanowią fundament, na którym opiera się relacja młodych ludzi z rzeczywistością oraz ich aktywność społeczna.

Przekonania młodzieży, wynikające z doświadczeń, edukacji oraz interakcji społecznych, pełnią kluczową rolę w kształtowaniu ich postaw wobec wyzwań społecznych, politycznych i kulturowych. Mimo że te

przekonania mogą być zróżnicowane i czasem nawet sprzeczne, mają one niezwykłą zdolność do mobilizacji i formowania wspólnotowych działań¹⁰.

W końcowej części książki Justyny Sucheckiej *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, poświęconej Klubowi Świadomej Młodzieży, znajdujemy wypowiedzi młodych ludzi na temat tego, jak chcą być zapamiętani przez osoby o nich czytające:

Ola: Nie każdy ze spektrum autyzmu jest taki sam. Nawet autystyk nie równa się autystykowi.

Sebastian: Zaczynj tolerować, a nie dyskryminować.

Borys: Dzięki osobliwości żyje się lepiej.

Szymon: Chcę rozwinąć swoją pasję, nie przeszkadzaj mi, tylko pomóż.

Filip: Jaki sens w byciu silniejszym?

Paula: Mam prawo do wolności, swobody i uczuć.

Monika: Każdy ma prawo nie lubić tego, czego nie lubi.

Michał: Każdy ma swoje pasje.

Janek: Bywam zaskakujący dla świata.

Tosia: Bądź miła.

Kocur: Przestań się bać żyć w zgodzie ze sobą.

Bartek: Daj mi czas. Jestem tak samo ważny jak ty¹¹.

Zacytowany fragment doskonale ilustruje doświadczenia osób w spektrum autyzmu, podkreślając ich indywidualność i specyficzne potrzeby, co wpisuje się w koncepcję neuroróżnorodności. Wypowiedzi akcentują różne aspekty społecznego funkcjonowania osób w spektrum, kluczowe dla budowania ich autonomii i integracji w społeczeństwie. Szymon, na przykład, zwraca uwagę na konieczność wspierania rozwoju pasji, co podkreśla znaczenie tworzenia środowiska umożliwiającego realizację potencjału każdej osoby. Paula, poprzez apel o prawo do wolności i wyrażania uczuć, przypomina o kluczowej wartości autonomii i poszanowania emocji jednostki. Natomiast Bartek, akcentując potrzebę uwagi i czasu, wskazuje na konieczność indywidualnego podejścia, szczególnie w odniesieniu do osób funkcjonujących w rytmie odbiegającym od społecznych norm.

Podsumowując, przedstawicielstwo młodzieżowe i neuroróżnorodność to tematy, które wzajemnie się uzupełniają, promując idee tolerancji, akceptacji i równych szans. Kluczowym wyzwaniem pozostaje tworzenie środowisk, które doceniają i wykorzystują potencjał wszystkich jednostek, niezależnie od ich różnic.

Przypisy

- 1 R.A. Hart, *Children's Participation. Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Protection*, London, New York 1997.
- 2 E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.
- 3 Fundacja Autism Team, autismteam.pl, data dostępu: 5.06.2024.
- 4 A. Urazińska, *Ojciec Janka wysiadł na stacji „diagnoza: autyzm”. Ja jechałam dalej*, wysokieobcasy.pl, data dostępu: 16.06.2024.
- 5 J. Suhecka, *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa 2022, s. 308.
- 6 Autism Team. *Klub Świadomej Młodzieży*, autismteam.pl, data dostępu: 5.06.2024.
- 7 Jan Gawroński – nowy zastępca Rzecznika Praw Dziecka, gov.pl, data dostępu: 7.06.2024.
- 8 Fundacja Synapsis, fundacjasynepsis.pl, data dostępu: 8.06.2024.
- 9 E. Maślak, E. Mikołajewska, *Uwarunkowania integracji społecznej dzieci i młodzieży z autyzmem*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2019, nr 14 (2), s. 101–116.
- 10 E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, S.R. Sommers, *Psychologia społeczna*, przeł. J. Gilewicz, Warszawa 2016.
- 11 J. Suhecka, *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, op. cit., s. 309.
- 12 T. Armstrong, *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*, Boston 2010.

Paulina Kumaszevska

Studentka III roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Z pasją zgłębia tematykę neuroróżnorodności, odkrywa kultury i smaki. Interesuje się kuchnią i kulturą egipską, rozwojem osobistym oraz pokonywaniem własnych ograniczeń.

Edukacja rozumiejąca potrzeby osób autystycznych

Agata Borowska

Pomiędzy inkluzją a miniwykluczeniami w obszarze neuroróżnorodności

Wprowadzenie

Edukacja jest rozumiana jako ogół procesów i oddziaływań w procesie wychowawczym, na które składają się czynności nauczania i uczenia się¹. Rozumienie jako proces umysłowy to kategoria istotna dla identyfikacji i interpretacji potrzeb osób autystycznych w procesie edukacyjnym.

Potrzeba, identyfikowana jako określony stan organizmu człowieka, w znaczeniu przedmiotowym odnosi się do wpływu zewnętrznych czynników wobec osoby lub jej cechy, które wpływają na jej dobrostan i stan funkcjonowania, natomiast w znaczeniu podmiotowym – dotyczy wewnętrznego stanu organizmu, związanego z odczuwaniem braku lub nadmiaru, powstałego „w wyniku zakłócenia optimum życiowego”². Istotnym elementem świadczą-

cym o istnieniu określonej potrzeby jest subiektywne doznanie lub obiektywne zachowanie człowieka, na przykład napięcie emocjonalne, wrażliwość na odbiór określonej kategorii bodźców. Realizacja (spełnienie) potrzeby jest elementem kluczowym w procesie prawidłowego funkcjonowania osoby. Forma spełnienia potrzeb jest uwarunkowana indywidualnie (doświadczenia, osobowość, system wartości) oraz środowiskowo (wzorce kulturowe, normy społeczne).

W przekonaniu Abrahama Masłowa, potrzeby człowieka wpisują się w określone obszary, które dotyczą sfer: samorealizacji, poznawczej, estetycznej, szacunku i uznania, afiliacji (przynależności i miłości, akceptacji, afirmacji), bezpieczeństwa i fizjologicznej³. Natomiast Henry Murray nadał potrzebom określone cechy, identyfikowane, między innymi, jako subiektywne, komplementarne i zmieniające się

pod wpływem społecznych uwarunkowań⁴. W przekonaniu Joanny Ławickiej, potrzeby dziecka od urodzenia „napędzane są” systemem percepcyjnym, który autorka określa jako swoiste oprogramowanie organizmu, sterujące jego sensoryczną wrażliwością i „funkcjonalnością zmysłów”⁵. Autorka wnioskuje, że aby właściwie odczytać i zrozumieć indywidualną specyfikę potrzeb dziecka autystycznego, konieczne jest poznanie istotnych różnic w „zmysłowym oprogramowaniu” pomiędzy dzieckiem w spektrum autyzmu a dzieckiem o typowym rozwoju. Konkluduje to stwierdzeniem, że „(...) każde dziecko w spektrum przychodzi na świat z indywidualnymi właściwościami sensorycznymi, które niezależnie od swojej specyfiki będą na pewno odmienne od wzorca sensorycznego dzieci typowo rozwijających się”⁶.

Świadomość powyższych odmienności o charakterze neurorozwojowym pozwoli na organizację przestrzeni edukacyjnej dostosowanej do potrzeb osób w spektrum autyzmu. Zarówno edukacja, jak i aktywny proces rozumienia wpływu potrzeb na życie człowieka/ucznia wpisują się w obszar tworzenia przestrzeni do działań obecnych w edukacji inkluzyjnej. Uznanie potrzeby dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych potrzeb i możliwości uczniów autystycznych skutkuje organizacją struktury szkolnej, wpisującej się w ideę uniwersalnego projektowania. Rozpoznawanie potrzeb wraz z identyfikacją indywidualnych stylów poznawczo-sensorycznych uczniów autystycznych staje się rozpoznawalne w koncepcji neuro różnorodności. Natomiast jedynie deklaratywne uznanie idei inkluzji w przestrzeni szkolnej, bez kategorii działaniowej, wpisuje się w wymiar nieszlachetny, skutkujący miniwykluczeniami.

Potrzeby osób autystycznych w procesie edukacyjnym – „język” osobistych narracji w obszarze neuro różnorodności

Istotę rozumienia funkcjonowania ucznia w spektrum autyzmu w przestrzeni szkolnej wiąże się z interpre-

tacją pojęcia neuro różnorodność. Zdaniem Alicji Kawalec i Małgorzaty Janas-Kozik⁷, neuro różnorodność jest terminem, który odnosi się do istoty zróżnicowań w obszarze funkcji, struktury i wzorców aktywności mózgu pomiędzy ludźmi. Autorki podkreślają unikalność w obszarze zdolności, które są prezentowane przez osoby autystyczne, uwarunkowane różnicami genetycznymi, środowiskowymi, rozwojowymi i neuroplastycznością mózgu. Przy czym kategoria różnic nie może być identyfikowana z deficytami, ale „cennymi aspektami ludzkiej natury”⁸.

W narracji Jenary Nerenberg⁹ obecnie „(...) na scenę wkracza neuro różnorodność – postrzeganie różnic umysłowych takimi, jakie są, bez wartościowania, czy są lepsze, czy gorsze, normalne, czy nie-normalne. Jako społeczeństwo potrzebujemy zmiany sposobu myślenia o możliwych konfiguracjach neurologicznych”. Przywoływana autorka formułuje znaczące pytanie: „Co się stanie, kiedy przestaniemy patologizować odmiennosc?”, udzielając jednocześnie odpowiedzi, że wynikiem „będzie ludzka kreatywność, innowacyjność i rozkwit”¹⁰.

W przekonaniu Simona Barona-Cohana, „idea neuro różnorodności jest odświeżająco odmiennym spojrzeniem na szeroki zakres typów mózgow”, jeśli uznamy, że „nie istnieje jeden prawidłowy sposób, w jaki mózg powinien się rozwijać”¹¹. Autor stwierdza, że „kiedy związana z autyzmem zdolność do hipersystematyzowania jest wspierana i pielęgnowana, wyjątkowe talenty i umiejętności osób autystycznych mogą rozkwitnąć i błyszczeć – z pożytkiem dla nich samych i dla całego społeczeństwa”¹².

Rozpoznanie i uwzględnienie indywidualnych stylów poznawczych oraz preferencji sensorycznych osób autystycznych skutkuje uznaniem potrzeby dostosowania warunków i wymogów edukacyjnych w procesie kształcenia. Nadawanie znaczeń dla szczególnych zainteresowań o charakterze specjalistycznym (dziedzinowym) w kategorii neuropotencjału stwarza przestrzeń identyfikacji jako „pasji”, a nie „fiksacji”. Medyczne kategoryzacje „cech autyzmu” – określane jako: ograniczone, powtarzalne i nie-

adekwatne wzorce zachowań i zainteresowań, manieryzmy ruchowe, stymy, stereotypie, perseweraacje, kompulsje – stają się naznaczające i stygmatyzujące w sposobie percepcji osoby autystycznej. Takie objawowe rozumienie autyzmu jest „wybrakowane”, ponieważ „traktuje człowieka jak problem, który należy rozwiązać, a nie jak osobę, którą trzeba zrozumieć”¹³.

Camilla Pang, naukowczyni w spektrum autyzmu, w osobistej narracji pisze: „mój osobliwy koktajl neuro różnorodności jest również moim błogosławieństwem, moją życiową supermocą, ponieważ wyposażył mnie w narzędzia umysłowe pozwalające na szybką, skuteczną i całościową analizę problemów”¹⁴. Język nadawanych znaczeń przez osoby neurotypowe (nieautystyczne) dla sposobu doświadczania świata przez osoby autystyczne skutkuje uznaniem prawa do istnienia neuroodmienności w zróżnicowanym społeczeństwie, na zasadach równości stron, bez prawa do dominacji w kategorii dążenia do „typowości”, czy też „normalizacji”.

Inkluzja jako „top trend” czy autentyczna rzeczywistość edukacyjna?

Deklaratywna inkluzja, rozumiana jako „top trend”, nie stanowi o autentyczności w rzeczywistym projektowaniu przestrzeni edukacyjnych. Myślenie życzeniowe (*wishful thinking*) lub zależne kolektywnie jest wpisane w sposób rozumowania oparty o wizję „pozytywnego scenariusza”, pozbawionego racjonalnej analizy faktów i dowodów. Tego rodzaju myślenie „może przyczynić się do bierności wobec działania zmierzającego do zrealizowania założonego planu lub ignorowania istotnych aspektów, co utrudnia jego osiągnięcie”¹⁵.

Innymi słowy, uznanie zasadności organizowania przestrzeni edukacyjnych w kategorii uniwersalnego projektowania, w dostosowaniu do potrzeb osób neuroodmiennych, skutkuje autentyczną działaniowością. Również kategoria zmiany mentalnej w myśleniu o autyzmie stanowi „przejście” z języka medykalizacji autyzmu jako zaburzenia, choroby,

niepełnosprawności, na rzecz uznania perspektywy identyfikacji personalnej (osoba z autyzmem) i tożsamościowej (osoba autystyczna).

Uwzględnienie perspektywy osobistych narracji osób w spektrum autyzmu w projektowaniu przestrzeni edukacyjnej wpisuje się w sztukę tworzenia inkluzji. W przekonaniu Rebekki Wood, edukacja włączająca, która polega tylko na umieszczeniu dziecka autystycznego w klasie szkolnej, skutkuje utwaleniem w nim „poczucia bezradności i pogłębienia społecznej izolacji”¹⁶. Zachowania określane jako autystyczne stanowią element uznania poczucia tworzącej się tożsamości dziecka w jego indywidualnym wymiarze. Obecność trudności i ograniczeń neurorozwojowych, identyfikowanych w kategorii „braku” czy też „defektu”, z próbą interwencyjnych terapii i oddziaływań edukacyjnych wpisuje się w jednowymiarowe, medykalizujące rozumienie autyzmu. W przestrzeni szkolnej może skutkować uznaniem, że przyczyna trudności tkwi w dziecku, jako skutek wynikający z autyzmu, a nie z wpływu środowiskowego i braku realnych dostosowań wymogów i warunków edukacyjnych do aktualnych, rzeczywistych potrzeb i możliwości dziecka¹⁷.

Miniwykluczenia – obszar nieszlachetnej inkluzji

Zdaniem Wood, dzieci autystyczne doświadczają miniwykluczeń w przestrzeni edukacji z uwagi na dominujący model normalizujący do typowego wzorca rozwoju¹⁸. Autorka jest zdania, że nie należy oczekiwać od dzieci autystycznych „przeformułowania ich własnej natury”¹⁹.

Konieczne jest rozumienie potrzeby zmiany świadomościowej w zakresie postrzegania autyzmu, stwarzanie warunków w przestrzeni szkolnej, nie tylko w wymiarze fragmentarycznym, określonym przez zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, ale również w uznaniu prawa do istnienia neuroodmienności w zróżnicowanym społeczeństwie. Punktem wyjścia w organizacji prze-

strzeni inkluzyjnej nie może być założenie, że dziecko autystyczne jest „niepełnosprawne z samej swojej istoty”, ponieważ wtedy „upośledzimy je natychmiast mocą tego właśnie założenia, a na takim gruncie nie może wyrosnąć żadne dobro”²⁰. Tego typu narracja wpisuje się w kształcenie wykluczająco-segregacyjne. Autorka słusznie zauważa, że ograniczenie się do umieszczenia dziecka autystycznego w szkole masowej, ogólnodostępnej nie jest przejawem „włączania”, wpisuje się raczej w obszar integracji rówieśniczej, jako „fizyczne wcielenie uczniów w ramy niezmiennego systemu edukacyjnego”²¹.

W proces inkluzji jest wpisana ukierunkowana wielowymiarowa zmiana w środowisku szkolnym, pozbawiona miniwykluczeń dziecka autystycznego z tzw. życia szkoły. Uwzględnienie w specjalistycznej dokumentacji ucznia indywidualnego profilu sensorycznego (patrz: Aneks) może stanowić dokument uzupełniający Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU), jako dokumentu poprzedzającego opracowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET). Rozpoznanie aktualnych potrzeb i możliwości ucznia autystycznego, w wyniku współpracy pomiędzy zaangażowanymi podmiotami edukacyjnymi (nauczyciele przedmiotowi, wychowawcy, szkolni specjaliści, rodzice), stanowi element identyfikacyjny w rzeczywistym projektowaniu inkluzyjnym, pozbawionym segregacyjnych miniwykluczeń. Świadomość, że inkluzja „nie wymaga, by wszyscy uczniowie robili to samo, w ten sam sposób i w tym samym czasie”, nie oznacza „podejścia wybiórczego” opartego o warunki i „sztywne kryteria” wymogów edukacyjnych²². Wpisuje się raczej w spersonalizowany i zindywidualizowany proces kształcenia w modelu rozwojowym, opartym na rozwijaniu neuropotencjału ucznia.

Refleksja końcowa – narracja osób autystycznych

Camilla Pang pisze: „(...) w moim życiu nieustannie powracało jedno pytanie: jak się porozumieć

z innymi ludźmi, jeśli nie jest się do tego przystosowanym? Jestem kimś, kto nie wyczuwa instynktownie, czym są miłość, empatia i zaufanie, mimo że rozpaczliwie tego pragnę. Stałam się więc sama dla siebie żywym eksperymentem naukowym, testuję słowa, zachowania i sposoby myślenia, które pomagają mi funkcjonować, nawet jeśli nie w pełni po ludzku, to przynajmniej jako pełnowartościowa członkini własnego gatunku”²³.

Dawn Prince-Hughes w książce pod tytułem *Pieśni plemienia goryli. Moja wędrówka przez życie z autyzmem* dzieli się z czytelnikiem narracją o własnym autyzmie, jego wewnętrznym pięknie, pisząc o swojej drodze, na której zatoczyła „pełen krąg – od dzikiej istoty, która jako dziecko nie potrafiła odnaleźć dla siebie kontekstu, do dzikiej istoty, która znalazła go dzięki rodzinie goryli – zwierząt, które mnie ucywilizowały”²⁴.

Joanna Jurewicz, naukowczyni w spektrum autyzmu, pisze: „(...) składałam się z ciała i lodu (...). Jest jeszcze trzecia warstwa mnie (...) Tam w środku. To przerażone zwierzę”²⁵.

Temple Grandin, osoba autystyczna, dokonuje istotnego podsumowania, wskazując, że „zrozumienie, jakiego rodzaju myślenie charakterystyczne jest dla danej osoby, pomaga (...) uszanować własne ograniczenia i – co równie ważne – wykorzystywać swoje silne strony”²⁶.

Wysłuchanie się w narrację osób w spektrum autyzmu stanowi przestrzeń łączącą świat osób neurotypowych i neuroatypowych w obszarze inkluzji, w jej szlachetnym, działaniowym charakterze nadawania znaczeń dla istoty neuroróżnorodności.

Simon Baron-Cohen jest zdania, że wczesna identyfikacja zasobów ucznia, rozpoznanie jego potrzeb pozwoli „(...) zapewnić środowisko edukacyjne współgrające z ich mocnymi stronami (...). Dzięki temu będą mogły zabłysnąć, zamiast ponosić porażki, lub nawet wypaść z systemu edukacji”²⁷.

ANEKS

Indywidualny profil ucznia (IPU) w spektrum autyzmu (Zespołem Aspergera – ICD-10, ASD – ICD-11)

(zgodnie z diagnozą nozologiczną zawartą w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego)

autorskie narzędzie badawczo-diagnostyczne w procesie opracowania diagnozy funkcjonalnej ucznia, zawartej w Wielospecjalistycznej Ocenie Poziomu Funkcjonowania Ucznia, uwzględniające m.in. kryteria zaproponowane przez Tony'ego Attwooda (<https://attwoodandgarnettevents.com/product/autism-in-school-2/01-08-2022>)

Metryczka ucznia:.....

1. Mocne strony osobowości (*personality strengths*), osiągnięcia dydaktyczne, komunikacyjno-językowe, społeczno-emocjonalne

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, również z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy z nauczycielem, innym specjalistą):

2. Zdolności (*abilities*)

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, również z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy z nauczycielem lub innym specjalistą):

3. Motywacje (*motivations*)

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, również z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy):

4. Długoterminowe marzenie/cel (*long term dream/goal*)

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, również z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy):

5. Profil nauki (*learning profile*) – oddział (klasa)

6. Kluczowe wyzwania w klasie, w tym: wyzwania sensoryczne (*challenges in the classroom, including sensory challenges*), dydaktyczne, społeczno-emocjonalne

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, rów-

niez z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

.....
c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy):

.....
7. Rozwiązania, które pomogły w przeszłości (*solutions that have helped in the past*) i ukierunkowujące na dalszych etapach edukacyjnych

a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

.....
b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagoga szkolnego, innych specjalistycznych zajęć, również z zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, pedagoga specjalnego, psychologa, nauczyciela współorganizującego kształcenie):

.....
c) identyfikowane przez ucznia i rodziców (podczas indywidualnej rozmowy):

.....
Przypisy

- 1 M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 146; M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, nr 21, s. 77–88.
- 2 Hasło: *potrzeba*, encyklopedia.pwn.pl, data dostępu: 24.10.2024.
- 3 A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2013.
- 4 M. Krysa, *Dbanie o swoje potrzeby. Życie pełnią życia*, pozytywny-rozwoj.org, data dostępu: 24.10.2024.
- 5 J. Ławicka, *Czy ludzie w spektrum mają inne potrzeby?*, glospedagogiczny.pl, data dostępu: 01.11.2024.
- 6 Ibidem.
- 7 A. Kawalec, M. Janas-Kozik, *Neuroróżnorodność – definicja, rozwój koncepcji*, w: M. Janas-Kozik, K.M. Wilczyński (red.), *Zaburzenie ze spektrum autyzmu. Od diagnostyki po odpowiednie postępowanie*, Warszawa 2024, s. 13.
- 8 Ibidem, s. 13.
- 9 J. Nerenberg, *Neuroróżnorodne. Jak żyć w świecie skrojonym nie na naszą miarę*, przeł. K. Byłów, Warszawa 2022, s. 24.

¹⁰ Ibidem, s. 25.

¹¹ S. Baron-Cohen, *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot 2013, s. 210.

¹² Ibidem, s. 213.

¹³ B.M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków 2017, s. 27.

¹⁴ Ibidem, s. 11.

¹⁵ Hasło: *myślenie życzeniowe*, mentali.pl, data dostępu: 24.10.2024.

¹⁶ R. Wood, *Edukacja włączająca dzieci autystycznych. Jak sprawić, by dzieci i młodzież uczyły się i rozwijały w szkołach*, przeł. G. Komerski, Warszawa 2022, s. 17.

¹⁷ Ibidem, s. 43.

¹⁸ Ibidem, s. 47.

¹⁹ Ibidem, s. 51.

²⁰ Ibidem, s. 53.

²¹ Ibidem, s. 90.

²² Ibidem, s. 95.

²³ C. Pang, *Jak działają ludzie. Co nauka może nam powiedzieć o życiu, miłości i relacjach*, przeł. A. Weksel, Warszawa 2022, s. 13.

²⁴ D. Prince-Hughes, *Pieśni plemienia goryli. Moja wędrówka z autyzmem*, przeł. G. Komerski, Ożarów Mazowiecki 2019, s. 9.

²⁵ J. Jurewicz, *Pod lodem*, Warszawa 2023, s. 5.

²⁶ T. Grandin, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków 2021, s. 7.

²⁷ Ibidem, s. 224.

Agata Borowska

Doktorka nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Absolwentka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie. Absolwentka specjalności pedagogika wczesnoszkolna z przedszkolną oraz rewalidacyjna na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Odznaczona wyróżnieniem DIPLOMA HONORIFICUM RECTOR UNIVERSITATIS BIALOSTOCENSIS CORAM OMNIBUS PRONUNTIAT PAEDAGOGIAE ET PSYCHOLOGIAE. Wieloletnia nauczycielka przedszkolna, wczesnoszkolna i współorganizująca kształcenie. Dyplomowana pielęgniarka, członkini Zespołu Pedagogiki Młodzieży wspierającego działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy KNP PAN: Poznań.

Dlaczego trudno (się) uczyć?

Weronika Dwojakowska

Edukacja włączająca jako wartość i wyzwanie

Edukacja włączająca, nazywana również inkluzywną, zakłada zapewnienie wszystkim uczniom i uczennicom pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia. W tym podejściu przyjmuje się, że przedszkola i szkoły powinny dostosować swoje metody nauczania, programy i środowisko, aby sprostać indywidualnym potrzebom każdego dziecka, zgodnie z prawem i zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pojawia się

jednak pytanie: czy w placówkach edukacyjnych faktycznie tak się dzieje i jak bardzo problematyczna jest realizacja tego zadania? Jak wygląda „inkluzywna rzeczywistość”? Z jakimi trudnościami na co dzień mierzą się nauczyciele i nauczycielki? W mojej pracy trenerkiej, podczas różnych szkoleń i spotkań z osobami pracującymi w szkołach i przedszkolach, dostrzegam wiele barier i trudności w tym obszarze.

Seminarium

W trakcie jednej z rozmów z Joanną Połec-Trusiuk, dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 63 z Oddziałami Integracyjnymi im. Związku Zawodowego Marynarzy i Portowców w Szczecinie, narodził się pomysł zorganizowania seminarium, którego celem byłoby omówienie mocnych stron i wyzwań związanych z edukacją włączającą. Doskonałą okazją ku temu jest kwiecień, kiedy nasze Centrum organizuje akcję „ZCDN świeci na niebiesko”. W tym czasie odbywają się szkolenia i spotkania dla nauczycielek i nauczycieli pracujących z uczennicami i uczniami ze spektrum autyzmu. Duża część edukacji włączającej realizowana jest w ramach kształcenia specjalnego, a spora liczba orzeczeń dotyczy dzieci ze spektrum autyzmu. Dlatego postanowiłyśmy przyjrzeć się bliżej edukacji włączającej właśnie tym zakresie.

Seminarium odbyło się 28 maja 2024 roku pod nazwą „Edukacja włączająca jako wyzwanie i wartość”. W wydarzeniu wzięło udział 44 dyrektorów i dyrektorek przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Jako prelegentki wystąpiły: Agnieszka Stroynowska z Kuratorium Oświaty w Szczecinie, która wygłosiła wykład na temat największych trudności w edukacji uczniów z orzeczeniami w placówkach ogólnodostępnych, oraz Joanna Połec-Trusiuk, która przedstawiła zalety funkcjonowania klas mieszanych. W seminarium uczestniczył również Mariusz Dubojski, dyrektor Wydziału Kształcenia Ogólnego i Specjalnego Kuratorium Oświaty w Szczecinie.

Po wystąpieniach zaproszonych gości osoby uczestniczące w seminarium zostały podzielone na grupy, w których identyfikowały mocne strony i wskazywały na trudności występujące w systemie edukacji włączającej. W wyniku pracy zespołowej powstał bardzo ciekawy materiał, który zainspirował mnie do napisania tego artykułu.

Mocne strony i wartość edukacji włączającej

Dyrektorzy podzielili mocne strony na te dotyczące: uczniów, szkół, nauczycieli i rodziców. Najwięcej

pozytywów zauważyli w odniesieniu do uczniów. W tej grupie wymieniono między innymi:

- możliwość integracji ze środowiskiem rówieśniczym, co sprzyja rozwojowi empatii, tolerancji, otwartości na inność oraz wzrostowi akceptacji i samooceny u wszystkich dzieci;
- naturalny rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych u dzieci z deficytami;
- indywidualizację warunków nauki, dostosowaną do potrzeb każdego ucznia;
- szansę na lepsze przygotowanie do samodzielnego życia.

Jeśli chodzi o szkołę i jej najbliższe otoczenie, zauważono przede wszystkim takie mocne strony, jak:

- zwiększenie dostępności i otwartości szkół;
- rozwój świadomości społecznej wśród rodziców i nauczycieli;
- możliwość tworzenia optymalnych warunków edukacji;
- szansa na doposażenie placówek oraz rozwój współpracy z różnymi instytucjami.

Natomiast z punktu widzenia nauczycieli i ich codziennych obowiązków dostrzeżono takie korzyści:

- wzbogacenie wiedzy na temat rozwoju dzieci z różnymi zaburzeniami;
- uwrażliwienie na potrzeby uczniów;
- poznanie nowych metod pracy, co mogłoby przynieść zmianę podejścia do nauczania ucznia z niepełnosprawnościami.

Nie można zapominać o bardzo ważnym ogniwie procesu edukacji, czyli rodzicach, którzy w takim rodzaju systemu kształcenia zyskują:

- wsparcie w rozwoju umiejętności wychowawczych i terapeutycznych;
- wsparcie i pomoc w szkole;
- szansę dla swoich dzieci na wykorzystanie potencjału i osiągnięcie sukcesu;
- pełniejsze przygotowanie dzieci do dorosłego życia.

Analizując mocne strony, należałoby dodać, iż większość odnosi się do teorii i założeń, a nie

samej rzeczywistości szkolnej. Tutaj pojawia się wiele problemów, dlatego uczestnicy pochylili się również nad nimi. Warto nadmienić, iż wszelkie trudności dotyczyły obecnej sytuacji w szkołach.

Trudności i słabe strony

Przede wszystkim zwrócono uwagę na zbyt dużą liczebność klas i grup przedszkolnych przy tak dużej liczbie dzieci z orzeczeniami. Nie pomaga z pewnością zbyt mała liczba godzin nauczycieli współorganizujących, przebywających z klasą i uczniem. Z kolei mała liczba godzin dla specjalistów, w tym szczególnie dla pedagogów specjalnych, oraz niejednoznaczność zadań przydzielanych pedagogom specjalnym (na przykład duża liczba godzin rewalidacyjnych w pensum pedagoga specjalnego) sprawia, że osoby sprawujące tę funkcję nie mają czasu na wykonywanie tych zadań i pomoc nauczycielom w klasach.

Kolejne kwestie to: ogrom dokumentacji, często trudnej do wypełnienia; brak systemowych rozwiązań dotyczących wsparcia i szkoleń dla szkół i nauczycieli; zbyt mała liczba godzin zajęć specjalistycznych dla ucznia z orzeczeniem, ale także trudność w zachęceniu, w szczególności uczniów starszych klas czy też szkół ponadpodstawowych, do uczęszczania na takie zajęcia; zbyt długie oczekiwanie na diagnozę; trudności w dostosowaniu treści nauczania.

Poza tym dużym problemem jest brak odpowiedniej bazy lokalowej ogólnej i bazy do prowadzenia zajęć specjalistycznych. Brakuje specjalistów, przy czym obniżeniu ulega przede wszystkim poziom nauczania ze względu na zbyt dużą liczbę osób wymagających wsparcia.

Sporo trudności nabierało się w obszarze zadań nauczycieli – zauważono opór wynikający ze strachu, braku wiedzy, odpowiedniego wynagrodzenia i braku pomocy. Błędne są także takie praktyki, jak „wrzucenie” pedagoga do pensum specjalistów, czyli ostatecznie zmniejszenie liczby godzin pedagoga szkolnego czy niedostosowanie liczebności specja-

listów do etapu edukacyjnego. Poza tym zastanawia brak wiedzy o trudnościach ucznia i metodach pracy. Do tego trzeba dodać uczucie zniechęcenia i wrogiego nastawienia do zmian, co jest związane z brakiem drugiego nauczyciela w klasie/grupie oraz nadmiarem dokumentacji, brakiem wiedzy i wsparcia. Dużą rolę odgrywa zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli, prowadzące do odchodzenia z pracy.

Dostrzeżono również zagrożenie w postaci narzucania nauczycielowi zadań edukacji włączającej, gdy nie jest na to gotowy, co może przynieść więcej szkody uczniom i pogorszyć efekty edukacji.

Założenia a codzienność szkolna

Inkluzja to nie tylko idea, ale przede wszystkim realne wyzwanie, które wymaga zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Nasze seminarium dotyczyło zarówno konkretnych zalet, jak i istotnych problemów, z którymi borykają się dyrektorzy i nauczyciele. Z jednej strony dostrzegamy ogromny potencjał w integracji dzieci z różnorodnymi potrzebami, gdyż przynosi ona ogromne korzyści w postaci kształtowania społeczeństwa otwartego, empatycznego i zróżnicowanego. Z drugiej strony, trzeba się zmierzyć z prawdziwymi barierami, które utrudniają ten proces.

Nasza praca to pierwszy krok, żeby podjąć działania służące rozwiązywaniu realnych problemów. Takie spotkania pokazują, że warto rozmawiać. Wymiana doświadczeń w tym zakresie pomaga zniwelować stres, dostarcza wsparcia i poczucia wspólnoty, ale przede wszystkim inspiruje do dalszych działań, które są niezbędne, by edukacja włączająca była tym samym w założeniach i codzienności szkolnej.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wykładowczyni w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Rodzicokracja

Waldemar Howil

Felieton z cyklu *W biegu*

Co z tą edukacją?

Chciałbym napisać, że w ostatnim czasie wiele się dzieje w edukacji, ale sam mam wątpliwość co do tej „wielości”, a to za sprawą literatury. Nauczyciele i szkoła są wciąż w epicentrum zainteresowania Narodu. Czytając portale internetowe i czasopisma (nie mylić z niesławnym „gazety lub czasopisma”), odnoszę wrażenie, że Naród niczym więcej się nie zajmuje, jak nieustannym dyskutowaniem o pedagogach i ich pracy.

Przykład pierwszy. Według pani Natalii nauczyciele oczekują prezentów na Dzień Nauczyciela. Jak nam mówi, jest to bardzo bulwersujące. Wychowawczynie jej córki z jednej ze świnoujskich szkół niby żartem na zebraniu powiedziały, że chciałyby mieć Thermomiksa i teraz w klasie jest składka. Naszej rozmówczynie nie stać na takie prezenty, ale

nie chce być „gorsza”, więc musi się złożyć, chociaż uważa, że nie powinno tak być. Ona przecież musi gotować swojej córce obiady w zwykłym garnku.

Przykład drugi. Zwrócił się do nas pan Paweł z małej miejscowości pod Szczecinem. Jak pisze, jest bardzo zbulwersowany zachowaniem wychowawczynie swojego syna. W wiadomości przysłanej przez e-dziennik napisała, że nie chce z okazji Dnia Nauczyciela prezentów i prosi, żeby dzieci nie przynosiły czekolad i kwiatków. Według naszego czytelnika, wychowawczynie nie liczy się z uczuciami dzieci, które bardzo by chciały podziękować swojej pani za trud i pracę. Pan Paweł twierdzi, że jego syn nie chce chodzić do szkoły i ciągle płacze, bo „pani ich nie lubi”.

Przykład trzeci. „Tym nauczycielom to już się w... porzeczowało” – mówi nam jedna z mam, zbulwersowana propozycją szkolnej wycieczki

do Paryża. Oburza ją, że pracownicy szkół dostali ponad tysiąc złotych podwyżki za osiemnaście godzin pracy, a żądają, żeby rodzice sponsorowali im jeszcze wycieczki zagraniczne. Jak mówi – może zapłacić za swoje dziecko, ale za żadnego nauczyciela płacić nie będzie i napisze do kuratorium skargę na wykorzystywanie finansowe rodziców.

Przykład czwarty. Kiedy pan Michał dowiedział się we wrześnie, że wychowawczyni jego córki z jednej z goleniowskich szkół planuje dwudniową wycieczkę do Wrocławia, raptem złapał się za głowę. W e-mailu do redakcji pisze, że nie tak sobie wyobrażał wycieczki szkolne. Według naszego czytelnika, wycieczki po Polsce może sam zorganizować swojemu dziecku, a szkoła powinna rozwijać w uczniach poczucie bycia „obywatelami świata”. Pan Michał zaznacza, że skontaktował się w tej sprawie z dyrektorem szkoły, jednak ten był oporny na argumenty, wobec czego nasz czytelnik napisał pismo do kuratorium, aby zbadało sprawę. Pan Michał nie oczekuje wiele i pisze: „Przecież już krótki trip do Berlina lub Pragi to dla dzieci możliwość szlifowania języka obcego czy obcowania z inną kulturą”.

Podsumowanie pierwsze. Nie podaję przypisów do wyżej wymienionych tekstów publicystycznych, ponieważ, mimo tego, że dla wielu z Czytelników brzmią one znajomo, nigdy nie zostały opublikowane. Napisałem je sam i zdaję sobie sprawę, że nie są one tak „doskonałe”, jak te publikowane na różnej maści stronach portalowych. Niestety nie mam wprawy w tworzeniu klikbajtowych tytułów i tekstów, które pięknie by „zarły” i dawały setki komentarzy oraz reakcji. Być może jednak po przeczytaniu tego felietonu zgłosi się jakaś redakcja z propozycją współpracy. Kto wie...

Ale o co chodzi?

Jedną z moich ostatnich lektur było, wydane przez Krytykę Polityczną, *Gównodziennikarstwo* Pauliny Januszewskiej. Jest to książka, która otwiera szeroko oczy na pracę „mediaworkerów”, czyli osób zatrud-

nionych w portalach do produkowania na akord różnych tekstów, które będą się podobały algorytmowi i dadzą jak najwięcej wyświetleń, reakcji, komentarzy, czyli – mówiąc językiem korzyści – reklam i wpływów. Jak to osiągnąć? Znanym od wieków sposobem – antagonizując i wzbudzając skrajne emocje. Mediaworkerzy szcują więc rodziców na nauczycieli, nauczycieli na dyrektorów, dyrektorów na rodziców – najczęściej za pomocą wymyślonych bohaterów i wydumanych historii. Idę o zakład, że nie ma żadnego pana Pawła, żadnego pana Michała i żadnej mamy spod Krakowa. Idę o zakład, że jedynym panem Michałem może być stażysta w korpoportalu, który dostał zadanie napisania czterech tekstów po 6000 znaków ze spacjami w jeden dzień i musi się z tego wywiązać, bo inaczej jego miejsce zajmie inny stażysta.

Dlaczego lektura *Gównodziennikarstwa* była dla mnie taka bolesna? Chyba dlatego, że protestowałem w obronie „wolnych mediów” wtedy, kiedy trzeba było protestować. Teraz jednak zdaję sobie sprawę, że te „wolne media” pod kuratelą wielkiego kapitału robią nam wszystkim wodę z mózgu w imię swoich zysków. Bo w tej historii ani bohaterowie nie są prawdziwi, ani ich opowieści o wycieczkach, prezentach, zadaniach domowych, sprawdzianach i wszelkich innych aspektach życia szkolnego. Fikcja, choć prawdopodobna, ma jednak wpływ na to, jak nam się pracuje w szkołach. Te „artykuły” kształtują myślenie rodziców i słuchających ich w domach dzieci, które mogą wyciągnąć przerażające wnioski, że skoro w „artykułach” kopie się nauczycieli na wszelkie sposoby i bez żadnych konsekwencji, to dlaczego nie robić tego na żywo?

Ale dlaczego o tym piszę?

Cała ta historia z „gównodziennikarstwem” dała mi w konsekwencji do myślenia o tym, jaką władzę we współczesnej szkole mają rodzice. A mają, jak się wydaje, olbrzymią i niemal omnipotentną. Wszyscy znamy historie o tym „jak to kiedyś było lepiej” i to

„lepiej”, stawiam taką roboczą hipotezę, skończyło się w momencie, gdy rządzący powiedzieli, że rodzic „ma prawo usprawiedliwiać nieobecność dziecka bez zaświadczenia lekarskiego”. To, być może, był pierwszy krok w postsocjalistycznej rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych, kiedy okazało się, że „rodzic wie najlepiej” i MA PRAWO.

Potem już się potoczyło, a neoliberalny dualizm klient – usługodawca, który zapanował w edukacji, przypieczętował służalczą rolę nauczyciela w stosunku do rodzica. Wiadomo bowiem, że „klient nasz pan”, więc z czymkolwiek by nie przyszedł i czegokolwiek by nie zażądał, musi zostać spełnione. W innym przypadku – kontrola z kuratorium.

To teraz trochę konkretnie, ale też nieco zmyślonych, żeby być wciąż w duchu „gównodziennikarstwa”. Nie mam jednak wątpliwości, że wielu z państwa te konkrety dotyczą.

Konkret pierwszy. Pani Krystyna twierdzi, że jej dziecko na lekcjach języka angielskiego NIC NIE ROBI, tylko ciągle pracuje w grupach, śpiewa i chodzi na dwór, a przecież już za cztery lata jest egzamin ósmoklasisty! Nie rozmawia jednak z nauczycielem, bo zamiast rozmowy woli działać i pisze e-mail „do dyrekcji”, w którym stwierdza, że nauczyciel stosuje złe metody na lekcjach i RODZICE są zaniepokojeni. Oczywiście zapomina się podpisać. Dyrektor więc wzywa nauczyciela, robi ankietę wśród uczniów, idzie na obserwację lekcji, potem sporządza notatkę i instruuje nauczyciela, że „może by tak bardziej tradycyjnie prowadził lekcje, bo RODZICE się skarżą”.

Konkret drugi. Nauczycielka zaproponowała, że nie będzie pracować z podręcznikiem, bo ma tyle pomysłów, że podręcznik nie jest jej do szczęścia potrzebny. I uczniom też. Niestety rodzice są innego zdania, bo oni mieli podręczniki, kiedy chodzili do szkoły, i wiedzą, że one są potrzebne. Piszą w tej sprawie „zaniepokojeni i zbulwersowani” do dyrekcji. Następują: wezwanie, rozmowa, obserwacja, notatka i... może jednak będą podręczniki, żeby rodziców nie denerwować?

Konkret trzeci. Matematyk w szkole stwierdził, że mu to całe ocenianie nie jest do niczego potrzebne. On lubi uczyć i wie, że prawo od niego nie wymaga bieżącego oceniania stopniami, wobec tego chce z niego zrezygnować. Wie też, że od samego mierzenia nikt jeszcze nie urósł, i że warto pracować nad uczniowską motywacją wewnętrzną. I już wiadomo: wezwanie, rozmowa, obserwacja, notatka i... może chociaż kilka ocen w okresie?

Podsumowanie właściwe

Nie chcę być źle zrozumiany, chociaż nie mam złudzeń, że przez część czytelników będę. Nauczyciel (szkoła) nie może być wyrobnikiem na usługach klienta, bo to on jest specjalistą w swojej dziedzinie i ma prawo decydować o procesie uczenia się uczniów. To nauczyciel (szkoła) wie, co w najnowszej pedagogice słychać, jakie są kierunki rozwoju i tendencje w edukacji, co mówią badania i jak wygląda edukacja w innych zakątkach świata. Na podstawie swojej wiedzy i doświadczenia może – i ma prawo – szkołę zmieniać. Rezygnować z dzwonek, wyrzucać do kosza oceny cyfrowe, pracować metodą projektu, dostosowywać wymagania... Nie potrzebuje swoich decyzji konsultować z „niespecjalistami”, tak jak pediatra nie konsultuje leczenia dziecka z numerologiem.

Jestem orędownikiem zmian w edukacji, ale wiem, że jeżeli będziemy ze wszystkimi konsultować te zmiany, to będzie trochę tak, jak powiedział Henry Ford, że gdyby „zapytał klientów, czego chcą, wszyscy byliby zgodni: chcemy szybszych koni”.

Musimy być jak Ford i zamiast pytać, po prostu dajmy edukację na miarę Tesli. Ona już istnieje. Wystarczy ją wdrożyć.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Prowadzi jednoosobową działalność edukacyjną.

Nie ma jednej pamięci

Z Bartoszem Pankiem, autorem książki *Zboże rosło jak las. Pamięć o pegeerach*, rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Twoja najnowsza książka, *Zboże rosło jak las. Pamięć o pegeerach*, ukazała się kilka miesięcy temu w wydawnictwie Czarne. Poruszyłeś temat nośny i, według mnie, społecznie oczekiwany. Potwierdzają to liczne wywiady, których udzielasz, uczestnictwo w spotkaniach organizowanych w wielu miejscach. Jak postrzegany jest twój reportaż? Czy widzisz jakieś różnice w odbiorze pomiędzy czytelnikami z ośrodków miejskich i wiejskich albo takie wynikające z regionu zamieszkania?

Bartosz Panek: Jak dotąd, poza kilkoma wyjątkami, spotykam się głównie z publicznością „wielkomijską” i w dodatku tą z Ziemi Zachodnich. Niewiele mogę zatem powiedzieć o ewentualnych różnicach, bo dotychczasowa

„próba badawcza” jest za mało reprezentatywna. Natomiast w promocjach organizowanych w miastach biorą udział również osoby, które do nich dojeżdżają z mniejszych, okolicznych miejscowości, a także osoby wywodzące się z pegeerów, i dla nich ta książka jest katalizatorem dyskusji o pegeerach. Oni czekali na taką rozmowę. Rozmowę, w której pojawią się różne wątki, uwzględniające perspektywę osadników/mieszkańców tak zwanych Ziemi Odzyskanych. Podkreślających, że to właśnie tam mamy do czynienia z impulsem modernizacyjnym, w który wpisuje się również organizacja Państwowych Gospodarstw Rolnych. I choć tym się szerzej w książce nie zajmuję, wydaje mi się, że miało to znaczący wpływ na tożsamość tego regionu. Na-

tomiast emocją, która się na spotkaniach ujawnia najbardziej, jest nie nostalgia za tamtym światem, który pod wieloma względami był lepszy, trochę spokojniejszy, bardziej przewidywalny, ale żal. Żal, że tamten świat rozpadł się w tak gwałtowny sposób, obarczony wieloma dramata ludzkimi. Te nagłe decyzje w zasadzie nie dały szansy na to, żeby ten pegeerowski świat choćby w minimalnym stopniu zachować. To była raptowna zmiana, na którą nikt z głównych bohaterów tamtego spektaklu nie był przygotowany. Mówiło się oczywiście i przeczowało, że jakiś model reformy w rolnictwie państwowym jest konieczny, ale chyba nikt takiego tąpnięcia wtedy nie przewidział. Więc tego żalu jest sporo, on się wciąż wylewa. Pojawiają się łzy, opowieści o rzeczywistości, która została zabrana, zniszczona, a dotyczyła całego życia zawodowego.

KR: Masz w sobie dużo empatii dla swoich rozmówczyń i rozmówców, dla ich polifonicznych historii i doświadczeń, co wydaje się kluczowe w *Pamięci* – a w zasadzie „pamięciach” – o pegeerach. Chciałabym jednak teraz nawiązać do tego „tąpnięcia”. Książka jest o tyle istotna, że w dotychczasowych dyskusjach o transformacji, które toczą się już od dłuższego czasu, by wymienić znakomite *Cięcia. Mówiona historia transformacji* Aleksandry Leyk i Joanny Wawrzyniak, czy frapujący *Dziki Wschód. Transformacja po polsku 1986–1993*, Michała Przeperskiego, opowieści koncentrują się na wielkomiejskim świecie, na świecie dużych zakładów przemysłowych. A tutaj mamy narrację osób podwójnie wykluczonych. Po pierwsze nie są oni sukcesorami okrągłostołowego sukcesu, neoliberalnego wzorca oddającego hołd indywidualnej przedsiębiorczości i ambicji. Ich, w tak pisanych losach państwa i narodu, po prostu nie ma albo występują niejako na „marginiesie”. Po drugie zaś, już w okresie PRL-u naznaczeni byli jakimś piętnem bycia gorszymi, takimi „pegeerami”, do których nie bardzo chcemy się przyznawać i z których sztychujemy.

Wciąż pokutuje przekonanie, że sami sobie na swój los zasłużyli, bo przecież byli beneficjentami poprzedniego systemu. Wykluczamy ich zatem również ze wspólnotowej opowieści o ofiarach transformacji, którym być może należy się jakaś rekompensata. Twoją książkę widzę jako tę, która wypełni w jakimś wymiarze tę lukę.

BP: Te wykluczenia, o których mówisz, można też nieco inaczej uchwycić. Przede wszystkim to było potrójne wykluczenie. Po pierwsze ekonomiczne, po drugie transportowe, po trzecie społeczne – i to ono jest najdotkliwsze, bo przestają funkcjonować więzi społeczne. Zostajesz sam, sama ze wszystkimi problemami, z całym swoim życiem, tak krytycznie ocenianym przez innych. Jeśli nawet uznamy, że Państwowe Gospodarstwa Rolne były obciążone błędami planowania centralnego, uzależnione od ciągłych dotacji z budżetu, kredytów z banku gospodarki żywnościowej, nieefektywne, to jednak musimy przyznać, iż równocześnie dawały poczucie bezpieczeństwa, osadzały ludzi w konkretnej społeczności i pozwalały im polegać na sobie. Innymi słowy: mieszkańcy pegeerów nie musieli ze sobą konkurować. To, co zostało, to właśnie te nikiące zasoby. W opowieściach dotyczących lat dziewięćdziesiątych i początku lat dwutysięcznych bardzo to wybrzmiewa. Przykładem mogą być opowieści starszych osób, seniorów, którzy zostali na popegeerowskich osiedlach, i już od dawna nie mają jak się dostać do najbliższej miejscowości gminnej czy miasteczka. Muszą prosić sąsiadów o transport. W gruncie rzeczy nawet nie o przysługę, bo to kosztuje na przykład 50 zł w jedną stronę. Więc „wycieczka” do dyskontu czy do marketu oznacza dodatkowo wydane 100 zł. Transport publiczny nie funkcjonuje, rowem nie wszędzie da się dojechać i nie wszystko się da na ten rower spakować, własnego samochodu nie ma, nie wspominając o prawie jazdy. Zostaje się więc z niczym. Tak wygląda współczesny portret spadkobierców pegeerów.

Natomiast, wracając do transformacji, o niej głównie opowiadali ci, którzy w pewnym sensie dzięki niej awansowali lub mieli dostęp do zasobów, do rynku. Mnie również ta perspektywa „większych” wybrzmiewała najbardziej. Ci, których wówczas nie było słychać, stali się niewidoczni. Zostali umieszczeni w szufladzie z innymi „przegranymi”, więc nie było kim i czym się specjalnie interesować. To ciekawe, co mówisz, że moja książka jest szansą czy propozycją wypełnienia tej luki. Nie planowałem tego i nawet nie myślałem o tak dużej roli. Kiedy zaczynam pracę, głównie interesuje mnie to, co mają do opowiedzenia potencjalni bohaterowie. Ciekawi mnie ich historia i z taką właśnie – z lekką przesadą można powiedzieć – czułą czy też empatyczną postawą się do nich wybieram, starając się dostroić do tego, co widzę. Natomiast jeśli zaglądam do jednego z bohaterów, który mnie pyta po przekroczeniu progu: „czy pan jest pis czy antypis?”, to myślę sobie, nie ma się co tu bawić w dyplomację, trzeba szczerze odpowiedzieć. Może to nam jakoś pomoże ustawić relacje? Więc odpowiedziałem zgodnie z prawdą, że jestem „antypis”, uzasadniając: bo „pis” zniszczył moje miejsce pracy, czyli Polskie Radio, z którego musiałem odejść. Okazało się, że to wyznanie nam w niczym nie przeszkodziło. Wymieniliśmy jakieś argumenty dotyczące szeroko pojętego prowadzenia polityki i po paru minutach mogliśmy się skupić na tym, po co przyjechałem.

KR: Po dekadach wykluczania, niedostrzeżenia czy marginalizowania tych narracji przyjeżdża redaktor z Warszawy, który jest nimi zainteresowany. Czy dla tych ludzi jest to jakimś zaskoczeniem? Czy wyczekiwali takiej chwili, czy byli gotowi i otwarci na podzielenie się swoją wersją historii? Pytam o to, bo przecież mamy tak zwany zwrot ludowy, objawiający się między innymi fantastycznym odbiorem i sprzedażą *Chłopek*, książki Joanny Kuciel-Frydryszak.

BP: Ale o tym wiedzą głównie duże miasta. Teksty Kacpra Poblóckiego czy Adama Leszczyńskiego czyta dzisiaj przede wszystkim wielkomięjska elita.

KR: Wydaje mi się jednak, że te opowieści przebijają się również do ludzi z mniejszych ośrodków. Na spotkanie z autorką *Chłopek*, które organizowaliśmy w ZCDN-ie, z regionu przyjechało dużo osób zainteresowanych i świadomych wagi tematu. Pytanie zatem, na ile twoi rozmówcy również byli gotowi do podzielenia się swoim doświadczeniem? Czy chcieli wpuścić cię do swojego świata i pokazać to, co dotąd było skrzętnie ukryte? A może zastrzegali: to może pan opublikować, ale pewne kwestie zostają tylko między nami? I w końcu, jak docierałeś do swoich rozmówczyń i rozmówców?

BP: Myślę, że wciąż jest bardzo wiele stabuizowanych tematów społecznych. Kilku takich obszarów udało mi się dotknąć, przede wszystkim przemocy domowej, natomiast to też się odbyło bez ujawnienia tożsamości osoby, która o tym skrajnym doświadczeniu opowiadała. Więc obawa, strach przed naznaczeniem cały czas funkcjonuje. Po wielu, wielu latach moja bohaterka, Jadwiga, która jest już dawno na emeryturze, wciąż się z tym zмага. To pokazuje skalę tych trudnych przeżyć. Niemniej najczęściej spotykałem się z pełną otwartością, bez pytań: ale dlaczego to pana interesuje? Nikt mnie nie pytał, czy jestem z Warszawy, Gdańska, Poznania, Łodzi czy Polic. Przyjeżdżałem samochodem z rejestracją podwarszawską i ci ludzie widzieli, że nie jestem z samej stolicy. Gdzieś to wychodziło, że skoro mieszkam na wsi, to może lepiej ich zrozumieć, bo wiem, co to jest gospodarstwo, traktor, ile to pięć hektarów i do czego służy brona. Cieszyli się, że ktoś chce ich historię opowiedzieć całościowo. Trudno jednak zdobyć pełne zaufanie. Łatwiej było, kiedy ktoś mnie polecał. Tak było z Jadwigą, do której dotarłem przez inne bohaterki. Nie wiem, czy ją

nakłonili, czy po prostu zasugerowały, że dobrze byłoby opowiedzieć wreszcie te historie. Mnie w jej życiorysie interesowały najbardziej kwestie dotyczące pegeerowskiego stanu higieny, czyli związane z wykonywanym przez nią zawodem (była pielęgniarką), a niewiele materiałów na ten temat znalazłem w archiwach. Ostatecznie rozmowa potoczyła się inaczej. Czasem o rozmowie decydował przypadek. Pamiętam, jak w jednym z osiedli popegeerowskich przysiadłem się i po prostu rozpocząłem rozmowę z mężczyzną, który na ławce przy trzepaku palił papierosa. I zaczął opowiadać: o tym, że miał bardzo duży problem z alkoholem i musiał bez przerwy zmieniać pracę; o tym, że jego żona 25 lat temu wyjechała do Belgii. Na pytanie, czym się tam zajmuje, odburknął: sprząta. A on siedzi na tej ławeczce i nie może mnie do swojego mieszkania zaprosić. Dużo w tym było emocji, trudnych do przełożenia na karty książki. I ten wywiad, jak zresztą wiele innych, do niej nie trafił.

KR: *Zboże rośnie jak las* to jednak nie tylko opowieści o emocjach i odczuciach. Ta książka ma różne oblicza, bo przecież jej chronologiczna rozpiętość to kilka dekad. W tym czasie, czyli od roku 1949 do 1992 – zamykającego ich istnienie, PGR-y ulegały rozlicznym restrukturyzacji. Pomysłów na ich funkcjonowanie/ulepszanie było całkiem sporo, często prowadziły one do pogorszenia sytuacji, ale łączyć je można z jednym z priorytetowych celów peerelowskiego państwa, jakim była modernizacja rolnictwa. Wieś miała być nowoczesna, odarta z chłopskich tradycji i przywiązania do własności prywatnej. Otwierały się zatem ścieżki awansu dla tych pochodzących z karłowatych gospodarstw, gdzie dla trzeciej córki i piątego syna nie było już skrawka ziemi do odziedziczenia. Przejście do pegeeru miało umożliwić wyrwanie się z biedy i nowym początkiem. Niosło za sobą obietnicę lepszego życia. Ale czy tak się stało? Czy rzeczywiście ten awans się dokonał?

BP: Myślę, że on się dokonywał, jednak w wielu sytuacjach nie był automatyczny. Na przełomie lat 50. i 60. XX wieku poprawia się infrastruktura i coraz więcej osób zaczyna się w pegeerach osiedlać na stałe, co wcale nie było normą w latach wcześniejszych. Natomiast, z jednej strony, w opowieściach o tamtych latach, które słychać z ust najstarszego pokolenia, wybrzmiewa wyraźnie, że mieszkanie – najczęściej nowe – z osobną łazienką i ciepłą wodą to było coś! Oni o tym marzyli i to się ziszczało. Z drugiej jednak strony, tam panowały wręcz koszarne warunki pracy – ludzie nie pracowali, tylko zapieprzali, a cytując ich dosłownie „zapierdalali”. To była ciężka harówka, wyniszczająca fizycznie, w zasadzie podobna do tego, co robili w rodzinnych gospodarstwach. Różnica jednak polegała na tym, że w pegeerach otrzymywali za nią pieniądze, a od połowy lat 70. całkiem sensowne regulacje prawne. No i jeszcze te słynne deputaty – a to na mięso, a to na mleko czy węgiel. Nie wszystko było oczywiście za darmo. Część tych deputatów, czy ich ekwiwalenty, były potrącane z pensji, ale dawały one połowiczne poczucie bezpieczeństwa, że nieważne, co się stanie, to zawsze będą kartofle, zawsze będzie mleko, czyli podstawowe jedzenie, i zawsze będzie ciepło w domu. Jak powiedział Krzysztof z Zakoniczyna w monologu otwierającym książkę: „nikt nie chodził głodny”. Jeszcze jedna sprawa warta jest podkreślenia – bardzo hierarchiczna struktura. Musiało upłynąć naprawdę dużo czasu, żeby robotnik rolny nie był uznawany za parobka. Za kogoś stojącego najniżej, kim można pomiatać. Pamiętać również trzeba o swoistej rywalizacji pomiędzy kombinatami – to też prowadziło do hierarchii ważności, a to przekładało się na przywileje czy lepsze warunki pracy.

KR: W książce z ust dwóch rozmówców pada wiele wymownych słów, że nie brakowało chleba, że jadło się skromnie, ale do syta. Pojawia się również wypowiedź: „żyliśmy tutaj jak

gęsi, karmione przez rurkę”. Czyli żyli bezwolnie, pozbawieni jakiejkolwiek sprawczości, ale i bez świadomości, że można się o nią upomnieć. Kiedy przychodzi transformacja, nie ma litości dla relikwów przeszłości. Zmiany są wprowadzane radykalnie i gwałtownie, kosztem społecznym. Ja to zapamiętałam tak, że pegeery zostały po prostu zlikwidowane jednym cięciem. W raporcie piszesz jednak, że były jakieś pomysły na ich przekształcenie. Poza rozbudowaną infrastrukturą oraz ogromnymi obszarami rolnymi, idącymi w miliony hektarów, chodziło przecież o blisko dwumilionową grupę ludzi tworzoną przez pracowników i ich rodziny.

BP: Sytuacja była bardziej złożona niż się wydaje na pierwszy rzut oka. Po 1989 roku niektóre pegeery zaczynają prosić o samorozwiązanie, bo nie są w stanie spłacać swoich zobowiązań. Uznają, że uwolnienie się od tego, z czym sobie nie radzą, jest jedynym wyjściem. Tym argumentem grały postsolidarnościowe ekipy w przejściowym okresie pomiędzy 1989 i 1991 rokiem. Zasadniczo wiadomo było, że przedsiębiorstwa państwowe nie będą miały drugiego życia. Ale ta rolnicza część przedsiębiorstw miała być potraktowana trochę łagodniej. Przede wszystkim państwo cały czas było właścicielem ogromnych obszarów ziemi rolnej i jeśli chodzi o gwarancję zatrudnienia, to musimy też pamiętać, że obowiązywała wtedy teoretycznie w 100%. W praktyce bywało różnie – w zależności od regionu, od konkretnego prywatyzowanego gospodarstwa. Była taka zasada: nowy właściciel czy dzierżawca przez rok, dwa lata musi zatrudniać określoną grupę pracowników z tego upadłego czy upadającego, restrukturyzującego się PGR-u. Jednak to wszystko zależało od warunków wynegocjowanych z Agencją Własności Rolnej Skarbu Państwa [utworzonej na mocy ustawy z 1991 roku – KR]. Natomiast bardzo często po kilkunastu miesiącach ci ludzie lądowali na bruku, ponieważ albo nie potrafili się odnaleźć w nowej sytuacji,

albo nowy właściciel czy dzierżawca miał zupełnie inny pomysł na prowadzenie rolnego biznesu. Założmy, że całkowicie zrezygnował z hodowli zwierząt, wymagającej odpowiednio więcej osób do pracy, i skupiał się tylko na produkcji roślinnej. Ponadto zdecydowana mniejszość znajdowała pracę w tych nowych gospodarstwach i zdecydowana mniejszość tworzyła spółki pracownicze. Ustawa z października 1991 roku oczywiście to umożliwiała, natomiast spółki pracownicze często upadały, bo tworzące je osoby nie miały kompetencji do zarządzania. Dochodziło do spektakularnych bankructw. Natomiast tym, co najbardziej zaważyło na losie tych ludzi, był brak jakiejkolwiek alternatywnej propozycji państwa. Prawodawstwo zmierzające do restrukturyzacji gospodarstw państwowych było i nadal jest tworzone w interesie rolników indywidualnych. To oni mieli uzyskać jak najwięcej. Załogi pegeerów niespecjalnie angażowały się w działalność opozycyjną, a rolnicy indywidualni stworzyli swoją „Solidarność”. To zostało im zapamiętane. Zresztą według ówczesnych decydentów nie było innej drogi. Aktualnie ich optyka się nieco zmieniła – może poza Leszkiem Balcerowiczem, który nadal uważa, że nie można było inaczej i stanowczo odmawia rozmowy na ten temat.

KR: Intensywne dyskusje o kondycji mieszkańców pegeerów oraz ich społecznym statusie toczyły się natomiast na łamach mediów. Pojawiały się analizy socjologów, teksty publicystyczne. Padały w nich mocne słowa o pracownikach upadłych pegeerów: „cwaniaki, które nauczyły się żyć z biedy”; „połączenie kompleksu chłopca pańszczyźnianego i świadomości kołchoźnika”; „ludzie bliscy marginesowi społecznemu”. Wielki rezonans społeczny wywołał film telewizyjny *Arizona* Ewy Borzęckiej, wyprodukowany w 1997 roku. Wydaje się, że dla wielu osób stał się wciąż obowiązującym zapisem pamięci o tej grupie. Czy może jednak coś się zmieniło? Czy ludzie, którzy stali się raczej bohaterami cudzych

opowieści, wzięli sprawy w swoje ręce i kształtują ją na nowo, po swojemu? A może sprawy z przeszłości są już na tyle odległe, że nie warto do nich wracać?

BP: Poczucie bycia nieignorowanym jest jedną z fundamentalnych ludzkich potrzeb. W opowieści o transformacji miejsce dla dwóch milionów ludzi powinno się znaleźć. Tyle tylko, że ich pamięć jest po prostu rozproszona. Co innego pamiętają osoby, które zaczynały pracę przy krowach czy w polu pod koniec lat 40. albo na początku lat 50. Co innego będzie pamiętał dyrektor, co innego główna księgowa. Inne jest postrzeganie nauczycielki, która zaczęła pracować w prężnie działającym w połowie lat 80. kombinacie i dopiero niedawno wróciła do swojej rodzinnej wsi – czego jej wszyscy dzisiaj zazdroszczą, ponieważ jest odbierana jako kobieta sukcesu. Ma własny dom z ogrodem, a nie mieszkanie z ogródkiem i widokiem na rozpadające się obory. Ta polifoniczność pamięci – mówię o obiegu publicystycznym, publicznym, a nie naukowym – w zasadzie dotąd nie funkcjonowała. Raczej była sformatowana przez *Arizonę*, sprowadzając historię pegeerów do nałogów i przemocy. Dobrze byłoby, aby o przełamanie tego jednowymiarowego obrazu zadbały społeczności i instytucje lokalne na przykład poprzez zbieranie relacji, artefaktów z tamtych lat. Zresztą takie działania są już podejmowane, choćby przez przywoływaną w książce Joannę Warechę. Na podstawie nagranych rozmów o pegeerach z ludźmi, którzy się z nich wywodzą i odnieśli

sukces, nakręciła dokument *PGR Obrazy*. Równocześnie wręcz alergicznie reaguję na hasło „jesteś kowalem własnego losu”. Tak jak nie było jednego pegeeru, tak samo nie ma o nim jednej pamięci. Dobrze byłoby, abyśmy zdali sobie sprawę z tej polifoniczności.

Bartosz Panek

Dziennikarz radiowy, reporter i animator środowiska twórców audio. Autor licznych audycji prezentowanych między innymi w Wielkiej Brytanii, Francji i Hiszpanii. Laureat Prix Italia, jednego z najważniejszych wyróżnień radiowych na świecie oraz stypendysta Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i miasta stołecznego Warszawy. Od marca 2024 roku redaktor naczelny Studia Reportażu i Dokumentu Polskiego Radia. Opublikował dwie książki: *U nas każdy jest prorokiem. O Tatarach w Polsce* (Czarne 2020) oraz *Zboże rośnie jak las. Pamięć o pegeerach* (Czarne 2024).

Katarzyna Rembacka

Doktorka nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Autorka książki *Komunista na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza (1912–1989)* nominowanej między innymi do Nagrody im. Jerzego Giedroycia i Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Laureatka Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody prof. Tomasza Strzembosza. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

O mądrość trzeba walczyć!

Jadwiga Szymaniak

Kodeks etyki pedagogiki szkolnej wobec myślenia krytycznego i innych tendencji w edukacji

Obserwując przemiany zachodzące obecnie w kształceniu i wychowaniu – z dystansu wieloletniej praktyki nauczycielskiej, z perspektywy pracy w różnych typach szkół, także na poziomie akademickim – postanowiłam przyjrzeć się im z punktu widzenia pedagogiki szkolnej, dziedziny, którą starałam się zgłębić. Poświęciłam jej dwa skrypty i podręczniki.

Zachodzące przemiany budzą niepokój niektórych rodziców, wielu nauczycieli

i – choć dokonywane są ze słuszną troską o odciążenie uczących się – wymagają komentarza. Ujmując sprawę w dużym uproszczeniu, stwierdzić można, że od dawna ścierały się tendencje, które nazwać można personalistycznymi w wychowaniu i kształceniu, z tendencjami utylitarystycznymi, kładącymi nacisk na przydatność wiedzy, jej praktyczność, ale także na aspekt ekonomiczny kształcenia.

Personalizm vs. utylitaryzm

Nie ukrywam, że bliższe jest mi stanowisko pierwsze; jestem polonistką i zgłębianie na lekcji aksjologicznych aspektów naszego literackiego dorobku było dla mnie zawsze dużym wyzwaniem, które jednak podejmowałam z radością. Nie neguję stanowiska o użyteczności wiedzy, byłoby to absurdem. Zadam jednak pytanie: czy można wspomniane tendencje pogodzić?

Niektórzy badacze uważają, że sprawa jest nadal otwarta i nie ma stanowisk ostatecznych. Oba z nich odwołują się jednak do myślenia. Ostatnio coraz więcej mówi się o myśleniu krytycznym. Ja opowiedziałabym się raczej za myśleniem refleksyjnym, które ma już ugruntowaną pozycję w naszym oświatowym dorobku². Wanda Woronowicz wiąże refleksję szczególnie z myślą Johna Deweya i przytacza taką jego definicję myślenia refleksyjnego: „Refleksja polega na badaniu kwestii z różnych stron i w różnym świetle, tak, że nie można przeoczyć nic istotnego, jak gdyby ktoś obracał kamień na wszystkie strony (...). Rozmyślanie oznacza mniej więcej to samo, co staranna uwaga; zwrócić myśl na jakiś przedmiot jest to poświęcić mu uwagę, pilnie się nim zajmować. Mówiąc o refleksji – używamy mimo woli słów »ważyc«, »oceniac«, »rozważac«³. Woronowicz zajęła się też koncepcją refleksyjnego praktyka, powołując się na bogatą literaturę. Pojawia się myśl o uczeniu się od siebie samego, wiedza zastana traktowana jest jako źródło wiedzy nowej. Pozwolę sobie teraz przypomnieć kilka – może oczywistych dla wielu nauczycieli – cech pedagogiki szkolnej, aby uzasadnić swoje stanowisko.

Pedagogika szkolna jako naukowa refleksja

Pedagogika szkolna jest teoretyczną i naukową refleksją dotyczącą praktyki edukacyjnej wobec dorastających, którzy są w określonym wieku (10–18/19 lat)⁴. A więc jest teorią pedagogicznego postępowania w szkole, warunkującą pole pedago-

gicznie odpowiedzialnego jej działania. Opiera się na zdobyczach czerpanych z wielu dziedzin i na tej podstawie podaje w wątpliwość, czy to, co dzieje się w szkole, jest pedagogicznie uprawnione, możliwe do przyjęcia, czy też nie. Pyta więc o aktualne założenia i cele kształcenia i wychowania oraz możliwości działania w konkretnych historycznych i kulturowych warunkach⁵. Takie też stanowisko przyjęłam w swoim podręczniku. Korzenie pedagogiki szkolnej są głębokie; ścierały się tu wspomniane poglądy utylitarystyczne – z poglądami wysuwającymi na czoło chęć poznania prawdy oraz umiejętności wyrabiania samodzielnego myślenia⁶.

Genezy pedagogiki szkolnej w Polsce doszukiwać się można przede wszystkim w poglądach i działalności Stanisława Konarskiego oraz w reformach Komisji Edukacji Narodowej. Zatrzymam się trochę dłużej przy poglądach Konarskiego (1700–1773), bo nie straciły one na aktualności. Był duchownym, publicystą, politykiem, pedagogiem i organizatorem szkolnictwa. Krytykował program szkoły oderwanej od życia, reorganizował szkolnictwo zakonne w duchu nowej wtedy filozofii Kartezjusza i Locke’a, stosował nowoczesne metody wychowawcze, propagował patriotyzm i język ojczysty w szkole. Założone przez niego Collegium Nobilium w 1741 roku stanowiło moment zwrotny w dziejach naszego szkolnictwa, co podkreślano w polskiej myśli oświatowej nawet w trudnych latach pięćdziesiątych⁷. Przytoczę dewizę Konarskiego: „Przed każdą lekcją powinni sobie nauczyciele przygotować (...) naukę duchowną i wykład szkolny naprzód starannie obmyśleć, niemniej też, jakie cnoty w klasie wpajać”⁸. Swoje poglądy Konarski rozwijał jeszcze przed sławnym autorem rozważań o wychowaniu, Thomasem Jeffersonem (1743–1826), amerykańskim uczonym i przywódcą z okresu walki o niepodległość, rektora nowoczesnego Uniwersytetu Wirginii. Jefferson pytał, jak wychowanie przyczynić się może do szczęścia, jaką rolę odgrywa w kontekście wolności i demokracji. Jego zdaniem obyczajność i moralność

zależy od podejścia do życia we wspólnocie, a nie wyłącznie od osiągnięć, czy ich braku u podmiotu (*Subjekt*). Należy wychować obywateli zgodnie z ich talentami, niezależnie od pochodzenia⁹. Wielkie ożywienie odnotowano w polskiej pedagogice po I wojnie światowej, gdy rozdziły się różne ideologie, na przykład liberalno-demokratyczna reprezentowana przez Helenę Radlińską i Janusza Korczaka, wychowania narodowego czy państwowego¹⁰. W każdym razie już w okresie międzywojennym istniała w Polsce publiczna, państwowa pedagogika szkolna¹¹.

Pedagogika szkolna, podobnie jak społeczna, lokalizowała się odtąd w nurcie pedagogiki naukowej, duży wpływ w okresie międzywojennym wywierała na nią socjologia, zwłaszcza rozważania Floriana Znanieckiego. W znanym podręczniku *Socjologia wychowania* z 1928 roku Znaniecki zamieścił rozdział „Szkoła”, stanowiący polemikę z niektórymi koncepcjami pojmowania szkoły w ówczesnej Europie i w Polsce¹². Nie sposób pominąć też zasług Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), wybitnego filozofa. Dla pedagogiki, szczególnie szkolnej, ważne są jego poglądy aksjologiczne i etyczne, tak zwana „etyka niezależna”, to jest wolna od uzasadnień religijnych czy ideologicznych. Wspiera się ona na zasadzie społecznego opiekuństwa, to znaczy bezinteresownego udzielania pomocy tym wszystkim, którzy jej potrzebują¹³. Warto dodać, że ideał „społecznego opiekuna” na grunt pedagogiki przeniósł potem Mieczysław Łobocki¹⁴. Do powstania naukowych podstaw nauk społecznych, w tym pedagogiki, przyczynił się szczególnie Stanisław Ossowski (1897–1963), socjolog i teoretyk kultury¹⁵. Jego zasługą było przede wszystkim budowanie aparatury pojęciowej i metodologii różnych dyscyplin tych nauk. Do tej pory nie ma jednolitego stanowiska jeśli chodzi o wypracowanie narzędzi badawczych w pedagogice szkolnej.

Ostatnio nasila się tendencja, aby posługiwać się w większym stopniu narzędziami jakościowymi,

nie tylko na przykład pytaniami testowymi. Chodzi o wywiad pogłębiony, o pytania otwarte, obserwację uczestniczącą, metodę biograficzną. Ossowski dopuszczał humanistyczną koncepcję wyjaśniania, bronił swobody w interpretacji wypowiedzi i innych reakcji jako wskaźnika postaw, myśli, skłonności¹⁶. Poglądy wspomnianych teoretyków są bardzo istotne dla osób zajmujących się pedagogiką szkolną, bo reprezentują nie tylko behawioralny punkt widzenia.

W procesie wychowania akcentuje się obecnie zwłaszcza kreatywność, a także twórczość i konstruktywne zdobywanie wiedzy¹⁷. Praktyka, a wręcz obowiązek wychowania, mimo nasilających się prądów liberalnych, wpływów antypedagogiki – prowadziłyby bowiem do rozpadu społeczeństw, szczególnie demokratycznych. Rezygnacja z wychowania to opcja, która pojawiła się we współczesnej filozofii wychowania, ale nie osiąga już rzeczywistego poparcia w dyskusji międzynarodowej – stwierdza profesor Jürgen Oelkers z Uniwersytetu w Zurychu¹⁸. Chciałabym też przypomnieć, że na wychowanie – jako na obowiązek spoczywający na rodzinie i szkole – zwracał przez lata uwagę profesor Heliodor Muszyński; rozpatrywał wychowanie poprzez przejrzyste jego ujęcie w kategorii postaw (poznawcze, emocjonalne i działaniowe aspekty postawy)¹⁹.

Jeszcze o personalizmie i utylitaryzmie

Zaznaczę, że od dawna ścierały się w wychowaniu dwie tendencje – stanowisko, które dziś określamy jako personalistyczne oraz utylitaryzm. Pierwsze ma odsłaniać, wydobywać i formować osobę w człowieku²⁰. Współtworzy ten proces edukacja, a więc nabywanie wiedzy w języku, który sprowadza się do przyjmowania z zewnątrz i wchłaniania dorobku kulturowego, w tym wiedzy zdroworozsądkowej, filozoficznej i naukowej. W polskiej tradycji wychowawczej stanowisko takie było długo aktualne, w niektórych kręgach związanych z kształceniem pedagogów istnieje do lat ostatnich.

Chrześcijański pedagog Stefan Kunowski (1909–1977) podkreślał, że wyprowadzanie i stanowienie celów wychowania zawsze nawiązuje do istniejącej kultury²¹. W tym ujęciu proces wychowania polega na spotkaniu z wartościami ponadczasowymi, na ich przeżywaniu i rozumieniu. Jest to aksjologiczna koncepcja kultury operująca pojęciami etosu, charakteru i osobowości. Sądzę, że jest tu też miejsce, aby wspomnieć o personalizmie etycznym Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II. Jak podają znawcy filozofii, jest to nurt antropologii i etyki filozoficznej przez niego kultywowany i, co ważne dla pedagogiki, podkreśla wymiar powinnościowy i godność osoby, a także mówi o doświadczeniu jako źródle wiedzy oraz akcentuje słuszność postawy realistycznej w poznaniu. Zawiera krytykę etyki postkantowskiej i Davida Hume’a, przejmując raczej postawę Tomasza z Akwinu²². Sięgnę do trzech encyklik Jana Pawła II²³: *Redemptoris missio* (1990), *Veritatis splendor* (1993), *Fides et ratio* (1998).

Elementem wspólnym jest niewątpliwie obecne w nich zagadnienie dialogu, szczególnie wśród wyznawców różnych religii: „Dialog nie rodzi się z taktyki wyrachowania, ale jest działaniem mającym swe uzasadnienie, wymogi, godność” – czytamy w *Redemptoris missio* (s. 365). Tu też zawarte są ważne słowa o nadziei i miłości, które dialog może wzbogacić (s. 366). Chodzi bowiem o dialog w codziennym życiu, w celu budowania społeczeństwa bardziej sprawiedliwego i braterskiego. Dla pedagoga ważne są rozważania o rozwoju sumienia, które to pojęcie zyskało na znaczeniu w koncepcji zadań rozwojowych. Trochę późniejsza encyklika *Veritatis splendor* (1993) kontynuuje poruszone zagadnienia, mówi o dobru moralnym, które należy czynić, wzorując się na postaci Chrystusa. Dobro zawsze pociągało i pociąga człowieka – pisze Jan Paweł II, ale zarazem go zobowiązuje (s. 462). Kto żyje tylko „według ciała”, odczuwa wymogi moralne jako ciężar, ograniczenie wolności. Chodzi o służbę innym, o miłość dobrowolnie wybraną i przeżywaną.

Zagadnienie Prawdy zajmuje wiele miejsca w encyklice *Fides et ratio* (1998). Prawda łączona jest z samopoznaniem, z potrzebą odkrycia sensu, „którą od początku bardzo mocno odczuwa człowiek w swoim sercu: od odpowiedzi na te pytania zależy bowiem, jaki kierunek winien nadać własnemu życiu” (s. 699).

Ważne dla myślenia krytycznego, które jest obecni tak popularne, jest stwierdzenie Jana Pawła II: „(...) każda odkryta prawda jest zawsze tylko etapem drogi ku owej pełnej prawdzie” (s. 700). Drogą ku prawdzie może być filozofia – słowo to w języku greckim, jak wiadomo, oznacza umiłowanie mądrości. „Pragnienie prawdy stanowi nieodłączny element ludzkiej natury” konkluduje autor *Fides et ratio*. Wrodzoną cechą umysłu ludzkiego jest zdolność do zastanawiania się nad przyczyną zjawisk, chociaż odpowiedzi, jakich sobie stopniowo udzielał, są osadzone w kontekście wskazującym wyraźnie na wzajemne oddziaływanie różnych kultur. „Każdy naród posiada bowiem swoją pierwotną, oryginalną mądrość, stanowiącą prawdziwy skarb kultury” (s. 700). Inspiruje on prawodawstwo, prawo międzynarodowe, reguły życia społecznego. Istotne jest również, że nasz wielki rodak przestrzegał przed „pychą filozoficzną, która chciałaby nadać własnej wizji, niedoskonałej i zawężonej (...) rangę interpretacji uniwersalnej” (s. 701). Jest to zastrzeżenie bardzo ważne w pracy szkolnej.

Poszukiwanie prawdy uważał Jan Paweł II za powołanie człowieka (s. 702). Ale dodaje – może to czasem przekraczać jego siły. Przestrzega przed „ruchomymi piaskami” powszechnego sceptycyzmu i bezkrytycznym pluralizmem, zwłaszcza u młodego pokolenia, które może odczuwać wspomniany już w poprzedniej encyklice *Veritatis splendor* – brak punktów odniesienia (s. 703). Nie należy przedkładać doraźnego sukcesu nad trud cierpliwego poszukiwania tego, co naprawdę warto uczynić treścią życia. W świetle przytoczonych encyklik, jak sądzę, nowego uzasadnienia może nabrać znana koncepcja wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia

(1914–2011), profesora Uniwersytetu Warszawskiego, o której wspomnę obszerniej w dalszej części.

Natomiast pedagogika utylitarystyczna przeniesiona na teren szkoły daje jednostronną przewagę praktyce. I nie można chyba mówić, że została przezwyciężona, służy bardziej wychowaniu przez pracę. Szczególnie dobrze opracowana została na gruncie amerykańskim przez Johna Deweya (1859–1952), prace jego znane były u nas jeszcze w okresie zaborów.

Wróćmy jednak do teorii wielostronnego kształcenia. Nasuwa mi się myśl, że propagując ją profesor Okoń mógł inspirować się spuścizną intelektualną Jana Pawła II, być może również wspomnianymi encyklikami z lat 1990–1998. W wywiadzie przeprowadzonym w roku 2000 prof. Okoń²⁴ podkreślał, że teoria wielostronnego kształcenia należy nie tylko do dydaktyki – jest to także teoria wychowania²⁵. Objasnia ona dochodzenie do wiedzy poprzez samodzielny wysiłek intelektualny i twórczy, akcentuje wartości Prawdy, Dobra, Piękna, Sprawiedliwości oraz Sacrum²⁶. Pojęcie Sacrum nie było dotąd w tym kontekście podkreślane. Sądzę, że wskazania Okonia można uznać jako istotę, „jądro” refleksji wychowawczej. Łączy ona dydaktykę, psychologię, filozofię wychowania i wybrane elementy teologii.

Dodatkowo, nowe przyczynki, jak teoria systemów Niklasa Luhmana, miały i mają nadal wpływ. Broni się jednak dalej także sformułowana kiedyś przez Jana Fryderyka Herbarta myśl, że „wychowanie mieści się między etyką a psychologią”²⁷.

Zainteresowanie krytycznym myśleniem i jego geneza

Lata dwudzieste bieżącego stulecia okazały się szczególnie cenne dla rozwoju krytycznego myślenia. Obrazuje to między innymi jeden z ostatnich numerów „Pädagogik”²⁸. Znajdujemy w nim artykuły rozpatrujące termin krytycznego myślenia w szkole, zarówno w ujęciu ogólnym, ale i sprofilo-

wanym w odniesieniu do konkretnych przedmiotów (nauka literatury i języka, nauki przyrodnicze czy polityczne). Mówi się też o krytycznym podejściu do źródeł wiedzy.

Zainteresowały mnie szczególnie przemyslenia badaczy z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w szwajcarskim Zurychu. Określają oni krytyczne myślenie jako ideę. Idea ta ma tradycje, które są tak stare, jak ludzkie myślenie²⁹. Profesorowie Manfred Pfiffner i Claudio Caduff oraz dr Saskia Sterel z tej uczelni zaznaczają, że krytyczne myślenie nie jest jednak należycie doceniane we współczesnym dyskursie pedagogicznym. Przywołują stanowisko greckiego filozofa Pyrrona z Elidy, który już przed 2300 laty głosił sceptycyzm i jest uważany za prekursora tego typu myślenia. Przyjrzyjmy się jego poglądom i trzem zadawanym przez niego pytaniom:

1. Jakie są dane rzeczy?
2. Jak się do nich ustosunkować?
3. Jaki będzie z tego pożytek?

Według niego, najwyższymi dobrami są wolność od namiętności oraz „niewzruszoność”, należy więc powstrzymać się od zaciętrzewienia³⁰. Trzeba też wstrzymać się od pochopnego osądu (*epoche*), bo każdemu twierdzeniu można przeciwstawić inne. Chodzi stąd o maksymalnie obiektywne ujęcie badanego przedmiotu, zjawiska, fenomenu. Profesorowie z Zurychu dobitnie zaznaczają ten obiektywny dystans i w ich ujęciu – myślenie krytyczne może być pożytecznie w szkole realizowane, nie wyrządzając krzywdy w postaci nadmiernego sceptycyzmu. Wymaga to jednak precyzyjnego podejścia nauczyciela do materiału nauczania. Pfiffner, Sterel i Caduff w tym kontekście wymieniają też wspomnianego już Davida Hume’a, filozofa szkockiego (1711–1776). Negował on kartezjańską doktrynę czysto duchowego myślącego „ja”. Odrzucał etykę cnót³¹. Jednakże to stanowisko wydaje się już bardziej dyskusyjne, bo we współczesnym dyskursie filozoficznym pojęcie cnót zyskało i w Polsce silną pozycję, chociażby w rozważaniach Leszka Kołakowskiego³² czy Pawła Skrzydlewskiego, rektora

reaktywowanej Akademii Zamojskiej, który stwierdza, że trzeba tu olbrzymiej „pracy u podstaw”.

Zasługą badaczy z Zurychu jest przytaczanie wyważonych sądów innych specjalistów, jak na przykład Otto Kruse. Rozróżnia on 4 elementy krytycznego myślenia, były one zresztą już częściowo przywołane – trudno tu uniknąć powtórzeń.

Jest ono ściśle powiązane z samodzielnym myśleniem. W świecie współczesnym jest ono nacechowane krytycyzmem zwłaszcza wobec pozycji siły, władzy, despotyzmu (*Macht*), z drugiej strony skazane na przekonania licznych ekspertów, dodajmy – nie zawsze rzetelnych. Ludzie samodzielnie i refleksyjnie myślący stopniowo umieją je odróżnić od sądów laików, ponieważ:

- wymagają ustosunkowania się do problemów otwartych;
- cechują się otwartym umysłem, ale i ostrożnością;
- idealnie myślący krytycznie człowiek jest żądny wiedzy, dobrze poinformowany, kierujący się rozsądkiem, elastyczny (*flexibel*), ale też wyważony w sądach; uczciwy w obcowaniu z innymi, dokładny w swoich ocenach, ale też gotowy, aby skorygować swoje stanowisko; sumienny w poszukiwaniu informacji, ale też uparty wobec obrony osiągniętych rezultatów, jeśli były one rzetelnie zdobyte³³.

Strategie dydaktyczne służące krytycznemu myśleniu

Strategie te nie muszą wymagać nadmiernego wysiłku. Przydatne mogą być przemyślane fazy działania, przyjazna i tolerancyjna dla błędów atmosfera pracy. Ważna jest zwłaszcza faza jej inicjacji na lekcji – impulsy dla uczących się, zaproszenie do współpracy. Ale nauczyciel może też prowokować, budzić intelektualny niepokój, zdziwienie. Istotne jest poszerzenie perspektyw. Nauczyciel występuje jako ekspert, udziela informacji zwrotnych. Ostatnią fazą może być sprawdzenie wiedzy w praktyce³⁴. Często przekłada się wiedzę na projekt, może

on na przykład dotyczyć przyszłego zawodu. Przybliżyć tu jeden z nich.

Na Uniwersytecie im. Ludwika Maksymiliana w Monachium opracowano program walki z fałszywymi informacjami (*fake news*), również w zakresie sztucznej inteligencji. Celem programu jest upowszechnienie krytycznego myślenia. Dzięki niemu przyszli przedsiębiorcy uczący się w szkołach zawodowych mają się skupić na ekonomicznych, społecznych i, co ważne, etycznych wymiarach firm. Do jego powstania przyczynili się eksperci z zakresu gospodarki. Projekt zakłada wprowadzanie innowacji. Przedsiębiorca musi ocenić krytycznie swoje szanse na rynku, wyważyć ryzyko, by działać odpowiedzialnie. Co za tym idzie, – potrzebne będą takie kompetencje, jak szacowanie kosztów, poznawanie konkurencji (na przykład w mediach społecznościowych), umiejętność dyskusji na ten temat. Uczniowie, realizując projekt, mogą uczyć się w przedsiębiorstwach, zamiast w szkołach³⁵. Zajęcia te skorelowane jednak są z ogólnymi celami nauczania na tym poziomie.

Krytyczne myślenie a nauczanie literatury

Ze względu na osobiste zainteresowania przedstawię możliwości wykorzystania myślenia krytycznego w nauczaniu literatury i języka. Wstępne przemyślenia pochodzą z niemieckojęzycznego obszaru językowego, potem przejdę do przykładu zaczerpniętego z naszego piśmiennictwa. Cennego opracowania dokonali docent Adrian Mettauer, pracujący w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bernie oraz w miejscowym gimnazjum, i Markus Beutler, nauczyciel języka niemieckiego w gimnazjum, również w Bernie³⁶. Autorzy zwracają uwagę, że myślenie krytyczne musi być wytrwałe, często jest powolne i obejmuje wiele kompetencji częściowych. Wybrali oni przykład dotyczący uczniów realizujących 9 i 10 rok nauki. Ciekawe jest tworzenie sytuacji problemowej – uczniom pokazano planszę ze świątynią Ateny. Atena to narodzona z głowy

Zeusa bogini mądrości, ale i wojny, a także sztuki i budowy okrętów. Wymowne, że przedstawiana jest z tarczą. A więc o mądrość trzeba walczyć! W jej świątyni kultywuje się to, co wspomniany już John Dewey zawarł w swojej klasycznej definicji myślenia refleksyjnego: „aktywne, wytrwałe i troskliwe sprawdzanie jakiegoś przekonania o czymś, czy przypuszczeń dotyczących formy wiedzy w świetle przyczyn i późniejszych skutków”³⁷.

Na udostępnionej uczniom planszy Atena stoi na podwójnym fundamencie. Na pierwszym fundamencie widoczne są napisy: Otwartość umysłu, Ciekawość, Odwaga. Na lekcjach literatury będzie więc chodziło o to, aby przez dokładne czytanie tekstu przejść do analizy danego problemu, umożliwiającej aktywne przyswojenie nowej wiedzy. Istotne będzie odkrycie, co jest w danej sprawie tuszowane, czy wręcz ukrywane, a co przeszacowane. Czy nie ma wypowiedzi pseudonaukowych, argumentów pozornych. Rola nauczyciela jako przewodnika może tu być bardzo duża, wymaga jednak precyzyjnego przygotowania. Co ważne, Beutler i Mettauer podkreślają też etyczne punkty widzenia. Kto przeszedł kolejne kroki rozważań, posunął się dalej, a przynajmniej jest świadomy, że sprawa jest złożona. Postawy i wiedza się umocniły – konkludują autorzy.

Jako przykład dotyczący lekcji literatury podają oni jedno z opowiadań Franza Kafki (1883–1924). Ten austriacki pisarz, syn zamożnego kupca, już w gimnazjum zajmował się filozofią, studiował germanistykę i prawo, z którego uzyskał doktorat. W latach 1906–1907 pracował jako praktykant sądowy, a potem jako urzędnik towarzystwa ubezpieczeniowego. Ale ta praca nie dawała mu zadowolenia. Począwszy od roku 1910 prowadził dziennik, w którym analizował swoje stany duchowe. Wiele podróżował. Uczył się też języka hebrajskiego. W życiu osobistym raczej mu się nie wiodło – był nieszczęśliwy w miłości i chorował na gruźlicę. Wiele bólu dostarczył mu konflikt z ojcem, który dążył jedynie do pomnożenia majątku. Jak podaje

Marian Szyrocki, interesującym go problemem centralnym była sprawa bytowania człowieka we wrogim, obcym mu świecie³⁸. Bohaterowie Kafki nie są ludźmi wybitnymi, raczej przeciętnymi, pozbawionymi cech indywidualnych. Żyją w świecie, którego nie mogą zrozumieć. Sądzę, że sprawy te dotyczą też współczesnego świata i wybranie utworu Kafki może być cennym przyczynkiem do rozwoju myślenia, nie tylko krytycznego, ale i refleksyjnego. Uczniowie, czy też wybrany uczeń, mogą tu dokonać udanej prezentacji, natomiast nauczyciele mogą wyjaśniać pojęcia literackie, takie jak groteska, paradoks, a tym samym wzbogacić język. Podobnie jak bohaterowie Kafki i my znajdujemy się dziś w świecie konwencji, konsumpcji i interesu, często antyhumanitarnego.

Jeśli chodzi o literaturę polską – do kształcenia myślenia krytycznego znakomicie nadają się niektóre pozycje proponowane na liście lektur uzupełniających w zakresie rozszerzonym (w każdej klasie co najmniej jedna pozycja książkowa). Na przykład w zakresie utworów z XXI wieku są to *Pusty las* Moniki Sznajderman, *Bieguni* i *Opowiadania bizarne* Olgi Tokarczuk, *Traktat o łuskaniu fasoli* Wiesława Myślińskiego. Są to obszernie pozycje, zalecane do poznania w całości³⁹. Ustosunkuję się do książki Sznajderman – *Pusty las* – wydanej w roku 2019. Najpierw kilka słów o autorce.

Urodzona w Warszawie, od ponad trzydziestu lat mieszka wraz z rodziną w Beskidzie Niskim. Napisała kilka książek, jest też współautorką pozycji *Przecież ich nie zostawię. O żydowskich opiekunkach w czasie wojny*. Od roku 1996 prowadzi Wydawnictwo Czarne. *Pusty las* to publikacja (trudno określić jej gatunek) przedstawiająca fragmenty historii miejscowości Wołowiec w Beskidzie Niskim. Jest to duża wieś niedaleko roponośnych Gorlic, kiedyś zamieszkała głównie przez ludność grekokatolicką, choć nie tylko. Mowa jest szczególnie o mieszkańcach zwanych Łemkami, posługujących się gwarą łemkowską, brutalnie przesiedlonych stąd w dalekie strony (także na nasze Pomorze Zachodnie)

w roku 1947. Należy obiektywnie ocenić, że ta obszerna pozycja (240 stron) oparta jest na bardzo wielu źródłach zarówno z zakresu historii, jak i filozofii, filologii czy etnografii. Autorka dokonała pracowitej analizy archiwów IPN-ów w Rzeszowie i Katowicach, archiwów sądowych, na przykład w Sanoku, czy też w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, skupiając się głównie na księgach metrykalnych. Korzystała też z dawnych czasopism i gazet. Za pomocą internetu docierała do baz dokumentów umieszczonych na przykład w Yad Vashem.

Kiedy Monika Sznajderman zamieszkała w Wołowcu, tereny te były już opustoszałe, ale starała się oddać ślady śmiertelnie tu kiedyś zadanych ran. To jakby „łemkowskie Gorzkie Żale”. Wszystko to trzeba uszanować i poddać refleksyjnemu, a gdzie trzeba – również krytycznemu myśleniu. Książka w szkole, jako lektura, wymaga bardzo uważnego czytania; nie ma tu podziału na rozdziały, na które można by uczniom zwrócić szczególną uwagę. Są natomiast liczne bardzo wymowne fotografie i cytaty z dzieł poetyckich. Książka bezsprzecznie wymaga cierpliwego czytelnika, i jak ufam, może budować jego empatię. Niezbędne informacje dotyczące akcji „Wisła” znajdują się w końcowej partii publikacji. Szczególnie wymowna jest tu fotografia posągu Chrystusa (po s. 211), który stoi na tle opuszczonej chaty, wśród bezlistnych drzew, z gestem błogosławieństwa. Kiedy piszę ten tekst i patrzę na tę fotografię, przypominają mi się słowa, które papież Franciszek wypowiedział niedawno w Singapurze: „Niech Bóg będzie Nadzieją w podzielonym świecie”. Ojciec Święty podczas tej podróży (początek września 2024) kładł nacisk na świadectwa służące głównie budowaniu szacunku dla ludzi skrzywdzonych, słabych: „Oby każdy mógł rozkwitać” – apelował. „Jesteście otoczeni pięknem, przyroda piękna, jak w Raju... Zapachy, ptaki, drzewa”. Słowa te mogłyby być nawet mottem do poznawania *Pustego lasu*, choć dotyczą przecież zupełnie innych ziem i czasów.

W *Pustym lesie* nie można przejść obojętnie wobec opisów dawnych cmentarzy. Wzruszenie budzą zwłaszcza opisy mogiłek dzieci, które zabiły błonica, ospa i tyfus, co wynika z ksiąg metrykalnych. Na nagrobkach ukraiński język miesza się z gwara łemkowską, alfabet łaciński z cyrylicą. Czasowi oparli się na nagrobkach późniejsze emaliowane fotografie. Ludzie, którzy tam mieszkali, kochali tę ziemię, mimo że była nieurodzajna. Pionierem opisów tych okolic był ks. Stanisław Staszic, nie tylko znakomity pisarz polityczny, ale też geolog. Turyści zaczęli tu przybywać w latach 30. ubiegłego wieku. Wtedy też rozwijał się na tych terenach przemysł związany z wydobywaniem nafty – zwłaszcza w okolicach Żywca, Tymbarku, Nowego Sącza, Gorlic, Krosna, Sanoka. Powstawały fabryki, na przykład Fabryka Maszyn i Narzędzi Wiertniczych. W okolicach fabryk zakładano kasyna, odbywały się tam bale organizowane przez inżynierów i przedstawicieli innych warstw inteligencji. Dziś to w dużym stopniu podupadło, do Wołowca nie ma nawet dojazdu koleją.

Po II wojnie światowej narastał problem ukraiński – ludność tych ziem podejrzewana była o współpracę z ukraińskim ruchem nacjonalistycznym, szczególnie po śmierci Karola Świerczewskiego. I tu już potrzebne jest myślenie krytyczne. Przesiedleńcza akcja „Wisła” rozpoczęła się 28 kwietnia 1947 o godzinie czwartej rano i trwała do 31 lipca 1947. Te 3 miesiące obfitowały w liczne dramaty. Wielu mieszkańców nie umiało odmówić chleba walczącym, którzy nocą przychodzili z lasu, obdarci, głodni, z odbezpieczoną bronią (s. 207). Przywożono też lekarzy do rannych i księdza do spowiedzi. Na nowych terenach, po ewakuacji, niektórzy mężczyźni dostawali za to nawet do 8 lat więzienia. Wielu mężczyzn podejrzewanych o współpracę z „bandami” pracowało w Jaworznie; przesłuchiowano ich, zeznania wymuszano biciem. Czy byli wrogami Polski Ludowej? Celowo rodziny wywożono w różne miejsca, aby nie było dalszych kontaktów. „Nie rozumieli, za co spotkał ich ten

los, za co zabrano im bezpowrotnie ziemię i całe dotychczasowe życie, przecież nic złego nie zrobili, ich rodziny gospodarowały tu od stuleci...” (s. 210). „Z 1244 miejscowości w powiatach nowosądeckim i nowotarskim, na Lubelszczyźnie i Rzeszowszczyźnie wygnano tych, których nie uważano za Polaków, lecz za wrogów. Wysiedlono prawie 150 000 ludzi. (...) Z samej Łemkowszczyzny ponad 30 000” (s. 210).

Muszę zaznaczyć, że kiedy poznawałam tę książkę, towarzyszył mi wstyd, że jestem Polką. Chyba jednak niesłusznie. Przesiedleń dokonał aparat komunistycznego Urzędu Bezpieczeństwa. I to on odpowiada za dokonane krzywdy.

Książka Sznajderman znajduje się, jak wspominałam, na liście lektur do wyboru, w zakresie rozszerzonym. Na decyzję o jej omawianiu należałoby się zdobyć w klasie dobrze już przygotowanej, w której nie spowoduje ona pogardy dla polskości, wszak i nauczanie patriotyczne jest naszym obowiązkiem. Książka może wywołać żywy oddźwięk, ale komentarz nauczyciela jest nieodzowny.

Warto też zapoznać młodzież z pojęciem Urząd Bezpieczeństwa (UB). Jak podaje *Nowa encyklopedia powszechna* PWN, były to jednostki organizacyjne do spraw bezpieczeństwa w latach 1944–54. Stanowiły policję polityczną formowaną po nadzorem NKWD z funkcjonariuszy rekrutowanych głównie z AL i PPR. Jednostki te prowadziły działalność agenturalną, inwigilację, terror wobec żołnierzy AK, podziemia niepodległościowego i opozycji politycznej (PSL). Zwalczały opór grup społecznych sprzeciwiających się władzy komunistycznej, między innymi na wsi w czasie przymusowej kolektywizacji, walczyły z wpływami Kościoła⁴⁰.

Krytyczne myślenie – czy nie mamy zastrzeżeń?

Niektórzy polscy eksperci, na przykład Hanna Dobrowolska, czy profesor Piotr Jaroszyński

z KUL-u ostrzegają, że krytyczne myślenie może wprowadzić chaos poznawczy w szkole i relatywizację procesu poznania. „Nie będzie wiedzy, którą należy opanować, która stanowi kanon kształcenia. To myślenie krytyczne ma polegać na tym, aby móc wszystko podważyć, upłynnić (...). Coś, co było od wieków oczywiste, dziś podlega dyskusji”⁴¹. W ocenie Jaroszyńskiego i Dobrowolskiej będzie to już niestety pseudonauczanie, które odbije się na poziomie wykształcenia młodych ludzi⁴². Osobiście opowiadam się raczej za nauczaniem refleksyjnym, o czym już pisałam w rozważaniach wstępnych. Jakimi więc wnioskami zakończyć ten tekst, pisany ze stanowiska pedagogiki szkolnej, która powinna być, powtórzę, teorią odpowiedzialnego działania na terenie szkoły i podaje w wątpliwość, czy to, co dzieje się w szkole, jest pedagogicznie uprawnione? Rodzą się tu nadal pewne wątpliwości. Dzieci i młodzież żyją w świecie nadmiaru informacji, których kopalnią jest smartfon. Powróćmy do cierpliwego czytania, potrzebne jest silniejsze uświadomienie rodziców w tym względzie.

Sprawa wydaje się otwarta. Czy można przyjąć stanowisko: myślenie krytyczne w szkole? Tak, ale przy wydatnej pomocy i czujności nauczycieli, rodziców i władz oświatowych. Przytoczę też przemyślenie Hannah Arendt, sprzed wielu lat, które jednak myślenia krytycznego broni: „Jeżeli wszystko stało się wątpliwe, to przynajmniej wątplenie jest pewne (...). A słynne Kartezjańskie *Cogito ergo sum* – mogłoby brzmieć *dubito ergo sum* – wątpię, więc jestem”⁴³.

Przypisy

- 1 J. Szymaniak, *Pedagogika szkolna*, Koszalin 2013; J. Szymaniak, *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*, Koszalin 2010; J. Szymaniak, *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*, Koszalin 2011, wyd. II, poszerzone.
- 2 W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000; W. Woronowicz, *Podmiotowość, dialog, wartości i refleksja w edukacji*, Koszalin 1995; W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1997.
- 3 J. Dewey, *Jak myślimy*, przeł. Z. Bagsterówna, Warszawa 1988, cyt. za: W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, op. cit. s. 62.

- ⁴ K. Riedel, *Schulpädagogik. Pädagogische Grundbegriffe*, Rowholts Enzyklopädie, Bd. 2, Stuttgart 1989, s. 1342.
- ⁵ Ibidem, s. 1343 i nast.
- ⁶ L. Kozuchowski, *Koncepcje kształcenia pedagogów*, Warszawa 1980.
- ⁷ S. Konarski, *Pisma wybrane*, oprac. J. Nowak-Dłużewski, wstęp Z. Libera, Warszawa 1955.
- ⁸ Ibidem, t. II, s. 164.
- ⁹ *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. III, Warszawa 1995, s. 163–164.
- ¹⁰ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kraków 1998.
- ¹¹ A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 70.
- ¹² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973.
- ¹³ J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 278.
- ¹⁴ M. Łobocki, *Altruizm i wychowanie*, Lublin 1998.
- ¹⁵ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1962.
- ¹⁶ Szerzej piszę o tym w swoim podręczniku: J. Szymaniak, *Pedagogika szkolna*, op. cit., s. 23.
- ¹⁷ R.K. Sawyer, *Kreatywność*, w: S. Andresen i in. (red.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim u. Basel 2009, s. 507.
- ¹⁸ J. Oelkers, *Erziehung*, w: S. Andresen i in. (red.), *Handwörterbuch...*, op. cit., s. 261.
- ¹⁹ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972 i liczne wydania następne.
- ²⁰ A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 225 i nast.
- ²¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981. Zob. też: T. Kukołowicz, *Kultura w koncepcji wychowania w ujęciu S. Kunowskiego*, w: M. Nowak i T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 63.
- ²² *Personalizm etyczny Wojtyły*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. II, Lublin 2011, s. 328–330.
- ²³ *Encykliki Ojca Świętego św. Jana Pawła II*, Kraków 2018.
- ²⁴ „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum”, Kraków 2000.
- ²⁵ Ibidem, s. 30.
- ²⁶ Ibidem, s. 32–33.
- ²⁷ Podają za: J. Oelkers, *Erziehung*, w: S. Andresen i in. (red.), *Handwörterbuch...*, op. cit., s. 251.
- ²⁸ Por. „Pädagogik” 2024, nr 7–8.
- ²⁹ M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, *Kritisches Denken in der Schule fördern*, „Pädagogik“ 2024, nr 7–8, op. cit., s. 54–57.
- ³⁰ J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, op. cit., s. 363.
- ³¹ M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, *Kritisches Denken in der Schule fördern*, op. cit., s. 54.
- ³² L. Kolakowski, *Mini-wyklady o maxi-sprawach*, Warszawa 1997.
- ³³ Podają za: M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, s. 54.
- ³⁴ D. Jahn, *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*, Wiesbaden 2019, za M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, op. cit., s. 55.
- ³⁵ Ibidem, s. 56.
- ³⁶ M. Beutler, A. Mettauer, *Kritisches Denken in Deutsch – Unterricht*, „Pädagogik” 2024, nr 7–8, s. 48–52.
- ³⁷ Ibidem, s. 48.
- ³⁸ J. Chodera, M. Urbanowicz (red.), *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, Warszawa 1973, s. 188–192.
- ³⁹ „Głos Nauczycielski” 2024, nr 33–34, s. 10–11.
- ⁴⁰ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1996, s. 579.
- ⁴¹ U. Wróbel, *Niebezpieczne plany MEN*, wywiad z P. Jaroszyńskim, „Nasz Dziennik”, 23 września 2024, s. 4.
- ⁴² B. Falkowska, *Głos rodziców się liczy*, wywiad z H. Dobrowolską, „Nasz Dziennik”, 21–22 września 2024, s. M4–M5.
- ⁴³ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, wstęp M. Canovan, Warszawa 2010, s. 314–315.

Jadwiga Szymaniak

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

Rekonstruowanie przeszłości

Przemysław Manna

Prace konserwatorskie w Muzeum Narodowym w Szczecinie na przykładzie wystawy *Zatrzymać czas, ukazać piękno*

Tajemnice warsztatu konserwatorów

Jedną z podstawowych funkcji muzeów jest zachowanie dorobku kultury materialnej przeszłych pokoleń i przekazanie jej naszym potomkom. W realizacji tej misji kluczową funkcję pełnią działy konserwatorskie. Pracujący w nich specjaliści wykonują swoje zadania na zapleczu muzeum – w miejscach niedostępnych dla zwiedzających, a ich praca jest tym lepsza, im mniej widoczna. Z tego powodu niełatwo konserwatorom zaistnieć w świadomości społecznej. Rolę działów konserwacji w muzeach jednak trudno przecenić, gdyż każda realizowana wystawa jest konsultowana z pracownikami tej komórki.

Wystawa *Zatrzymać czas, ukazać piękno* prezentuje prace realizowane w poszczególnych

pracowniach, odkrywa przed zwiedzającymi tajemnice warsztatu konserwatorów oraz wyjawia kolejne etapy konserwacji różnych obiektów zabytkowych. Na wystawie ukazane zostały efekty działalności pięciu pracowni.

1. Pracownia Konserwacji Ceramiki pokazuje proces konserwacji naczyń archeologicznych od stanu, w jakim archeolodzy dostarczają eksponaty do Działu, do efektów, jakie można obserwować na wystawach. Ponadto pokazane są metody rekonstrukcji aplikacji kościanych na przykładzie parawanu japońskiego oraz konserwacja lokalnych wyrobów ceramicznych z XVII–XVIII wieku (tak zwanych towarów szczecińskich).

2. Na ekspozycji Pracowni Konserwacji Papieru można się dowiedzieć, czym jest papier, jakie są największe zagrożenia dla obiektów pa-

pierowych oraz jak wygląda proces konserwacji papieru na przykładzie grafik, map i dokumentów konserwowanych w pracowni.

3. W części wystawy poświęconej Pracowni Konserwacji Mebla i Broni emitowany jest film opowiadający o konserwacji toporka średniowiecznego. Można się tu również dowiedzieć, jak zbudowana była kusza średniowieczna. Jak się okazuje, konstrukcje kompozytowe nie są wymysłem współczesnym, co udało się ustalić dzięki nowoczesnym badaniom.

4. Pracownia Konserwacji Malarstwa i Rzeźby Polichromowanej prezentuje aranżację warsztatu malarskiego z czasów, gdy artysta musiał sam sobie przygotowywać farby i podłoża malarskie. Można się z niej dowiedzieć, między innymi, jak malowane były obrazy oraz jak współczesne metody badawcze pomagają odtworzyć ten proces. Ponadto pokazane są przykładowe konserwacje obrazów oraz ram wykonywane w pracowni.

5. Pracownia Konserwacji Drewna i Metalu przybliży zwiedzającym proces konserwacji drewna archeologicznego na przykładzie średniowiecznych łodzi. Konserwację **metal**u reprezentuje figurka Buddy. Ciekawostką jest, że w trakcie jej renowacji udało się odkryć zwoje modlitewne ukryte wewnątrz statuetki. Pokazany jest również proces renowacji buta średniowiecznego wydobytego na szczecińskim Podzamczu.

Etapy i zasady konserwacji

Oglądając prezentowane na wystawie prace, łatwo zauważyć, iż niezależnie od rodzaju zabytku, proces konserwacji podzielony jest na omówione poniżej etapy, układające się w pewien schemat postępowania.

Etap I – polega na wykonaniu badań, dzięki którym identyfikujemy, z jakim zabytkiem mamy do czynienia oraz jakie materiały zostały użyte do jego wykonania (na przykład rodzaje farb wyko-

rzystanych do namalowania obrazu, stopy metali użyte do wykonania biżuterii czy rodzaj ceramiki). W następnym kroku staramy się określić, jakie przyczyny doprowadziły do zniszczeń zabytku. Na przykład czy uszkodzenia powstały na skutek zagrzybienia, wahań wilgotności (łuszczenie się farb) czy korozji.

Etap ten ma charakter kluczowy dla dalszego procesu konserwacji, gdyż na podstawie zebranych informacji opracowuje się tak zwany Program Prac Konserwatorskich. Opisuje on krok po kroku, jakie procedury oraz jakie środki zostaną użyte w trakcie konserwacji. Błąd na tym etapie może doprowadzić do nieodwracalnego zniszczenia zabytku. Na przykład nieodpowiedni dobór rozpuszczalników może skutkować zmyciem całej warstwy malarskiej, a zastosowanie zbyt silnych środków antykorozyjnych – powstaniem wżerów na powierzchni metalu.

Badania możemy podzielić na dwa rodzaje:

1) badania nieniszczące – polegające na oglądaniu zabytku w różnych zakresach światła (światło widzialne, światło UV, promieniowanie podczerwone, promieniowanie RTG);

2) badania niszczące – stosowane jedynie w wyjątkowych wypadkach, jeżeli mamy wątpliwości co do użytych materiałów. Badania te polegają na pobraniu mikroskopijnej próbki z obiektu w celu przeprowadzenia na niej analiz chemicznych.

Etap II – usuwanie czynników niszczących. W tym momencie staramy się zatrzymać proces niszczenia zabytku. Jeżeli obiekt jest zagrzybiony, przeprowadzamy dezynfekcję; jeżeli został zaatakowany przez drewnojady, staramy się je wytruć. W przypadku złuszczonej się farby, każdą łuskę staramy się podkleić.

Etap III – czyszczenie. Jeżeli obiekt tego wymaga, staramy się go oczyścić, aby przywrócić mu dawny wygląd. Obok tradycyjnego odkurzenia, na tym etapie z obrazów usuwamy również stare lakiery lub pociemniałe werniksy.

Etap IV – scalenie. Jeżeli obiekt uległ stłuczeniu, połamaniu lub rozdarciu, staramy się go skleić i przywrócić mu dawną formę.

Etap V – rekonstrukcja oraz retusze. To jest etap najbardziej widowiskowy z perspektywy odbiorcy, jednak z punktu widzenia konserwatorskiego budzi najwięcej kontrowersji. Każda rekonstrukcja oznacza dodanie do zabytku fragmentu, który nie jest oryginalny. Konserwator dokleja brakujący nos rzeźbie, rekonstruuje brakujące ucho filiżanki lub domalowuje brakujący fragment obrazu. Oznacza to, że może wprowadzić odbiorcę w błąd, która część zabytku powstała przed wiekami, a która jest obecnym „dodatkiem”. Aby uniknąć etycznych kontrowersji związanych z tym problemem, jako profesjonalni konserwatorzy trzymamy się rygorystycznych zasad:

1. Rekonstruujemy tylko te fragmenty zabytku, co do których mamy pewność, jak wyglądały. Jeżeli brakuje dużych fragmentów obrazów lub rzeźb, staramy się odnaleźć dokumentację fotograficzną, aby dokładnie przyjrzeć się, jak obiekt wyglądał przed zniszczeniem. Czasem pomocne okazują się grafiki XVII-wiecznych mistrzów, gdyż często stanowiły one wzorec dla obrazów wykonywanych w mniejszych ośrodkach artystycznych. Jeżeli natomiast mimo poszukiwań nie uda nam się ustalić oryginalnego wyglądu brakującego fragmentu zabytku, wówczas rezygnujemy z wykonania rekonstrukcji.

2. W przypadku malarstwa lub rzeźby polichromowanej zazwyczaj rekonstrukcje przeprowadza się tak zwaną metodą punktowania. Metoda ta polega na malowaniu techniką bardzo drobnych kropeczek lub kreseczek, które widoczne są jedynie z bliskiej odległości. W przypadku ceramiki często rekonstrukcje wykonuje się minimalnie jaśniejsze niż kolor oryginału.

3. Konserwatorzy wykonują dokładną dokumentację fotograficzną i opisową wykonanych prac konserwatorskich, w których obligatoryjnie zaznacza się, które fragmenty obiektu zostały zrekonstruowane.

Takimi metodami przygotowane obiekty trafiają na wystawy.

Nie tylko naprawa

W Muzeum Narodowym w Szczecinie pracownice konserwują rocznie od 350 do 550 zabytków. Czasem są to proste prace kosmetyczne, polegające na usunięciu zanieczyszczeń z powierzchni zabytku, innym razem – duże konserwacje ołtarzy gotyckich lub łodzi archeologicznych, trwające nawet kilka lat.

Praca działu nie ogranicza się jedynie do naprawy uszkodzonych obiektów. Do obowiązków pracowników należy także ocena stanu zachowania zabytków wypożyczanych pomiędzy muzeami. Dokumentacja sporządzana jest zarówno przed wypożyczeniem do innej instytucji, jak i po powrocie obiektu. Rocznie wykonuje się około 500 takich opinii.

Ponadto do obowiązków konserwatorów należy monitorowanie warunków klimatycznych na wystawach. Zadanie to realizowane jest dzięki czujnikom wilgotności i temperatury, zainstalowanych w różnych punktach sal ekspozycyjnych.

Wystawa *Zatrzymać czas, ukazać piękno* jest prezentowana w budynku Muzeum Narodowego w Szczecinie przy ulicy Wały Chrobrego 3. Jej finał jest przewidziany na 30 marca 2025 roku. Można skorzystać z opcji spaceru kuratorskiego oraz dodatkowych prezentacji poszczególnych pracowni konserwatorskich. Szczegółowe informacje znajdują się na stronie Muzeum.

Przemysław Manna

Główny konserwator Muzeum Narodowego w Szczecinie.
Kurator wystawy *Zatrzymać czas, ukazać piękno*.

Piszą dla nas

Anna Baracz

Doktora nauk społecznych, absolwentka UMCS w Lublinie i APS w Warszawie. Ukończyła między innymi studia podyplomowe: pedagogika specjalna, doradztwo zawodowe, oligofrenopedagogika i niedostosowanie społeczne, pedagogika resocjalizacyjna z socjoterapią, logopedia, zarządzanie projektami EFS. Od 2007 roku dyrektorka Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach, doradczyni metodyczna, konsultantka ds. informacji pedagogicznej. Ekspertka komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o kolejny stopień awansu zawodowego. Autorka projektów metodyczno-pedagogicznych i programów doskonalenia nauczycieli. Ekspertka w zespołach akredytacyjnych do przeprowadzania oceny działalności placówek oświatowych oraz grupy roboczej funkcjonującej w ramach projektu systemowego „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Autorka wielu publikacji dotyczących oświaty i problematyki edukacyjnej. W 2021 roku odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Agata Borowska

Doktorka nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Absolwentka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie. Absolwentka specjalności pedagogika wczesnoszkolna z przedszkolną oraz rewalidacyjna na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Odznaczona wyróżnieniem DIPLOMA HONORIFICUM RECTOR UNIVERSITATIS BIALOSTOCENSIS CORAM OMNIBUS PRONUNTIAT PAEDAGOGIAE ET PSYCHOLOGIAE. Wieloletnia nauczycielka przedszkolna, wczesnoszkolna i współorganizująca kształcenie. Dyplomowana pielęgniarka, członkini Zespołu Pedagogiki Młodzieży wspierającego działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży przy KNP PAN: Poznań.

Magdalena Bujakowska

Dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 w Świdwinie.

Natalia Cybort-Zioło

Pedagożka, doktorka nauk społecznych. Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wykładowczyni w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Zofia Fenrych

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

Bartosz Fingas

Doktor filozofii, kierownik programowy, trener i tutor Collegium Wratislaviense. Prowadzi szkolenia z zakresu tutoring w ramach otwartej Szkoły Tutorów, a także jako trener i konsultant programów wdrożeniowych dla szkół i uczelni wyższych. Posiada doświadczenie w szkoleniach i wdrażaniu mentoringu w administracji, biznesie oraz uczelniach wyższych. Na sali szkoleniowej spędził ponad 5000 godzin, a w pracy „jeden na jeden” ponad 1000 godzin. Oprócz prowadzenia szkoleń pracuje z młodzieżą i studentami w ramach programów tutorskich i liderskich, takich jak Program Tutor czy Akademia Liderów. Jest autorem artykułów na temat tutoring i mentoring oraz współredaktorem książki *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków* (2018). Corocznie kieruje organizacją Ogólnopolskiego Kongresu Tutoringu. Poza tutoringiem jego pasją jest filozofia: prowadzi autorskie warsztaty z zakresu filozofii praktycznej, między innymi na Uniwersytecie Otwartym UW oraz w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym Pryzmat.

Przemysław Manna

Główny konserwator Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Anna Hildebrandt-Mrozek

Doktorka nauk ekonomicznych. Właścicielka firmy szkoleniowej MOVUS MOVERE. Doświadczona edukatorka, coacherka, trenerka i doradczyni nauczycieli, dyrektorów i rodziców w obszarze psychologii pozytywnej i wzmacniania dobrostanu. Certyfikowana trenerka zawodowa Career Direct®. Członkini Polskiego Towarzystwa Psychologii Pozytywnej.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Prowadzi jednoosobową działalność edukacyjną.

Wiktorja Knap

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Jarosław Kordziński

Trener, coach, mediator, tutor zaangażowany w liczne projekty zmieniające polską oświatę, realizowane z udziałem ministerstw, centralnych państwów wspierających rozwój szkół i nauczycieli oraz samorządów lokalnych. Autor wielu artykułów i kilkunastu książek dotyczących edukacji, między innymi *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach* (2015), *Szkola uczenia się* (2018) czy *Edukacja wyzwolenia szkoły i nauczycieli* (2022).

Marta Król

Nauczycielka wychowania przedszkolnego z 19-letnim doświadczeniem. Pracuje w Przedszkolu z Oddziałami Integracyjnymi „Tęczowa Kraina” w Goleniowie. W ramach działalności firmy LoveLASy organizuje wyprawy do lasu dla dzieci i dorosłych.

Paulina Kumaszevska

Studentka III roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Z pasją zgłębia tematykę neuroróżnorodności, odkrywa kultury i smaki. Interesuje się kuchnią i kulturą egipską, rozwojem osobistym oraz pokonywaniem własnych ograniczeń.

Marcelina Lechicka-Dziel

Specjalistka ds. rozwoju biblioteki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Mateusz Lipko

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Bartosz Panek

Dziennikarz radiowy, reporter i animator środowiska twórców audio. Autor licznych audycji prezentowanych między innymi w Wielkiej Brytanii, Francji i Hiszpanii. Laureat Prix Italia, jednego z najważniejszych wyróżnień radiowych na świecie oraz stypendysta Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i miasta stołecznego Warszawy. Od marca 2024 roku redaktor naczelny Studia Reportażu i Dokumentu Polskiego Radia. Opublikował dwie książki *U nas każdy jest prorokiem. O Tatarach w Polsce* (Czarne 2020) oraz *Zboże rosło jak las. Pamięć o pegeerach* (Czarne 2024).

Katarzyna Rembacka

Doktorka nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Autorka książki *Komunista na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza (1912-1989)* nominowanej między innymi do Nagrody im. Jerzego Giedroycia i Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Laureatka Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody prof. Tomasza Strzembosza. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Joanna Sadłowska

Nauczycielka języka polskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Bohaterów Monte Cassino w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Jadwiga Szymianiak

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

Krystyna Zielińska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Ze szkołą związana od 23 lat. Obecnie kończy studia podyplomowe przygotowujące do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



**Numer 2/2025
już w kwietniu**

Temat numeru

**Nowa edukacja
obywatelska**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

