

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Kwiecień – Czerwiec 2025

Nr 2



Temat numeru

Nowa edukacja obywatelska?

Wywiad z Jędrzejem Witkowskim

Sprawczość to podstawa edukacji obywatelskiej

Barbara Popiel-Kobielska

Człowiek, istota mediująca

Marcin Kula

Narodowość i obywatelstwo, naród i obywatele

Marta Kostecka

Prawa kobiet w komiksie

Refleksje

Rada Naukowa

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

Katarzyna Rembacka

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych,
Waldemar Howil, Krzysztof Jaworski, Marta Kostecka,
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,
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

25 lutego 2025 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.

Grafiki na okładce

Natalia Cholewcuk (strona 1)
pelucco (iStock) (strona 3)



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

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

Od Redakcji

Od 1 września 2025 roku do szkół zostaną wprowadzone dwa nowe przedmioty: edukacja zdrowotna i edukacja obywatelska. Ten drugi, którego na razie będą się uczyć osoby uczęszczające do szkół ponadpodstawowych, nie tylko wzbudza duże oczekiwania w niepewnych politycznie czasach, ale także stanowi swego rodzaju dydaktyczno-metodyczne wyzwanie. Jak bowiem uczyć, żeby nauczyć obywatelskości?

Na to pytanie nie ma łatwych odpowiedzi, co zresztą wynika z definicji obywatelskości, którą można znaleźć i w wymiarze teoretycznym, i praktycznym w każdej niemal dziedzinie piśmiennictwa humanistycznego. W filozofii pedagogiki o obywatelskości rozprawiali myśliciele od Sokratesa przez Jeana-Jacquesa Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Johna Deweya, Paula Freirego po Janusza Korczaka oraz Helenę Radlińską. Nie ma w tym nic zaskakującego, ponieważ obywatelskie postawy – patriotyzmu, zaangażowania, odpowiedzialności, empatii, oporu, by wymienić tylko te najważniejsze – są wynikiem, powiedzielibyśmy nawet: niezbywalnym celem każdej z sukcesem prowadzonej ścieżki edukacyjnej, niezależnie od jej etapu czy poziomu. Dlatego w refleksji wielu pedagogów „uczenie się” jest równoznaczne ze „stawianiem się”; przede wszystkim (wy)kształceniem istoty społecznej, świadomej swych praw i obowiązków, w tym szerokim sensie właśnie głęboko obywatelskiej.

Mając na uwadze powyżej zarysowaną problematykę, w tym numerze postanowiliśmy zająć się zagadnieniem edukacji obywatelskiej. Dopisek „nowa” w tytule niniejszego zeszytu oznacza tyle, że jesteśmy świadomi dokonania wielu poprzedni-

ków. Nie odcinamy się od nich, a raczej czerpiemy z ich mądrości pełnymi garściami, jednocześnie nie tracąc z pola widzenia bieżących problemów społecznych, i w związku z tym chcemy zaproponować własne postrzeganie rzeczywistości. „Nowy” jest zatem nie tylko przedmiot; „nowe” powinno być, naszym zdaniem, myślenie o dojrzewaniu przyszłych pokoleń do obywatelskich powinności.

O tym wszystkim można przeczytać, między innymi, w wywiadzie z dr. Jędrzejem Witkowskim, prezesem Centrum Edukacji Obywatelskiej, koordynatorem zespołu opracowującego podstawę programową edukacji obywatelskiej. Nowatorskość realizacji celów przedmiotu opiera się na triadzie, czyli równowadze pomiędzy wiedzą o świecie społecznym i politycznym, kompetencjami do działania w tym świecie oraz sprawczością, która do tego działania napędza. Recepta na stworzenie świadomego i zaangażowanego obywatela wydaje się prosta, jednak wpływ na jego formowanie mają – i miały – rozmaite idee, ideologie i polityki. O tym wielowiekowym procesie w eseju *Narodowość i obywatelstwo, naród i obywatele* pisze wybitny znawca historii społecznej, prof. Marcin Kula. Rozważania te, ze względu na ich chronologiczny i geograficzny rozmach, przy równoczesnym aktualnym wydźwięku, są godne zainteresowania. Odczytujemy je również jako zachętę do zajmowania własnego stanowiska, do publicznego zabierania głosu, do dzielenia się własnymi przemyśleniami. Czynią to autorki i autorzy artykułów zamieszczonych na łamach tego numeru „Refleksji”. Warto też zwrócić uwagę na okładkę; ilustracja Natalii Cholewczuk, autorki *Elementarza feministycznego*, ten obywatelski przekaz doskonale obrazuje.

Serdecznie zachęcamy do czytania!

Katarzyna Rembacka
redaktorka prowadząca

Sławomir Iwasiów
redaktor naczelny

Spis treści

WYWIAD

Katarzyna Rembacka – rozmowa z dr. Jędrzejem Witkowskim
**Sprawczość to podstawa edukacji
obywatelskiej** 4

TEMAT NUMERU

Marcin Kula
**Narodowość i obywatelstwo, naród
i obywatele** 12

Barbara Popiel-Kobielska
Człowiek, istota mediująca 21

Marta Kostecka
Prawa kobiet w komiksie 29

Joanna Wojdon
Matryca czy matrix? 35

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Aleksandra Radecka
Przechadzka po przeszłości 39

Justyna Wołoszyk-Brzezińska
Czas w edukacyjnej przestrzeni 44

Anna Sławińska
Głośno i wyraźnie 48

Agnieszka Lener
Mentor czy sprzedawca? 52

Elżbieta Kołeczko
Relacja oparta na zaufaniu 56

Sylvia Jaguszewska
Czytanie z klasą 58

PRAWO W PRAKTYCE OŚWIATOWEJ

Sebastian Płachecki
Plusy i minusy 60

EDUKACJA INKLUZYJNA

Łukasz Kominiarek, Joanna Rosińska
Od emocji do relacji 64

Jadwiga Szymaniak
**Autystyczne „bycie” a zadania
pedagogiki** 71

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Weronika Mróz
Droga do harmonii 78

Maria Porzucek-Miśkiewicz
Po prostu bądź! 84

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Magdaleną Grzebałkowską
Szkoła zabiła Konopnicą 90

FELIETON

Waldemar Howil
Łatwe nie uczy, czyli tekst o Znakach 97

Sławomir Osiński
Wszystko już było? 100

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Katarzyna Kubiszewska, Jolanta Łopatowska, Anna Lis
Case study – klucz do efektywnej edukacji 102

WARTO PRZECZYTAĆ

Sylwia Seul
Smoki są wśród nas 108

W ZCDN-IE

Marta Kostecka, Elżbieta Rudzka
**Superbohaterowie
z zachodniopomorskich szkół** 112



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Sprawczość to podstawa edukacji obywatelskiej

Z doktorem Jędrzejem Witkowskim rozmawia Katarzyna Rembacka

Od września 2025 roku w szkołach ponadpodstawowych, w miejsce usuniętej historii i terazniejszości, ma się pojawić nowy przedmiot – edukacja obywatelska. W przeciwieństwie do wywołującej żywe spory edukacji zdrowotnej, dyskusja wokół tej propozycji Ministerstwa Edukacji Narodowej nie przebija się na pierwsze strony gazet. Niemniej uwagi na temat projektu podstawy programowej były zgłaszane; pan jest koordynatorem zespołu tworzącego jej projekt. Proszę powiedzieć, w jaki sposób odbywa się wprowadzanie tego przedmiotu do szkół?

Pierwszą decyzją MEN-u było usunięcie z ramowych planów nauczania historii i terazniejszości – przedmiotu, który zastąpił wiedzę o społeczeństwie. W czerwcu 2024 roku wysłuchaliśmy

opinii na temat nauczania edukacji obywatelskiej i społecznych oczekiwań dotyczących tego przedmiotu. Pozwoliło nam to zebrać pakiet uwag i postulatów, które uwzględniliśmy w naszych pracach. Publiczna prezentacja projektu odbyła się we wrześniu 2024 roku i wówczas rozpoczął się etap konsultacji.

Uwagi sływały przede wszystkim od instytucji, natomiast jednostkowych głosów od nauczycieli było stosunkowo niewiele. Wpływ na to ma co najmniej kilka czynników, z których jeden – moim zdaniem – jest kluczowy. Instytucje posiadają zdolności organizacyjne, umożliwiające im wygospodarowanie odpowiedniej liczby godzin na przeanalizowanie kilkudziesięciostronowego dokumentu. Takie zadanie wymaga czasu

i skupienia. Podkreślę, że merytoryczne zdolności do skomentowania podstawy programowej ma prawie każdy nauczyciel, brakuje mu natomiast czasu, a często i wiedzy o tym, że konsultacje właśnie trwają.

Zajmowałem się kiedyś konsultacjami społecznymi naukowo. Uważam, że formułowanie uwag do rozporządzeń to nie jest rzecz, której możemy oczekiwać od praktyków czy zwykłych obywateli. Dotyczy to nie tylko edukacji, ale właściwie wszystkich ważnych obszarów, na przykład prawa ochrony środowiska czy prawa drogowego. Skuteczniejsze są różne organizacje zrzeszające aktywistów. Również związki zawodowe mogłyby być organem, który w takim charakterze się wypowiada, choć mam poczucie, że w Polsce one w niewielkim stopniu taką rolę odgrywają. Otrzymaliśmy oczywiście komentarze od „Solidarności” nauczycielskiej – i w tych uwagach było widać oko praktyków. Przykładem zbiorowego zgłaszania postulatów wypracowanych przez nauczycieli jest to, co zrobiła pani po warsztatach zorganizowanych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, podczas których analizowaliście projekt podstawy. I tak to sobie właśnie wyobrażam, że gdyby wizytator, doradca metodyczny czy konsultant zaprosił nauczycieli na takie dwugodzinne spotkanie, zaprezentował tę podstawę i przedyskutował ją z nimi, to mielibyśmy bardzo dużo sensownych, mądrych, konstruktywnych uwag.

Przebieg procesu konsultacyjnego jest o tyle interesujący, że przecież sens edukacji obywatelskiej polega na autentycznym doświadczaniu wpływu na rzeczywistość i możliwości jej kreowania. Tego mamy uczyć młodych, taka postawa powinna być nam bliska. Natomiast we wspomnianym przez pana łańcuchu wciąż brakuje pewnych ogniw, które wydają się kluczowe do tego, żeby uwierzyć w zmianę i być jej częścią. Odwołam się do własnego doświadczenia

i czasów, gdy do szkół wprowadzano przedmiot historia i społeczeństwo. Ówczesna szefowa resortu edukacji, Katarzyna Hall, była bardzo przekonana do tego projektu, ale zabrakło wtedy pomysłu, jak przekonać do niego nauczycieli. Uważałam, że ten przedmiot ma ogromny potencjał, jednak nauczyciele byli – łagodnie to ujmując – pełni obaw. By przybliżyć im koncepcję nauczania w szkołach historii i społeczeństwa zaprosiłam do Szczecina współautora podstawy programowej, Jerzego Bracisiewicza, który podczas spotkania z kilkudziesięcioma pedagogami przedstawił założenia przedmiotu i „rozbroił” owe obawy. Ponieważ był osobą świetnie przygotowaną i wiedział, gdzie kryją się potencjalne zagrożenia, znacząca część uczestników spotkania wyszła dużo spokojniejsza. Mówię o tym, ponieważ wydaje mi się, że wciąż marginalizowany jest etap, podczas którego nauczyciele powinni otrzymać rzeczowe informacje, by poddać je analizie i móc je przedyskutować. Niestety wciąż traktowani są bardziej przedmiotowo niż podmiotowo, co z pewnością wpływa i na ich nikle partycypowanie w zmianie, i na poziom ich motywacji. Czy jest jakiś systemowy plan, jakiś pomysł na przeszkolenie nauczycieli z zakresu edukacji obywatelskiej?

Pełna zgoda co do kluczowego znaczenia etapu informowania i wdrażania, jeśli chodzi o powodzenie i realizację jakichkolwiek pomysłów, nawet najlepszych. HiS jest zresztą dla mnie takim studium przypadku, jak coś sensownego może się nie udać właśnie na etapie wdrożenia. Dostrzegają to badacze przy wielu procesach i określają mianem „luki wdrożeniowej”. Innymi słowy, jest rozdział pomiędzy intencją reformatörów a tym, co się rzeczywiście w praktyce szkolnej wydarza. Szczególnie jeśli to, co proponujemy, ma być jakąś nowością. Dlatego – i w tym momencie wypowiadam się jako prezes Centrum Edukacji Obywatelskiej – podejmiemy próbę zbudowania wsparcia we współpracy z ośrodkami doskonal-

nia nauczycieli i innymi instytucjami pozarządowymi. Uruchomienie zasobów spoza systemu i oddolną pracę można realizować także pod patronatem ministerstwa i do takiego rozwiązania – jako zespół opracowujący podstawę programową – będziemy przekonywać. Tym bardziej że czasu na wdrożenie nowego przedmiotu jest bardzo mało. Przy braku zainteresowania tą propozycją nawet najbardziej innowacyjne rozwiązania – a za takie uważam wpisane w podstawę działania obywatelskie – mogą się po prostu okazać dużą „pracą domową”.

Ponieważ bardzo nam zależy na tym przedmiocie, podejmujemy rozmowy z wydawcami, zachęcając ich do takiego przedstawienia materiałów w podręcznikach, aby realizowały one raczej ideę edukacji obywatelskiej, a nie stały się przewodnikiem po dużej „pracy domowej”. Otrzymaliśmy w tym zakresie wsparcie MEN-u. Doceniamy to, że prezentacja przedmiotu po raz pierwszy odbyła się w takiej formule, która wyprzedzała o dwa miesiące publikację rozporządzenia, więc mieliśmy znacznie więcej czasu na przygotowania. Odbyło się również w ministerstwie spotkanie z wydawcami i ministrami Katarzyną Lubnauer. Prezentowaliśmy na nim założenia podstawy programowej, tłumaczyliśmy, co ma być w niej nowego, na czym nam zależy, czym są wymagania fakultatywne, działania, projekty, i jak chcielibyśmy, żeby było to uwzględnione w podręcznikach. Zmieniona została również forma zapisu podstawy programowej, więc niestandardowych ruchów ministerstwo w tej sprawie wykonało sporo. Mam nadzieję, że jest to krok w kierunku innego podejścia.

Chciałbym, żeby tego zaangażowania było jeszcze więcej właśnie teraz, na etapie wdrożenia. Liczę również na to, że Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych i oczywiście regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli będą wspólnie budowały program wdrożeniowy. W ramach ruchów wspierających cały proces w zespole eks-

pertów opracowujących podstawę programową napisaliśmy do niej metodyczny komentarz, który trafi w ręce nauczycielek i nauczycieli.

Chociaż osią naszej rozmowy jest przedmiot, który do szkół ma wejść we wrześniu 2025 roku, to przecież zagadnienie niezupełnie nowe. Powiedział pan o działaniach podejmowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, które – jak sama nazwa wskazuje – jest mocno zaangażowane w propagowanie aktywizmu społecznego i związaną z tym edukację. Funkcjonujecie od 1994 roku, a wśród wielu waszych działań są również te związane z wprowadzeniem do szkół metody projektu edukacyjnego. Pojawiła się ona w 2009 roku w gimnazjach i wraz z ich likwidacją w roku 2019 – zniknęła. Mamy rok 2025 i projekt edukacyjny powraca, a jego realizacja – obok opanowania materiału i realizacji czterech działań obywatelskich – jest równoważnym elementem zajęć z edukacji obywatelskiej. Czy mamy do czynienia z „powrotem do przeszłości”, czy raczej z rzeczywistą edukacyjną innowacją?

W CEO od trzydziestu lat zajmujemy się właśnie nauczaniem edukacji obywatelskiej oraz jej rozwojem. Kiedy zaczynaliśmy pracę, towarzyszyło nam przekonanie, że szkoła musi odegrać ważną rolę w budowaniu postaw demokratycznych i aktywności obywatelskiej młodych ludzi, którzy często jej wzorców nie wnoszą z domu. Zaczęliśmy się zajmować wiedzą o społeczeństwie i stworzyliśmy program Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej (KOSS). Bardzo szybko zauważyliśmy, że nie możemy mówić o upodmiotowieniu, które wydarza się na lekcjach wiedzy o społeczeństwie w sytuacji, gdy często uprzedmiotowiające jest doświadczenie edukacyjne jako takie.

Pretekstami do upodmiotowienia również na innych przedmiotach były nowe metody nauczania i oceniania. I tak poszerzyliśmy pole naszego zainteresowania i działania o metodykę nauczania i oceniania. Jednym z elementów metodycznych,

który proponujemy jako budujący sprawczość i podmiotowość uczniów, jest właśnie projekt edukacyjny. Dużą wagę przykładamy również do oceniania kształtującego. Wdrażając jakieś nowatorskie rozwiązanie, pracowaliśmy w taki sposób, by pokazać, że w polskiej szkole mogą zaistnieć koncepcje przywiezione z zagranicy i dostosowane do naszych warunków. Mogło się to wydarzyć jedynie we współpracy z zainteresowanymi nauczycielkami i nauczycielami. Po etapie, kiedy okazywało się, że jest to możliwe, przekonywaliśmy, by wypracowane w ten sposób rozwiązania były wprowadzane na poziomie systemowym.

Taka okazja nadarzyła się w roku 2009 – wtedy nie tylko my, ale wiele innych organizacji postulowało wprowadzenie obowiązku realizacji projektu w gimnazjum. Zastanawiano się, jak dowartościować tę metodę, jak uwidocznić ten element pracy szkoły i jak przekonać do jego realizacji. Ówczesny prezes CEO, dr Jacek Strzemieczny, we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji opracował na ten temat specjalny materiał (J. Strzemieczny, *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne? Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i opiekunów projektów*, ORE, Warszawa 2010 – przyp. K.R.). To było nie lada wyzwanie, chodziło przecież o projekty międzyprzedmiotowe. Wiele szkół dostało wówczas wsparcie, a kolejne – sygnał, że metoda ta może przynieść wymierne korzyści. Oczywiście, nie wszędzie się to powiodło. Nie mamy niestety rzetelnych danych na temat tego, jak dobrze ta metoda się przyjęła, jak była oceniana przez nauczycieli i uczniów. Choć mało kto o tym pamięta – bo niewiele osób czyta podstawę programową w części ogólnej – projekt był rekomendowany jako metoda nauczania także za rządów minister Anny Zalewskiej. Jednak realizacja była *de facto* fakultatywna, więc projekt – jako obowiązkowy element kształcenia – rzeczywiście zniknął ze szkół wraz z likwidacją gimnazjów. Przyczyniło się też do tego skumulowanie 3 lat w 2 latach procesu

przygotowania do egzaminu ósmoklasisty. Było bardzo mało czasu do zrealizowania zbyt wielu treści, co nie sprzyjało tej metodzie.

Naszą intencją w nowym przedmiocie było to, by projekt powrócił, gdyż nie wyobrażamy sobie lepszego sposobu budowania poczucia sprawczości uczniów niż zaangażowanie ich w działania. Wiemy z badań, że zaangażowanie obywatelskie w wieku dziecięcym i młodzieńczym przekłada się na plany aktywności czy deklarację dotyczącą przyszłego zaangażowania obywatelskiego już po osiągnięciu pełnoletniości. Zastanawialiśmy się w gronie autorek i autorów podstawy, co zrobić, żeby ten zapis o projekcie edukacyjnym nie był martwy. Założyliśmy, że od początku będziemy pisać o trzech równoważnych filarach edukacji obywatelskiej. Pierwszym są wiedza i umiejętności, drugim – działania obywatelskie, a trzecim – projekt edukacyjny. Chcieliśmy z niego uczynić część autonomiczną, a nie tylko metodę realizacji treści, i chcieliśmy to w podstawie programowej wyraźnie podkreślić. Ważne jest także, aby miało to swoje odzwierciedlenie w podręcznikach i materiałach wspierających.

Mierzyliśmy się na przykład z takim zarzutem: w przypadku drugiego filaru, czyli działań obywatelskich, powinniśmy je tylko zdefiniować, a nie podawać ich konkretne przykłady. Mogłoby to być rzeczywiście najbliższe ideałowi, oznaczałoby jednak, że nauczyciele nie znajdą w swoich materiałach, a uczniowie w podręcznikach wskazówek, jak te konkretne działania wykonać. Nauczyciel musiałby wtedy sam stworzyć wszystkie materiały wspierające uczniów, a dzięki opisowi w podstawie będzie miał w tym obszarze wsparcie.

W podstawie znalazło się ostatecznie osiemnaście działań obywatelskich – możemy oczekiwać od wydawców opisanego każdego z nich; podania krok po kroku jakiegoś planu dla uczniów, pozwalającego takie działania zrealizować, a dla nauczycieli instrukcji, jak w tych różnych działaniach ucznia czy uczennicę wspierać.

Nawiązując do pani pierwszego pytania, usłyszeliśmy trochę krytyki, że podstawa programowa jest zbyt obszerna, że za blisko jej do programu nauczania. Pisaliśmy ją tak szczegółowo z pełną świadomością, żeby zogniskować uwagę systemu właśnie na tych nowych elementach, aby i system doskonalenia, i wydawcy podręczników mogli precyzyjniej udzielić wsparcia nauczycielom w tym zakresie. Nie sztuką jest bowiem napisać podstawę programową, która zmieści się na czterech stronach. Robiąc tak, moglibyśmy liczyć na to, że nauczyciele najambitniejsi, najlepiej przygotowani opracowaliby i zrealizowali fantastyczne zajęcia według autorskich programów. Jednak większość nauczycieli, w tym ci z trochę niższą motywacją lub zmęczeni nieustannymi zmianami, zostaliby bez wsparcia i pomocy.

Mając świadomość utopijności tej wizji, powiem, że taka kilkustronicowa podstawa by mi się marzyła. Skondensowany zapis odzwierciedlałby to, co wydaje się celem nadrzędnym, czyli budowanie sprawczości. Być może w ten sposób wywołana zostałaby kreatywność nauczycieli, którzy mogliby poczuć swój realny wpływ na proces edukacyjny. Powiedział pan, że środowisko zmęczone jest zmianami. To pewien paradoks. Bo przecież, co zabrzmiało jak banał, świat się zmienia, a wraz z nim i szkolna rzeczywistość. Jeśli nauczyciele byłiby autonomiczni, a to dawałaby im uproszczona podstawa, mogliby na bieżąco reagować na wyzwania teraźniejszości.

Mam poczucie, że w tej rozmowie wymieniamy się różowymi okularami – pani opowiedziała o swoim marzeniu, kierując się bardzo pozytywnym odbiorem postawy reprezentowanej przez ogół środowiska nauczycielskiego. Nasz zespół wyszedł jednak z założenia, że coś w ostatnich latach zostało zepsute. Edukacja obywatelska *de facto* została usunięta, bo przecież w historii i teraźniejszości odnaleźć można dosłownie śladowe jej ilości. W większości szkół edukacji obywatelskiej,

WOS-u czy HiT-u uczą nauczycielki i nauczyciele historii, którzy siłą rzeczy skłaniają się w stronę perspektywy historycznej. Przed HiT-em wiedza o społeczeństwie była przedmiotem bardzo teoretycznym, opartym na wiedzy. Naszą intencją przy tworzeniu nowej podstawy było wyraźne wskazanie kierunku, w którym ten przedmiot powinien ewoluować. Obawiam się, że gdybyśmy zrobili taką superautonomiczną, krótką podstawę, to wielu nauczycieli, także z uwagi na zmęczenie zmianami, nie podjęłoby wyzwania przygotowania autorskich programów realizujących jej ogólne założenia. Myślę również, że wydawcy sięgnęliby w dużej mierze po treści ze starych podręczników, adaptując je do aktualnych wytycznych.

Rozważając to zagadnienie nieco filozoficznie, być może powinniśmy uwolnić ten proces, mając świadomość, że przez kilka lat, w wielu miejscach, będzie słabiej, co może się zmienić, kiedy środowisko nauczycielskie zechce powszechnie korzystać z autonomii. Jestem przekonany, że nauczyciele, jeśli będą mieli czas i kompetencje, to naprawdę będą chcieli wykonywać możliwie najlepszą robotę, bo stawanie przed młodymi ludźmi i robienie czegoś na przysłówowe pół gwizdka po prostu daje im mniej satysfakcji. Równocześnie widzimy, między innymi w badaniach PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu), że poziom satysfakcji polskich nauczycieli wśród objętych badaniem 70 krajów jest najniższy. Słabo wypada również poczucie przynależności uczniów. Polski system jest bardzo efektywny w zakresie rozwoju kompetencji, skali wiedzy przedmiotowej i jednocześnie dramatycznie nieprzyjazny zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Frustrujące dla środowiska nauczycielskiego jest to, że jego rolę i pozycję określają względy polityczne. Dodajmy jeszcze wysokie społeczne oczekiwania wobec pedagogów, którzy powinni

być zaangażowani, zainteresowani, prorozwojowi, by świetnie przygotować młodych ludzi do przejęcia „pałeczki” w sztafecie pokoleń. I tutaj wracamy do kwestii systemowego wspierania nauczycieli. Wydaje się, że często je znajdują w trzecim sektorze, czerpiąc z rozwiązań proponowanych przez stowarzyszenia czy fundacje. W zakresie przygotowania młodzieży do udziału w wyborach nauczyciele otrzymali pomoc między innymi od Centrum Edukacji Obywatelskiej, które od 1995 roku realizuje akcję „Młodzi głosują”. Co takiego w edukacji formalnej zdarzyło się w ciągu ostatnich trzydziestu lat na rzecz wyedukowania świadomych i partycypujących obywateli?

Od wielu lat przyglądamy się temu z dużą uwagą. Około 2010 roku wybory młodych ludzi zaczęły mocno się różnić od wyników wyborów dorosłych. Sięgamy do badań CBOS-u czy raportu *Młodzi w demokracji* i widzimy, że to jest związane z dramatycznym rozczarowaniem młodych sferą publiczną. Nastolatki na politykę patrzą bardzo krytycznie, zaś polityków postrzegają jako osoby niezainteresowane dobrem swoich wyborców, które oszukują i dbają jedynie o własny interes. Równocześnie badania wskazują, że polscy uczniowie świetnie rozumieją różne zjawiska, teorie, koncepcje związane ze sferą publiczną. Bardzo przygnębiający jest jednak fakt, że nie ufają ani instytucjom, ani sobie nawzajem. Między 2009 a 2022 rokiem wskaźnik zaufania spadł z 56 do 32%. Nasi nastolatki częściej ufają Komisji Europejskiej niż polskiemu rządowi. Dlaczego tak się dzieje? Myślę, że między innymi jest to skutkiem marginalizowania edukacji obywatelskiej, a także tego, iż do tej pory była ona mocno skupiona na aspektach wiedzy, a w małym stopniu na oswojeniu młodzieży z aktywnością w sferze polityki. Uczymy o mechanizmach wyborczych, procedurach i zasadach w bardzo teoretyczny sposób. Nauczyciele niechętnie prowadzą rozmowy o polityce, z którą związane są spory,

kontrowersje i różnice poglądów. Nie służy ich prowadzeniu rosnąca polaryzacja społeczna, która widoczna jest także w gronie pedagogicznym czy wewnątrz klasy. Nauczyciele nie czują się zachęceni, żeby rozmawiać z młodzieżą o kwestiach kontrowersyjnych, zresztą bardzo trudno robić to w sposób uznający podmiotowość wszystkich stron sporu. Obserwując polityków kłócących się w studiu telewizyjnym, młodzi nie do końca rozumieją ich spór, który ma swoje korzenie w 1993 roku, bo to dla nich prehistoria.

Sprowadziliśmy edukację obywatelską do wstępu do politologii i socjologii, zamiast uświadamiać młodym ludziom, że edukacja obywatelska to jest też obserwowanie kampanii wyborczej, że to jest na przykład wybranie dwóch tematów, które dla nich osobiście są ważne (może to być polityka historyczna czy polityka zagraniczna) – taka sztuka wybrania sobie kilku istotnych tematów i podjęcie wyzwania zrozumienia tego, co się w tym aspekcie dzieje. To także oznacza, że jeżeli jakimś tematem się interesuję, to znam stanowiska poszczególnych partii politycznych czy polityków i potrafię zweryfikować podstawowe informacje na ten temat. Potrafię również porównać stanowiska różnych partii w tym obszarze. Dlatego aspekt wyrabiania własnego zdania oraz dyskusowania na wybrany temat znalazł się w celach przedmiotu edukacja obywatelska. Ponadto wpisaliśmy konkretne wymagania szczegółowe, związane z uczeniem się dyskusji i debатовaniem. Zostawiliśmy także w wielu miejscach wymagań szczegółowych możliwość wyboru konkretnego tematu, którego dokonuje klasa pod kierunkiem nauczyciela. Uczniowie przyglądają się temu zagadnieniu, a potem o nim debatują, otrzymując do tego stosowną przestrzeń. Jeśli, na przykład, wybór padnie na kwestie związane z emeryturami, młodzież będzie przysłuchiwać się wypowiedziom polityków, oceniając, co jest prawdą, a co manipulacją, co jest faktem, a co opinią. Wiemy z badań, że dobra edukacja oby-

watelska dostarcza wiedzy na temat różnych zjawisk i zachęca do wyrobienia sobie własnego zdania. Takiego rozumienia tego przedmiotu do tej pory nie było.

Dużo się mówi ostatnio o sztuce debatawania, a debaty oksfordzkie są praktykowane w wielu szkołach i cieszą się dużą estymą wśród nauczycieli i grup uczniowskich. Precyzyjnie określone reguły, rzeczowe argumenty, szacunek dla adwersarzy, *dress code* i rywalizacja, na koniec zaś zwycięstwo jednej z drużyn. Debaty mają bardzo konfrontacyjny charakter, zespoły biorące w nich udział bronią i przekonują do swojego stanowiska, aby zwyciężyć. I chyba o tę rywalizację rzecz się rozbija, bo w sytuacji, kiedy zmierzyć się musimy z innym od naszego stanowiskiem, kiedy dochodzi do rzeczywistego sporu, a nawet konfliktu, przeprowadzenie takiej debaty do niczego nie prowadzi. Zwycięstwo jednej ze stron tego konfliktu nie rozwiązuje. W zbyt idealistycznym kreśleniu edukacji obywatelskiej ponownie widzę te „różowe okulary” – bo przecież spory i kłótnie są zupełnie normalne wśród ludzi. Ich powszechność zachęcać nas powinna do szukania sposobów prowadzących nie tyle do zwycięstwa, co do wypracowania konsensusu. I nie ma w tym nic złego ani wstydliviego, o czym młodzi ludzie powinni wiedzieć. Z tym wiąże się także świadome i odpowiedzialne podejmowanie decyzji.

Zgadzam się ze wszystkim, co pani powiedziała. Łączy się z tym postulat powszechności udziału w dyskusjach o sprawach publicznych. W celach przedmiotu piszemy o posiadaniu opinii, a potem o podejmowaniu dialogu. Świadomie nie piszemy o debacie, bo dialog wydaje nam się szerszym określeniem, ponadto bardziej chyba potrzebujemy w Polsce dialogu niż debaty. Debata pojawia się rzeczywiście jako jedna z form, w jednym z wymagań szczegółowych. Uznaliśmy, że takiej ustrukturyzowanej formy

młodzi ludzie też powinni posmakować. Dla mnie najlepszym słowem-kluczem jest rozmowa.

Pamiętam, że gdy rozpoczął się kryzys migracyjny w Europie, to w CEO rozpoczęliśmy program „Rozmawiajmy o Uchodźcach”. Chodziło o wspieranie młodych ludzi i nauczycieli w rozmawianiu o migracji, ale nie w sposób perswazyjny. Nie opowiadaliśmy się w tym projekcie za żadną ze stron – żeby migrantów przybywających wtedy do Niemiec wpuszczać do Polski, czy też nie wpuszczać. Po prostu uznaliśmy, że skoro cała Polska o tym dyskutuje, to i w szkole powinno się znaleźć na to czas i miejsce, aby młodzież mogła zrozumieć otaczający ich świat, który i tak na nich wpływał. Zaproponowaliśmy bardzo prostą formułę pracy – zbieraliśmy to, co dzieci wiedzą lub wydaje im się, że wiedzą na temat uchodźców. Weryfikowaliśmy te informacje, oddzielaliśmy fakty od opinii. A potem zastanawialiśmy się, jak zacząć taką rozmowę. Wiedzieliśmy, że nie dogadamy się w sprawie tego, czy przyjmować uchodźców, czy też nie, bo różniliśmy się opiniami na ten temat. Szukaliśmy więc kontekstu, który mógłby pozwolić zobaczyć coś wspólnego. I zadaliśmy pytanie: jakie wartości są dla Ciebie ważne? Dla jednych to była solidarność, dla innych bezpieczeństwo lub rodzina. Nagle można było sobie uświadomić, że nawet człowiek, z którym się zupełnie nie zgadzam, jeśli chodzi o ten konkretny aspekt, stoi za jakąś wartością, która dla mnie też jest ważna, choć ja być może inaczej ją interpretuję. Coś więc nas łączy. Taka prosta forma rozmowy, która pokazuje nam, że nawet jeśli się różnimy, to możemy cenić podobne wartości. Zgadzam się, że potrzebujemy takiej normalizacji sporu, bo spór jest naturalnym elementem różnorodnego społeczeństwa. Ważniejsze wydaje mi się jednak poszerzenie czegoś, co w badaniach nad edukacją o polityce nazywane jest często tolerancją polityczną. Uznanie, że osoby o innych poglądach nie są zdrajcami narodu, ale przede wszystkim częścią naszej wspólnoty politycznej.

Kilka lat temu wydaliśmy publikację o tym, jak rozmawiać o polityce, przygotowaną na bazie różnych amerykańskich materiałów, które konsultowano z polskimi nauczycielami (*Przewodnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycielek w programie „Edukacja o polityce”*, CEO, Warszawa 2018 – przyp. K.R.). Polecaliśmy tam szereg bardzo ciekawych metod, sprzyjających właśnie prowadzeniu rozmowy o sprawach kontrowersyjnych. Są tam między innymi scenariusze zajęć zawierające propozycję rozmowy o kwestii wieku emerytalnego, poprzez przydzielenie uczestnikom kapeluszy: osób starszych, młodszych, kobiet, mężczyzn, przedsiębiorców, pracowników itp. W ten sposób uruchamia się różnorodność, szczególnie gdy w klasie nie ma jej zbyt dużo.

Rozmawialiśmy o tym, jak ważne dla zrozumienia sfery publicznej jest podejmowanie aktualnych problemów. Na koniec chciałabym zapytać: jakie ma pan zdanie na temat obniżenia wieku wyborczego i przyznanie 16-latkom praw wyborczych?

Myślę, że jest wiele innych dróg prowadzących do nadania podmiotowości młodym ludziom, aniżeli przyznanie im praw wyborczych. Uważam, że nie to jest priorytetem. Ważniejsze jest budowanie systemu edukacji, w którym młodzież będzie się czuła bezpiecznie i który będzie dla niej przyjazny. Chodzi o taki system, który zapewni im skuteczną naukę tego, co w życiu jest przydatne. Bardzo wielu z nich wątpi w obecną edukację i krytycznie ocenia szkołę. Wydaje mi się, że gdybyśmy to wyzwanie potraktowali jako priorytetowe, to moglibyśmy młodym ludziom znacznie ułatwić życie. I to jest dla nas, dorosłych, wielki sprawdzian. Także dlatego, że w Polsce istnieje obowiązek nauki do 18 roku życia. Młodzi ludzie są w szkole nie dlatego, że podjęli taką decyzję. Są tam, bo my, jako obywatele, uznaliśmy, że muszą tam być dla swojego dobra. Z tego obowiązku wynika dla nas jako społeczeństwa przeogromna

odpowiedzialność, by te 12 lat i tysiące godzin, które spędzają w systemie, były dobrze spędzonym czasem. Stąd pomysł, by ten szkolny świat urządzić z ich udziałem. Na razie takiego systemu nie mamy, więc chciałbym, żeby w pierwszej kolejności uczniom żyło się lepiej, żeby chętniej szli do szkoły. A potem, kiedy uda się nam ich upodmiotowić, sami sobie wezmą te prawa wyborcze.

Jędrzej Witkowski

Prezes zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), największej polskiej organizacji pozarządowej działającej w obszarze edukacji. Z organizacją związany od 2005 roku, od roku 2018 jest jej prezesem. Ekspert edukacyjny, doktor socjologii (Uniwersytet SWPS) i politolog (Uniwersytet Warszawski). Zajmuje się między innymi rozwojem kompetencji przyszłości, strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. Autor publikacji naukowych i ekspertyz, a także publikacji metodycznych i przewodników dla nauczycieli oraz dyrekcji szkół. Inicjator i twórca programów edukacyjnych i programów doskonalenia dla placówek oświatowych. Jako ekspert współpracował z: Ministerstwem Edukacji Narodowej, Instytutem Badań Edukacyjnych, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Programem Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju i wieloma organizacjami pozarządowymi. Uczestnik programu International Visitor Leadership Program Departamentu Stanu USA, absolwent Leadership Academy for Poland. Członek Rady Programowej Centrum Nauki Kopernik.

Narodowość i obywatelstwo, naród i obywatele

Marcin Kula

Współczesne warianty obywatelstwa i przemiany kategorii narodu

W listopadzie 2024 roku Karol Nawrocki, kandydat na stanowisko Prezydenta RP, powiedział, że w polityce pamięci dominują ci, którzy nie mają „genu polskości”. Podczas któregoś spotkania w grudniu poinformował zebranych, że w nim „bije serce polskie”. Sam bym w takiej poetyce nie przemawiał. Nie podkreślam tego we własnej obronie jako publikujący historyk. Skoro jestem na emeryturze, to raczej nie mogę być podejrzewany o dominację. Mówię z przekonania. Martwi mnie, że w Polsce bardziej niż obywatelski akcentowany

jest wątek narodowy. Obóz polityczny bliski kandydatowi Nawrockiemu uważa się za obóz patriotyczny, co zbiega się z myślą o narodzie. Przeciwników sytuuje się w ten sposób, delikatnie mówiąc, na niższych pozycjach przywiązania do ojczyzny. Tymczasem problem jest bardziej skomplikowany. Do czasów historycznie niedawnych Polska nie była tak silnie jednonarodowa, jak jest dzisiaj. Nie jest też prawdziwe często spotykane przekonanie, jakoby większość krajów była dziś państwami narodowymi. Przyjrzyjmy się sprawie bliżej.

Kiedy powstał naród?

Nie sięgając do starożytności, przez wiele wieków średniowiecza i czasów nowożytnych podstawową kategorią w rozważanym zakresie było pojęcie poddanego (poddanego danemu władcy). Mówienie o narodzie polskim za czasów Mieszka I, czy nawet Bolesława Chrobrego, budzi poważne wątpliwości. Przypomina sięganie dzisiejszej Grecji do Partenonu jako do własnej tradycji, a w komunistycznej Rumunii mówienie o starożytnych Dakach jako o swoich poprzednikach (nawet samochód, zbudowany na licencji Renault, nazwano Dacją). W Egipcie nawiązuje się do faraonów, w międzywojennych Włoszech Mussolini budował „drugi Rzym”, zaś w Chinach, Izraelu czy Turcji przypisuje się narodowi wyjątkowo dawną metrykę. Można o tym wszystkim długo dyskutować. W wypadku Polski istnieje ciągłość instytucjonalna, pewnie w mitologii wyidealizowana, między formułą obejmującą poddanych Mieszka a współczesnym narodem, ale to są sprawy trudne. Losy, choćby na skutek przypadków, mogły się ułożyć zupełnie inaczej i zamiast do Gniezna jeździłibyśmy na wycieczki, powiedzmy, do Wisłicy.

Inne atrybuty narodowego bytu – jak język, terytorium, symbolika etc. – też kształtowały się stopniowo i różnie w poszczególnych krajach. Te procesy nie zawsze się udawały, zaś zjawiska, jakoby przesądzone, podlegały zmianie. W niejednym wypadku do dziś nie są oczywiste; nie jest też powiedziane, jak te atrybuty będą ewoluować, czy będą znaczące w życiu społeczności. Niektóre państwa i narody, jakoby ukształtowane, „trzeszczą w spojeniach”. W każdym razie warto postawić pytanie bardzo ogólne: od którego momentu dziejów danej społeczności można mówić o kategorii narodu? Czy ma sens rzutowanie daleko wstecz tej kategorii, mówienie o „protonarodach”?

Nawet ciągłość instytucjonalna nie przesądza kwestii genetyki. Grupa poddanych Miesz-

ka i jej potomkowie musieliby ciężko pracować, żeby się rozrodzić do liczby 37 milionów Polaków. Tylko bardzo nieliczne społeczności wśród obecnych na świecie były na tyle izolowane przez długie okresy, ażeby się wyróżniać jakimkolwiek elementem profilu genetycznego. Już zostawmy na boku, że mówienie o narodowych genach ma bardzo złe tradycje. Nawet ewentualnie używane jako figura stylistyczna budzi przecież nie-dobre skojarzenia.

Współzawodnictwo narodowości i obywatelstwa

Przejdźmy do bliższych czasów. Rewolucja Francuska (1789) przyniosła nie tylko gilotynę i „religię rozumu” – jak wielu z nas dziś ją postrzega. Zaakcentowała też kategorię obywatela (*Deklaracja praw człowieka i obywatela*), a jednocześnie była fundamentalnym wydarzeniem w formowaniu się narodu francuskiego. Część Francuzów wiąże początki swego narodu z chrztem Chłodwiga (najpewniej 496 rok). Niemniej jednak to wspomniana rewolucja wypracowała model narodu jako wspólnoty zjednoczonej nie tylko poddaństwem i religią. Arystokraci i ludzie przechodzący na stronę wrogów nie byli postrzegani jako członkowie francuskiej społeczności. Słowa wówczas napisanego hymnu francuskiego (1792) mówią o „dzieciach Ojczyzny”.

W innej kolebce demokracji – w Stanach Zjednoczonych – też bardzo wcześnie akcentowano obie kategorie: narodu i obywatelstwa. Zarówno we Francji, jak i w Stanach nie wszystkich żyjących na danym terenie nimi obejmowano. We Francji nie dano praw wyborczych kobietom do 1944 roku (z czarnymi niewolnikami sprawa była bardziej skomplikowana), a w Stanach do obalenia niewolnictwa prowadziła długa droga. W Europie to XIX wiek był wielką epoką tworzenia się i umacniania narodów – ale model społeczeństwa obywatelskiego też funkcjonował

coraz wyraziściej. Ciekawym przykładem połączenia obydwu tych kategorii jest Wielka Brytania. Termin „Anglik” był i jest tam znaczący, podobnie jak szerszy termin „Brytyjczyk”. Wszyscy są tam poddani władcy – a jednak czy to Irlandia, czy Indie, wyzwoleńscy z zależności od korony brytyjskiej, przyjęły demokratyczne instytucje dawnej metropolii. Podstawową kategorią demokracji była zaś i jest kategoria obywatelstwa. Prawda, że wyzwolające się kolonie lub emancypujące się państwa zależne przyjęły też za Europą kategorię narodu. Nieraz z takiego naśladowania powstawały dziwne sytuacje – jak przejście kategorii narodu w cywilizacjach inaczej organizujących się, czy jak wysiłki w kierunku tworzenia narodów – w granicach dawnych kolonii – ze społeczności wzajemnie dystansujących się, czasem wręcz wrogich wobec siebie.

Polacy w niewoli – choć nie w niewoli kolonialnej – z braku państwa kładli nacisk na kategorię narodu, a w 1918 roku Polska przyjęła szereg europejskich rozwiązań demokratycznych. Dyskurs narodowy wciąż był tu jednak bardzo silny, mimo że obywatelstwo posiadali przecież nie tylko ludzie uważający się i uważani przez innych za Polaków.

Od XIX wieku te dwie kategorie – narodowości i obywatelstwa – w bardzo wielu krajach przenikają się, a czasem „współzawodniczą”. Jedna z nich może dominować – nie eliminując wszakże drugiej. Jako państwa, w których wyraźnie dominuje kategoria narodu, w naszej strefie cywilizacyjnej wskazałbym Izrael i Turcję. Wczesny syjonizm nie docenił wagi miejscowej ludności arabskiej (muzułmańskiej), liczył na dobre współzycie grup. Dziś tamtejsze granice etniczne są bardziej niż oczywiste, zaś Izrael nawet w literze prawa zdefiniował się jako państwo narodu żydowskiego. Turcja na początku XX wieku zdecydowała się na rezygnację z imperium na rzecz tureckości – narodu i terytorium – z dramatycznymi tego konsekwencjami dla

Ormian oraz, choć łagodniejszymi, dla Greków. Postawa wobec rozważanych kategorii jest powiązana – zresztą nie tylko w tych krajach – z postawą wobec religii, historii, granic społeczności, różnych elementów cywilizacji. W Izraelu już nie raz stawiało pytanie, czy może imigrować człowiek o niewątpliwie żydowskich przodkach, ale chrześcijanin. W Turcji, po okresie naznaczonym przez reformy Kemala Atatürka, ten pozostał bohaterem narodowym, ale obserwuje się bardzo wyraźny powrót do podkreślania religii muzułmańskiej oraz jej szeroko rozumianych elementów cywilizacyjnych, także do pamięci Imperium. W obu wypadkach ma miejsce przede wszystkim wielki nacisk na historię narodów oraz ich zasług dla ludzkości¹.

My i oni, czyli warianty obywatelstwa

Z punktu widzenia rozważanych spraw także Polska jest przykładem ciekawym (czasem warto tak podejść również do własnego kraju!). Jak wcześniej była mowa, wraz z odzyskaniem niepodległości przyjęła instytucje świata demokratycznego, w tym kategorię obywatelstwa. Takie rozwiązanie funkcjonowało lepiej lub gorzej, ale nie o tym w tej chwili chcę pisać. Chyba sprawa Konfederacji Targowickiej stała się przełomem w kwestii postrzegania zdrady nie tylko jako zdrady swego władcy, ale swojej społeczności, czyli – z czasem – narodu. Jak duża część potencjalnego narodu mogła wszakże mieć wówczas i jeszcze znacznie później świadomość narodową? Na dodatek wchodzące w grę ziemie były mocno przemieszane etnicznie. Stanowiły „rezerwar” dla tworzenia się kilku narodów, a przemieszanie trwało nawet wtedy, gdy utworzyły się wyraźniejsze grupy.

Mocne akcentowanie kategorii narodowej przez elitę w konsekwencji braku niepodległości stworzyło swoisty spadek epoki zaborowej, który ograniczał później funkcjonowanie kate-

gorii obywatelstwa. Niepewność granic i wojna 1920 roku zadziały w tym samym kierunku. Zwłaszcza pod koniec dwudziestolecia silne było dążenie do spolszczenia i uczynienia katolikami mniejszości słowiańskich oraz do pozbycia się Żydów. Wojsko czy harcerstwo czasu międzywojnia mogą być przykładami słabości funkcjonowania kategorii obywatelstwa – z przewagą nad nią kategorii narodowej. Potem wojna narodów wzmocniła taki wątek myślenia. Uczynieniu z Polski państwa jednonarodowego „dopomogli” (jeśli można ironizować w tak dramatycznych sprawach) Hitler i Stalin – ten drugi przesuwając granice. Po wojnie odtworzyła się Polska prawie bez Żydów i prawie bez mniejszości słowiańskich. Niemców z ziem polskich w nowych granicach wyrzucono mocą decyzji poczdamskich. Nie sposób precyzyjnie określić, w jakim stopniu ludzie narodowości polskiej dopomagali, czy to podczas okupacji, czy bezpośrednio po wojnie, w realizacji ideału państwa jednonarodowego, *de facto* ideału endeckiego. Rzeczywistość, jaką ukazują rozwijane obecnie badania, nie jest jednak dobra – choć można dyskutować, czy była realizacją bezpośrednio pewnej idei narodu, czy u podłoża leżało zjawisko kompensacji i przeniesienia agresji, może także wyzwolenia przez okupację zadawnionego poczucia obcości kogoś w domu. Nie dziwi, że sprawa wywołuje wielkie polemiki – choć byłoby lepiej, gdyby toczyły się na płaszczyźnie zawodowej, a nie obrony honoru narodu czy powoływania się na posiadanie „polskiego serca” i „genów”. Dyskusje o różnych sprawach okupacji i rewizję wielu obiegowych tez obserwuje się teraz w wielu krajach – choć nieraz także tam trzeba było na nie długo czekać i pojawiały się rozliczne opory przeciw przerwaniu milczenia.

Ciekawe, że oskarżany przez przeciwników i określany epitetem „żydokomuny” komunizm był zaskakująco nacjonalistyczny. Zostawmy na boku skądinąd ważne typologicznie sytuacje wią-

zania dążeń komunistycznych oraz wysiłków na rzecz dekolonizacji i emancypacji narodowej – jak w Chinach, w kilku jeszcze krajach azjatyckich, na Kubie i w Nikaragui, także w paru próbach podjętych w Afryce. Bliżej nas Stalin stał na stanowisku, że posiadanie własnego terenu jest właściwością narodu. Co ważniejsze, w systemie stalinowskim czołową grupą byli Rosjanie. Na bankiecie zwycięstwa w 1945 roku Stalin, skądinąd Gruzin, wznosił toast za naród rosyjski. W radzieckich dowodach osobistych wpisywano narodowość. W czasach PRL-u szczęśliwie nie robiono tego w dowodach, ale w każdym kwestionariuszu (a wypełnialiśmy ich dużo!) obok rubryki „obywatelstwo” utworzono kolejną – z hasłem „narodowość”. Do niektórych służb państwowych nie przyjmowano obywateli innych narodowości niż polska, natomiast tych przyjętych wcześniej czasami wyrzucano według uznania rządzących. Nawet represje stalinowskie odbywały się nie tylko według kryteriów definiowanych jako klasowe, ale w znaczącej części według klucza narodowościowego. Starając się stworzyć „naród radziecki” lub „socjalistyczny naród NRD”, też odwoływano się zresztą do kategorii narodu.

Niejedna rewolucja w dziejach głosiła, że jej korzenie tkwią w dawniejszej historii. Czy to ZSRR, czy PRL, czy inne kraje „obozu pokoju i socjalizmu ze Związkiem Radzieckim na czele” poczuwały się jednak do chwały całej historii swoich krajów – nawet jeśli nieraz podchodziły do niej wybiórczo oraz instrumentalnie. Władze nie zapomniały o wskazywaniu w niej własnych dawnych korzeni – prawdziwych, naciąganych lub mniej czy bardziej wymyślonych. W polemice Tysiąclecie/Millennium Gomułka nie negował wszakże chwały narodu. Polemizował jedynie z Kościołem argumentem, że chrzest był dziełem państwa już ukształtowanego (zaś po iluś wiekach kolejną fazę państwa reprezentowała w jego przekonaniu PRL).

Internacjonalizm w komunizmie był reprezentowany przede wszystkim w winietach gazet („Proletariusze wszystkich krajów łączcie się”) oraz w oficjalnym dyskursie publicznym. W ramach działań praktycznych w Polsce – już niedługo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej – pozostałych po tej stronie granicy Ukraińców wysłano do „ich” republiki radzieckiej lub na Ziemię Zachodnie w ramach akcji „Wisła” (jeśli nie do obozu w Jaworznie). Robiono dużo, aby spolszczyć tych ukraińskich przesiedleńców. Żydom, którzy przeżyli wojnę w ukryciu, bądź wracali z ZSRR, ułatwiano emigrację, a wielokrotnie wręcz wypychano. Znowu nasuwa się pytanie – w jakim stopniu nowy ustrój znajdował szersze poparcie w takich działaniach? Dotyczy to nie tylko zagadnień najbardziej znanych. O różnych problemach narodowościowych z tego okresu wręcz nie pamiętamy (na przykład sprawy Mazurów i, innych różnych spraw na Pomorzu, także kwestii tego, kto z miejscowej ludności na „Ziemiach Odzyskanych” mógł pozostać).

Do kategorii obywatelstwa odwoływano się w najróżniejszych dokumentach – ale skoro demokracja nie funkcjonowała, była ona jakby mniej ważna. Niechęć do komunizmu też kanalizowała się w idei narodowej – skoro komunizm został wniesiony na bagnietach „bratniej armii”. Z tego punktu widzenia smętnie ciekawe są pogromy i szeroka po wojnie niechęć do Żydów. Niechęć do ustroju i zadawniona rezerwa wobec Żydów znajdowała takie ujście. W codzienności ten komunizm stopniowo stawał się znacznie mniej obcy, niżby to wynikało z szeroko obecnej kategorii „oni”. Jednocześnie, choć protesty każdorazowo zaczynały się od sfery socjalnej, to przecież bardzo wielu uczestników widziało pięcioramienną gwiazdę zawieszoną wysoko nad wszystkim. W latach osiemdziesiątych zaczęło się wyzwalać myślenie o swobodach narodu. Charakterystyczne, że generał Jaruzelski w swoim przemówieniu z 13 grudnia 1981 roku prawie nie

mówił o komunizmie. Nie miejsce tu na dyskusję, czy sam już był odeń mentalnie daleko, czy myślał przede wszystkim o zapanowaniu nad sytuacją (oby własnymi siłami!), czy może prowadził grę, a może wszystko to naraz?

Upadek komunizmu został zapamiętany jako wydarzenie w kategoriach narodowych: odzyskanie suwerenności przez naród. Gdy się chce źle mówić o przeciwnikach, to o rządzącej „Koalicji 15 Października” (data wyborów w 2023 roku) mówi się „Koalicja 13 Grudnia”. Jest to data zaprzysiężenia koalicyjnego rządu przez prezydenta Dudę – ale jakoś tak się składa, że jest też, jak wiadomo, datą wprowadzenia stanu wojennego. Nawiązuje się zatem w ten sposób do posunięcia szeroko uważanego za antynarodowe, niezależnie od tego, co faktycznie myślał generał Jaruzelski i co napiszą przyszli historycy. Pozostaje wierzyć, że to przypadkiem Prezydent Duda zaprzysięgł rząd daleki od swoich sympatii akurat 13 grudnia.

Naród imigrantów – imigranci narodów

Obecnie kategoria narodowa jest akcentowana w bardzo wielu krajach. Nie mówię tu o wciąż pożądających niezależności. To jest odrębna sprawa, którą należałoby rozpatrzyć od strony powszechności tego postulatu w danych społecznościach, formy forsowanej odrębności oraz stosunku innych krajów do przedstawianych dążeń. Akcentowanie kategorii narodowej jest sprawą szerszą. Im szybciej świat się zmienia, zmniejsza i na wielu polach ujednocila cywilizacyjnie, także im bardziej ludzie stają się statystyczną masą, nieograniczoną już jednak do swego podwórka i często wykształconą, a zarazem w im większej liczbie spraw świat staje się niezrozumiałą i tym groźniejszy w odczuciach, tym silniej wraca myślenie plemienne. Obserwuje się nasilenie myślenia nacjonalistycznego, wzrost narodowego populizmu czy etnopopulizmu, „zwrot

ku tradycyjnym religiom, uznanym za obowiązujące ideologie”². Autorytaryzm na ogół wiąże się z kategorią narodową, niechęcią do różnych wartości, które wielu z nas chciałoby widzieć jako powszechne (prawa człowieka i inne). Nowoczesne środki komunikacji masowej ułatwiają ekspansywność wspomnianych tendencji. Podobnie może oddziaływać sport. Do drużyn narodowych rekrutuje się zawodników z wielu krajów, ale nazywa się drużynę „narodową” i – jeżeli pójdzie dobrze – sławi się zwycięstwo narodu (prawda, że sportowcy wynajęci są włączani do narodu czasowo, a jeśli im się coś nie uda, to kibice nieraz podnoszą wobec nich okrzyki ksenofobiczne).

Trump mówi: „Make America great again!” – co nie jest dalekie od powołanego wątku. Zapowiada wyrzucenie imigrantów – czyli ludzi spoza narodu. Paradoks sytuacji polega na tym, że naród USA jest narodem „wtórnym” (jeśli można go tak nazwać). Powstał przecież z imigrantów i z biegiem czasu dalszych imigrantów przyjmował. Najpierw starał się dołączać przybyszów do narodu amerykańskiego i w ten sposób kontynuować proces jego tworzenia. Z czasem przyjęto, że można mieć dwie narodowości (wyjściową oraz nabytą) i obie kultywować. Na Ellis Island, gdzie lądowała masa imigrantów przybywających na wschodnie wybrzeże USA, zbudowano muzeum zaświadczone wkład poszczególnych, nawet mało znanych grup etnicznych współtworzących naród amerykański. Czy to w USA, czy w Kanadzie lub Australii i Nowej Zelandii, łatwiej było budować naród z imigrantów, niż włączać doń ludy miejscowe, na ogół źle traktowane. W niejednym kraju Ameryki Łacińskiej proces amalgamacji miejscowych i przybyszów posunął się dalej niż, powiedzmy, w USA i wymienionych krajach – choć też można by o tym wiele powiedzieć. Obecnie stosunek do miejscowych w USA zmienia się, nawet Afroamerykanie (potomkowie przywiezionych niewolników) są włączani do narodu – choć z ich położeniem

różnie bywa. Może (to jedynie przypuszczenie) w USA powstanie naród realnie wieloetniczny, nieograniczony do białych, a wszyscy będą razem pracować dla uczynienia Ameryki „great again”. Natomiast w stosunku do nowych imigrantów z innych krajów i kontynentów, hamowanych już od pewnego czasu, ten kraj jest coraz bardziej restrykcyjny. Trump wręcz mówi „dość”.

I ona zaczęła recytować *Ojciec nasz*

W wielu krajach napływ imigrantów staje się wielkim problemem i wywołuje przeciwdziałanie. To znowu wzmacnia dyskurs narodowy. W relacji o pracy nad filmem *Zielona granica* Agnieszka Holland umieściła fragment charakterystyczny dla podtrzymania, a może nawet wzmocnienia, myślenia w kategoriach narodowych: „Duże wrażenie wywarł na mnie opis aktywisty opowiadający o przeszukaniu samochodu, gdy strażnik zapytał, czy siedząca obok kierowcy »ta czarna« mówi po polsku. I ona zaczęła recytować *Ojciec nasz*. Dla mnie to było wstrząsające, od razu zrozumiałam, że muszę mieć tę scenę w filmie, ale moje młode współpracowniczki w ogóle nie skojarzyły tego z wojną, gdy ukrywający się Żydzi, żeby przeżyć, musieli nauczyć się katolickich modlitw”³.

Francja była krajem tradycyjnie szeroko otwartym dla imigrantów; dziś stanowią oni jeden z miejscowych problemów. Z pewnością nie największym, ale istotnym z punktu widzenia historyka, jest pytanie, jakiej historii mają się uczyć imigranci oraz ich potomkowie w kraju o centralnie ustalonym programie nauczania? Czy mają się uczyć o dziejach swoich krajów wyjściowych, czy o Francji, skoro mają tam żyć? Nawet jeśli przyjmujemy, że o Francji też, to chyba jednak nie kanonicznych pierwszych słów francuskiego kursu historii: „Nasi przodkowie Gallowie” (skądinąd zdania samoistnie bez wielkiego sensu).

Wielu Polaków było oburzonych podejściem poprzedniego rządu do migrantów na wschodniej granicy, a obecny rząd też ich hamuje – bowiem, powiedzmy sobie szczerze, sprawa jest trudna, zwłaszcza gdy ludzie stają się pionkami w grze międzynarodowej. W wielu krajach pojawia się problem etniczny w odniesieniu do przybyszów. W Polsce przyjęcie tak dużej liczby Ukraińców było ułatwione przez etniczną bliskość (nazwijmy to tak zgodnie z obyczajem, choć nie potrafiłbym zdefiniować „etniczności”). Prawda, że w stosunkach z Ukraińcami z kolei przeszkadza historia, która jednak nasuwa też przed oczy obraz własnej sytuacji Polski, bez realnej pomocy, w 1939 roku – co może skłaniało do podania ręki.

Komu potrzebna jest duma (narodowa)?

Akcentowanie wątku narodowego to nie tylko praktyczna polityka wobec imigrantów. W Polsce występuje duża niechęć do uznania narodowości śląskiej i praw języka śląskiego, bowiem nie chodzi tu „tylko” o pewną grupę mniejszościową. Wielu z nas przemyśliwuje bardziej o Niemczech za miedzą i powtarza tezy o „opcji niemieckiej” – mimo że korzystający ze zmiany prawa ludzie pozostawaliby przecież obywatelami RP.

Ekspozowanie wątku narodowego wyraża się też w zasadniczej orientacji politycznej. Rosja, Chiny, także Indie, mówią w swoich językach „Let’s make our country great again!”. W wypadku wymienionych krajów jest to tym ciekawsze, że są bardzo zróżnicowane etnicznie; zwłaszcza Indie zostały zjednoczone przez kolonialistów – choć nie ostała się całość dawnej kolonii. Akcent, o którym mowa, jest wyczuwalny w polityce międzynarodowej, gospodarczej, kulturalnej, czy odnoszącej się do obrazu historii. W obszarze historiografii i nauczania historii jego nasilenie odzwierciedla się w wyborze nagłaśnianych zagadnień, czy na przykład w stopniu uwzględniania dziejów mniejszości naro-

dowych. We wspomianej wyżej Turcji wielbi się Kemala Atatürka, reformatora, pragnącego europeizacji kraju, a jednocześnie kultywuje podejście bardziej tradycyjne, obejmujące w sensie pozytywnym pamięć dawnego Imperium. Prezydent Recep Erdoğan skłania głowę w mauzoleum modernizatora Turcji, ale organizuje wielkie obchody zdobycia Konstantynopola przez Mehmeda II Zdobywcę w 1453 roku, gdy miasto stało się stolicą Imperium Osmańskiego, zaś Hagia Sophia meczetem. Za Atatürka z kościoła tego uczyniono muzeum, obecnie zaś znów wracają tam islamskie nabożeństwa.

W Polsce akcent narodowy wyraził się między innymi w tym, że od 1918 roku tradycja Kongresówki zdominowała tradycje innych regionów – pewno z uwagi na powstania narodowe i osobę Józefa Piłsudskiego. Słuchając tego, co w debacie publicznej mówi się o Kongresówce, można odnieść wrażenie, że tam wszyscy i ciągle tylko spiskowali. O historii Ukraińców, Litwinów czy Białorusinów, żyjących kiedyś w jednym państwie z Polakami, przynajmniej do niedawna wiedzieliśmy bardzo mało. O Żydach mówiło się zarazem dużo i mało – ale jeśli, to raczej w kontekście stosunków chrześcijańsko-żydowskich. W centrum Warszawy, na Muranowie, w 1948 roku stanął wprawdzie pomnik Bohaterów Getta, ale dopiero od relatywnie niedawna rozwija się zainteresowanie tym terenem jako dawną dzielnicą żydowską⁴. Tak samo jak „spadkiem” pozostałym po Niemcach, który w wielu miastach skutecznie niszczone.

W Polsce referowane nastawienie wyraźnie wyraża się w oczekiwaniu przez różne środowiska powszechnego uznania, że Polacy (poza nielicznymi, uchylającymi rękami) są bohaterzy, w całej historii wspaniali. Częściej się je dziś dostrzega niż widzi opadnięcie rąk towarzyszące słowom: „Miało być dobrze, a wyszło jak zwykle” – choć ono też oczywiście wciąż występuje. Bywa, że wyczuwa się czasem nawet zdumiewające dą-

żenie do współzawodnictwa z innymi w wielkości ofiar i cierpienia. Chciałoby się być uznanym i pamiętanym na czele innych narodów w doznaniu nieszczęścia, wojny i ludobójstwa...

Korelatem skoncentrowania na sobie, zwłaszcza przynajmniej nominalnego samozadowolenia, bywa pojawiające się przekonanie, iż obcy – lub przeciwnicy polityczni – Polaków nie doceniają, nawet „obsmarowują” – a zatem trzeba powtarzać „Warto być Polakiem”⁵ lub, jak niedawno, malować na murze przy warszawskim moście Poniatowskiego słowa „Dumni z Polski”. Skąd ta potrzeba deklarowania dumy? Przecież każdy, dosłownie każdy naród ma zarówno zbiorowe powody do chwały, jak i do wstydu; ma osiągnięcia większe i mniejsze. Czy wzywanie do dumy nie płynie paradoksalnie właśnie z głębokich zbiorowych kompleksów na tle poczucia niedowartościowania? A może z nadmiernych ambicji? Jedne i drugie mogą kształtować się na tle historycznych losów narodów⁶. Czy może postawa ta płynie z politycznej potrzeby pokazania, że się jest atakowanym – bo to zwierza społeczność? Czy płynie po prostu z ludzkiej chęci zatarcia rąk ze słowami „Jaki jestem dobry!”? No cóż... ja osobiście nie potrzebuję dumy. Narody istnieją przede wszystkim dla zaspokojenia potrzeby przynależności ludzi i jej poczucie mnie zdecydowanie wystarczy.

Potrzeba podkreślania dumy z narodu występuje również wśród polityków, których trudno podejrzewać o jej przesadne kultywowanie – co sugeruje, że audytorium chce słyszeć takie opinie. Nie są one jedynie wyrazem poglądów narodowców, nacjonalistów, antysemitów, wrogów wszystkich „innych”. Przypuszczam, że potrzebę narodowej dumy podziela wielu ludzi. Dlatego ja na koniec tej wypowiedzi złożę własną deklarację: wystarczy mi, jeśli Polska będzie – i oby była! – krajem demokratycznym, stabilnym, według różnych kryteriów średnim wśród europejskich, starającym się rozwijać sensow-

Wystarczy mi, jeśli Polska będzie – i oby była! – krajem demokratycznym, stabilnym, według różnych kryteriów średnim wśród europejskich, starającym się rozwijać sensownie, samodzielnie, acz w rozsądnej współpracy z innymi. Krajem, gdzie można pomyślnie żyć, gdzie ludzie zdają sobie sprawę ze współodpowiedzialności za własną społeczność. Podpiszę: Obywatel.

nie, samodzielnie, acz w rozsądnej współpracy z innymi. Krajem, gdzie można pomyślnie żyć, gdzie ludzie zdają sobie sprawę ze współodpowiedzialności za własną społeczność. Podpiszę: Obywatel. Nawet jeśli po upadku komunizmu doceniłem powrót w podaniach i druczkach do zwyczajowego „Pan/Pani” zamiast sztucznie brzmiącego „Ob.” i nawet jeśli wiem, że ta pierwsza forma jest spadkiem niedemokratycznego ustroju szlacheckiego, to jako „Pan” chcę żyć i funkcjonować w kraju obywateli. W takim, gdzie podchodzi się do historii w perspektywie analitycznej, nie zaś instrumentalnie. W takim, gdzie nikt nie będzie mi mówił, jakie poglądy są polskie, nikt nie będzie mi określał „polskiego punktu widzenia” w wykonywaniu zawodu historyka i gdzie nikt swojego, szeroko rozumianego miejsca w życiu politycznym i kulturalnym nie będzie określał jako polskiego, w przeciwieństwie do miejsca inaczej myślących.

Przemyślenia na tę chwilę zakończone podczas Noworocznego Koncertu Filharmoników Wiedeńskich, kiedy słyszałem nie tylko muzykę, ale przychodziła mi do głowy niekiedy trudna historia zespołu, także to, że słucha się go dziś w ponad stu krajach, a wśród muzyków oraz występujących podczas koncertu artystów Wiedeńskiego Baletu Narodowego nie wszystkie twarze są białe.

1 stycznia 2025 r.

Przypisy

- ¹ O dzisiejszych odniesieniach do historii w Turcji dużo dowiedziałem się na seminarium „Hegemonic or Heterogenous. Turkish Politics of Memory” (Laboratorium im. Richarda Pipesa, ISP PAN, 16 XII 2024, referenci: dr Gönül Bozoğlu, dr Mateusz Chudziak).
- ² K. Pomian, *Trumpowi udało się dzięki wysiłkom odrodzonego chrześcijaństwa*, wyborcza.pl, 13.12.2024 r. Pomian stosuje też sformułowanie „zideologizowane religie”. Artykuł jest tekstem wykładu wygłoszonego w Polskiej Akademii Umiejętności 16 listopada 2024 roku, pod tytułem *Nowa mapa wierzeń zbiorowych*, w skrócie opublikowanym na łamach „PAUzy Akademickiej” 5 i 12 grudnia 2024 roku.
- ³ A. Holland, *Ćwiczenia z okrucieństwa*, „Newsweek” 4–10.09.2023 (rozmowa Agnieszki Holland z Aleksandrą Pawlicką).
- ⁴ Z najnowszych wyrazów rozbudzonego zainteresowania: J. Leociak, *Podziemny Muranów*, fotografie Artura Żmijewskiego, Wołowiec 2024.
- ⁵ Słowa Lecha Kaczyńskiego, powtórzone na banknocie upamiętniającym Prezydenta, emitowanym przez NBP w 2021 roku.
- ⁶ Z najnowszych publikacji o wpływie historii narodu na dzisiejsze myślenie: M. Bilewicz, *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, Kraków 2024.

Abstract

Nationality and citizenship, nation and citizens

The author discusses the history of how the categories of “nationality” and “citizenship” emerged and function in today’s world. He reflects upon why many countries emphasise mostly the first of these categories. The national discourse is sometimes accompanied by excessive pride in one’s own nation and its achievements, as well as reluctance to acknowledge the negative aspects of some of its actions. Meanwhile, every nation has in its history both wonderful achievements as well as moments that are hard to brag about. The author dislikes the “Make America great again!” slogan and would not like for its equivalents to be raised in other countries. He would like Poles not to accentuate their pride, but rather to strive for lasting democracy, stability, country development, and a sense of civic responsibility.

Marcin Kula

Urodzony w 1943 roku w Warszawie. Maturę uzyskał w Liceum Joachima Lelewela, studiował w Uniwersytecie Warszawskim. Historyk, z wykształcenia i zainteresowań także socjolog. Emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego, członek-korespondent PAU, Członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego oraz Polskiego PEN Clubu. Wypromował 11 licencjatów, 149 magistrów oraz 22 doktorów. Ostatnio opublikował książki: *Rola społeczna* (TNW, IHN PAN, Warszawa 2024); *Historia w terażniejszości. Teraźniejszość w historii* (Kolegium Gdańskie, Gdańsk 2022); *Wizytówka historyka* (IHN PAN, Warszawa 2020).

Człowiek, istota mediująca

Barbara Popiel-Kobielska

O wartości i potrzebie mediacji w edukacji obywatelskiej

Mediacje to sposób rozwiązywania konfliktów przy udziale osoby trzeciej, która nie jest zaangażowana w spór, za to dysponuje odpowiednimi narzędziami wspierającymi komunikację, towarzyszy skonfliktowanym stronom w budowaniu porozumienia i poszukiwaniu rozwiązań, w razie potrzeby staje się też swoim tłumaczem, przekładającym język emocji, opinii i etykiet na język faktów, potrzeb i oczekiwań. Korzyści z nauczania mediacji już od pierwszych etapów edukacji szkolnej wydawałyby się zatem dość oczywiste. W praktyce oświato-

wej wciąż jednak brakuje systemowo potraktowanego zagadnienia „edukacji mediacyjnej”. Wprowadzenie edukacji obywatelskiej jako nowego przedmiotu i dyskusja, jaka powstaje wokół kwestii edukacji obywatelskiej/społecznej, wiedzy o społeczeństwie oraz historii, wydaje się doskonałym momentem, by podnieść postulat włączenia mediacji nie tyle nawet do podstawy programowej (choć byłoby to jak najbardziej pożądane), ile, przede wszystkim, do świadomości nauczycielskiej i codziennego warsztatu dydaktycznego.

Mediacje: stare jak świat

Mediacji nie odkryto w XX czy XXI wieku; ich korzenie sięgają starożytności, jak bowiem wskazują badacze, komunikowanie się między ludźmi od zawsze wiązało się z sięganiem po różnorodne sposoby rozwiązywania konfliktów, w tym – za pomocą mediacji¹. Specyfiką mediacji jest obecność osoby trzeciej, „zaproszonej” do sporu; jednak osoba ta – mediator – ani nie wymyśla, ani nie narzuca rozwiązania, czyli nie bierze na siebie ciężaru rozwikłania problemu. Zadanie mediatora polega na towarzyszeniu skonfliktowanym stronom w procesie poszukiwania rozwiązań, pomaganiu w efektywnym komunikowaniu się i wkraczaniu (jako bufor) w chwilach, gdy sytuacja się zaognia².

W różnych momentach historycznych i w różnych społecznościach możemy znaleźć przykłady mediatorów. Pierwszą odmianą byli mediatorzy umocowani społecznie – ci, którzy cieszyli się w swoim gronie szacunkiem, zaufaniem, poważaniem (ze względu na wiek, pełnioną funkcję, doświadczenie, dokonane czyny); druga odmiana to mediatorzy uprawnieni (ze względu na pełnioną funkcję, na wysoką pozycję w hierarchii danej społeczności)³. Sięgnijmy choćby do *Iliady* Homera: Odyseusz, próbujący przekonać Achilleusa do pogodzenia się z Agamemnonem, występuje zarazem jako mediator umocowany społecznie (ceniony za swą mądrość i spryt oraz starszy od herosa) oraz uprawniony (król, jeden z dowódców wojsk stacjonujących pod Troją).

W obu przypadkach – umocowania społecznego i uprawnień – mediatorzy byli już wcześniej powiązani z jedną lub obiema stronami konfliktu; czasem przy rozwiązywaniu problemu załatwiali także własne sprawy, starali się osiągnąć „przy okazji” inne cele. Z uwagi na autorytet, na którym opierali swoją mediacyjną działalność, mogli także stosować pewien nacisk, a nawet przymus na strony konfliktu, tak by doprowadzić

do zawarcia porozumienia⁴. Jednakże nie gubili, a przynajmniej nie powinni byli gubić przy tym najważniejszej kwestii: dobra oraz potrzeb skonfliktowanych stron.

Wiek XX natomiast wypracował formułę mediatora niezależnego: kogoś, kto nie jest związany z żadną ze stron konfliktu, nie występuje z pozycji autorytetu, pozostaje bezstronny i skupia się wyłącznie na pomocy w poszukiwaniu rozwiązania, lecz nie ma prawa łączyć tego z prywatnymi interesami⁵. Nie proponuje też własnych pomysłów. W publikacjach poświęconych mediacjom oraz podczas szkolenia mediatorów podkreśla się, że zadaniem mediatora jest towarzyszenie skonfliktowanym osobom w rozmowie, a nie podsuwanie rozwiązań. Mediator jest więc swoistym „magazynem narzędzi komunikacyjnych” i jednocześnie instrukcją obsługi tych narzędzi; pokazuje, podpowiada, pomaga uczestnikom mediacji komunikować się ze sobą tak, by w czasie rozmowy budowali oni relację, dostrzegali w sobie nawzajem człowieka i znajdowali rozwiązania, które satysfakcjonują wszystkich⁶.

W najprostszym ujęciu mediacja składa się z kilku podstawowych elementów. Są to:

- nawiązanie kontaktu stron sporu z mediatorem;
- pierwsze spotkanie, podczas którego strony poznają zasady mediacji i przedstawiają swój problem;
- kolejne spotkania, służące omawianiu poszczególnych elementów konfliktu i ich rozwiązywaniu;
- tworzenie zestawu propozycji rozwiązań (przez strony) i zmiernia do ugody;
- wreszcie opracowanie ugody – porozumienia, zestawu ustaleń, na które obie strony się zgadzają i które przyjmują jako obowiązujące⁷.

Najbardziej skomplikowaną i wymagającą częścią mediacji są właśnie rozmowy pomiędzy stronami, wspomagane, a niekiedy wręcz nadzorowane przez mediatora. To moment, gdy emocje, pretensje i problemy eskalują, więc mediator musi

sięgnąć po narzędzia i umiejętności, w które wyposażono go podczas odpowiedniego szkolenia.

Mediacje: przepisy, odmiany, popularność

Mediatorzy niezależni – czyli profesjonalni – muszą uzyskać właściwe przygotowanie i uprawnienia pozwalające na prowadzenie mediacji (w ramach współpracy z daną instytucją lub w ramach własnej działalności gospodarczej). Po spełnieniu określonych wymagań mogą się też ubiegać o wpis na listę mediatorów sądowych, prowadzoną przez sędziego okręgowego w danym mieście. Zasady kształcenia i uprawnień mediatorów określają konkretne przepisy; w Polsce kwestie te regulują rozporządzenia Ministerstwa Sprawiedliwości⁸. Standardy mediacji oraz kodeks etyczny podkreślają kilka najważniejszych aspektów obowiązujących mediatora:

- konieczność zachowania bezstronności,
- zakaz realizowania własnych interesów podczas mediacji,
- traktowanie uczestników konfliktu na równi i dbanie o ich dobrostan psychiczny,
- zachowanie tajemnicy służbowej (również po zakończeniu mediacji)⁹.

Mediacje stosowane są obecnie w wielu krajach całego świata i przybierają różnorodne odmiany, pojawiają się zarówno w przestrzeni publicznej, jak i prywatnej; znajdziemy zatem mediacje międzynarodowe, sądowe (cywilne, karne), indywidualne (rozwodowe, rodzinne) i mediacje, które można by określić jako instytucjonalne (na przykład biznesowe, oświatowe)¹⁰. Uprawnienia mediatorskie zdobywają przedstawiciele różnych zawodów, w tym prawnicy¹¹.

Z czego wynika popularność mediacji? Jedną z głównych zalet stanowi ich specyficzny charakter: mediacje nie są bowiem tak oficjalne i „zinstytucjonalizowane” jak proces sądowy. Mediacje pozwalają na szybsze rozwiązanie konfliktu, do tego umożliwiają znalezienie takich rozwią-

zań, które odpowiadają obu stronom (ponieważ to właśnie strony wymyślają i uzgadniają treść ugody, jaka zostanie przyjęta; tu warto zaznaczyć, że ugoda ma wartość prawną); są też szybsze i tańsze niż proces sądowy¹². Jednakże najistotniejszym aspektem, na który warto zwrócić uwagę, jest fakt, że w czasie mediacji dochodzi do wyjątkowego spotkania komunikacyjnego: do rozmów, pozwalających budować (albo odbudowywać) relację między uczestnikami sporu. Niekiedy mediacje stają się tym momentem, gdy ludzie po raz pierwszy (od dawna albo w ogóle) zaczynają się wzajemnie słuchać i rozumieć¹³.

Nie bez powodu to właśnie umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej stanowią tak dużą część szkolenia mediacyjnego – mediator bowiem musi nie tylko umieć rozmawiać, lecz również, przede wszystkim, słuchać innych, odnajdywać ukryte za emocjami fakty i potrzeby oraz przeformułowywać komunikaty w taki sposób, by pozwalały skonfliktowanym stronom zobaczyć esencję sprawy. Z tego powodu podczas szkoleń mediatorzy zapoznawani są między innymi z koncepcją Porozumienia bez Przemocy (*Nonviolent Communication*, NVC) Marshalla B. Rosenberga, amerykańskiego psychologa i mediatora. Porozumienie bez Przemocy wskazuje dwa sposoby komunikacji: standardowy, tak zwany język szakala (albo węża), w którym pełno jest ocen, etykiet, uogólnień i komunikatów „ty”, oraz przeciwstawny mu – tak zwany język żyrafy, który skupia się na faktach, mówi o potrzebach, wykorzystuje komunikaty „ja”, unika ocen.

Porozumienie bez Przemocy tworzą zatem cztery elementy – swoiste schody, które pozwalają dotrzeć do udanej komunikacji:

- 1) najpierw rozmówcy spostrzegają fakty (unikając przy tym ocen);
- 2) następnie mówią o własnych uczuciach, które pojawiają się w związku z tymi faktami;
- 3) później określają swoje potrzeby – czego chcą, czego oczekują w danej sytuacji;

4) na koniec formułują prośby (konkretyzując potrzeby w postaci jasnych, szczegółowych informacji)¹⁴.

Model NVC okazuje się bardzo pomocny, gdy mediator chce przeformułować czyjś komunikat i stara się zamienić język szakala (emocje, etykiety, uogólnienia, formy „bo ty”) na język żyrafy (fakty, brak ocen, konkrety, uczucia, potrzeby i prośby). Czy jest to łatwe? Nie, zwłaszcza na początku, ponieważ uczestnicy konfliktu nie są do takiego języka przyzwyczajeni; z reguły też podczas pierwszych spotkań chcą wyrzucić z siebie wszystkie dotychczasowe żale i pretensje. Z czasem jednak język żyrafy przestaje być odbierany jako dziwny, sztuczny czy wymuszony, a staje się rzeczywistym wsparciem w rozmowie.

Konflikty, mediacje, szkoła

Mediacje w oświacie (i powiązane z nimi mediacje rówieśnicze) to jedna z odmian mediacji, wprowadzanych do przestrzeni szkolnej z uwagi na konflikty występujące pomiędzy uczniami, uczniem a nauczycielem, nauczycielem i rodzicem. Mediacje oświatowe pozwalają na rozwiązywanie konfliktów wynikających z małych sprzeczek, większych kłótni i poważnych sporów w taki sposób, by wszystkie trzy składniki trójką edukacyjnego¹⁵ – uczeń, nauczyciel i rodzic – były w stanie nie tylko znaleźć porozumienie w danej sprawie, lecz również kontynuować współpracę w pozytywnej atmosferze¹⁶.

W przypadku mediacji w oświacie mediatorem może zostać: pedagog szkolny, psycholog szkolny, nauczyciel, a nawet uczeń. Grono pedagogiczne powinno być odpowiednio przygotowane; również uczeń, tak zwany „mediator rówieśniczy”, musi przejść szkolenie. Zasady funkcjonowania mediacji w oświacie zostały określone w odpowiednich przepisach Ministerstwa Edukacji Narodowej¹⁷.

W dzisiejszym szkolnictwie mediacje cieszą się sporym zainteresowaniem, choć nadal brakuje rozbudowanych i systemowych działań służących ugruntowaniu ich miejsca w edukacji. Nauczyciele i dyrekcje szkół najczęściej poszukują rozwiązań na własną rękę: poprzez uczestniczenie w szkoleniach, w tym z mediacji oraz Treningu Zastępowania Agresji, nawiązywanie kontaktów z mediatorami i zapraszanie ich na spotkania do szkół, podejmowanie z mediatorami współpracy i wprowadzanie mediacji do szkół jako formy wsparcia dla uczniów i pedagogów.

Mediacje w edukacji – humanizacja komunikacji, humanizacja relacji

W przypadku oświaty warto nie tylko widzieć w mediacjach praktyczne narzędzie do konstruktywnego rozwiązywania konkretnych konfliktów, lecz również postrzegać je w szerszym kontekście: to nauka nowej jakości komunikacji oraz odkrywanie bardziej ludzkiego oblicza relacji tworzonych przez uczestników tej komunikacji. Ryzykując nawet otarcie się o patos, zaryzykowałabym stwierdzenie, że mediacja uczy nas przede wszystkim dostrzegania (usłyszenia!) człowieka w każdej osobie, która do nas mówi i do której my mówimy; dopiero na drugim miejscu, w wyniku tego dostrzeżenia (usłyszenia), pojawia się możliwość lepszego rozwiązywania sporów.

Zabawne, że podczas szkoleń z mediacji często odkrywamy, jak wiele elementów mediacyjnego warsztatu znamy, przynajmniej powierzchownie, i rozumiemy, przynajmniej teoretycznie. Wraz z omawianiem kolejnych zagadnień szkoleniowych okazuje się, że to, co stanowi kwintesencję mediacji, wcale nie jest tak bardzo nowe, dziwne, egzotyczne – to coś, na co w praktyce codziennej komunikacji zwyczajnie nie mamy czasu, ochoty albo siły. Język określany przez Rosenberga jako język szakala czy węża jest po prostu łatwiejszy, tak jak łatwiej odgrzać

gotowe danie ze sklepu niż ugotować posiłek zupełnie od zera. O ile jednak „gotowce”, jedzone w rozsądnym zakresie, nie powodują jakiejś poważnej szkody zdrowotnej, o tyle język szakala przynosi komunikacyjno-relacyjną szkodę za każdym razem, gdy zostanie użyty. Przy języku żyrafy musimy dać z siebie więcej, nie mając gwarancji, że to się opłaci. Dlatego właśnie zmiana języka podczas konfliktów tak łatwo zniechęca: rozmówca jest przyzwyczajony do „szakala”, do ocen, etykiet, uogólnień i komunikatów atakujących, więc nieraz pierwsze komunikaty zbudowane zupełnie inaczej wywołują zdziwienie, podejrzliwość (czy to jakiś głupi żart?), a nawet agresję (bo tak odmienny od dotychczasowego sposób mówienia niepokoi, zbija z pantałyku, utrudnia standardową gniewną reakcję – a przez to, paradoksalnie, ten gniew nasila). Mediacyjny sposób rozmawiania o problemach wymaga uważności, świadomego budowania komunikatów, czasu oraz pewnego dystansu: do siebie i do własnych emocji. Nie jest to łatwe w ferworze kłótni – jednak nie jest też niemożliwe. Mediacje oznaczają dostrzeganie, że po drugiej stronie barykady też stoi człowiek – taka sama istota jak ja. A przecież, jak doskonale wiemy z własnego doświadczenia, podczas zażartej sprzeczki nie tak trudno zapomnieć (lub chcieć zapomnieć, choćby na moment), że ten, z którym się kłóć, też ma swoją wrażliwość.

W szkolnej rzeczywistości kłótnie pomiędzy uczniami, spory pomiędzy uczniem i nauczycielem czy nauczycielem i rodzicem są codziennością. Większość uczestników sporu (bez względu na to, do której grupy należy) zdążyła się już nauczyć „szakalowego” sposobu rozmawiania; kolejne etapy edukacji nie dają zbyt wielu okazji ani czasu do poznania, a tym bardziej ugruntowania, innej formy komunikacji. Jest to poważny problem, nie tylko na etapie szkolnym; absolwenci szkół podstawowych utrwalają destrukcyjne sposoby komunikacji w szkołach średnich, absolwen-

ci szkół średnich – na studiach, a potem w pracy, w życiu prywatnym i zawodowym. Ten problem nie zniknie z czasem, przeciwnie – będzie się nasilał, a biorąc pod uwagę to, jak bardzo na rynku pracy są dziś cenione i wymagane kompetencje miękkie, zakrawa wręcz na paradoks, że w nauczaniu systemowym przewidziano dla nich tak mało miejsca.

Edukacja obywatelska – minus mediacje

Projekt podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska dowodzi niestety, że nauczanie konstruktywnych, budujących relacje sposobów komunikacji nadal znajduje się na szarym końcu listy priorytetów. Co prawda czwarty cel kształcenia sformułowano jako: „Poszanowanie opinii innych. Uczeń rozumie i szanuje perspektywę i opinie innych, rozpoznaje kwestie kontrowersyjne lub sporne, z szacunkiem do odmiennych opinii prezentuje własne zdanie i w dialogu poszukuje porozumienia”, a trzecia umiejętność to: „Prowadzenie z szacunkiem dla innych dialogu w kwestiach spornych”¹⁸, jednak problematyka umiejętności komunikacyjnych kończy się właśnie na tych dwóch ładnych, okrągłych i ogólnikowych sformułowaniach. W pytaniach przewodnich i dodatkowych przewidzianych dla każdego działu nie pojawia się zagadnienie rozwijania kompetencji komunikacyjnych, a tym bardziej – pracy z konfliktem; słowo „mediacje” w ogóle nie występuje. Aż chce się zapytać: jak wyobrazić sobie kształtowanie świadomego, dojrzałego i odpowiedzialnego obywatela, jeśli obywatel ten zna tylko niekonstruktywne, destrukcyjne sposoby rozwiązywania konfliktów? Spotkałam się kiedyś ze stwierdzeniem, które idealnie oddaje problem: jeśli masz pod ręką tylko młotek, w każdym problemie widzisz gwóźdź¹⁹. Edukacja obywatelska, w której brak nauczania choćby podstaw mediacji, nieszczególnie rokuje na przyszłość. Myślenie o kształtowaniu świadomego i odpowiedzialnego

obywatela powinno bowiem być ściśle powiązane z myśleniem o nauczaniu komunikacji, która pozwala budować relacje, a także o uczeniu rozwiązywania konfliktów w taki sposób, by tych relacji nie niszczyć.

Co ciekawe, w wymaganiach szczegółowych pojawiły się sformułowania, które sugerują, że uczeń będzie potrzebował umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej i konstruktywnej pracy z konfliktem: uczeń ma aktywnie uczestniczyć w debacie i prezentować swoje zdanie, prezentować swoje opinie z poszanowaniem poglądów innych osób, tworzyć petycje, uczestniczyć w konsultacjach społecznych²⁰. Można jednak odnieść wrażenie, że wszystkie te założenia funkcjonują w pewnego rodzaju próżni, niejako odcięte od istotnej kwestii: mocno ugruntowanych złych nawyków komunikacyjnych i nieumiejętności pracy z konfliktem, który to pakiet tak szybko i chętnie uaktywnia się u wielu ludzi (nie tylko młodych!), gdy pojawia się różnica zdań, zwłaszcza na tematy dotyczące emocji i wartości. To dobrze, że uczeń ma prezentować swoje zdanie i zarazem szanować zdanie odmienne, uczestniczyć w debacie, podejmować publiczne dyskusje. Tylko co w sytuacji, gdy z pierwszej wymiany zdań wyniknie spór, a prezentacja odmiennych poglądów wywoła konflikt? Przyzwyczajony do prostego i łatwego języka szakala, niewyposażony w narzędzia mediacyjne, które pogłębiają wrażliwość komunikacyjną, człowiek – czy młodszy, czy starszy – zareaguje w standardowy, znany sobie, bezpieczny (w jego odczuciu) sposób, destrukcyjny dla relacji interpersonalnych. Nawet jeśli człowiek ten będzie umiał na poziomie werbalnym powstrzymać pewne zachowania/komunikaty, i tak uruchomi je w swojej głowie.

Świadomość mediacyjna natomiast zmienia nie tylko sposób komunikowania się, lecz również (a nawet: przede wszystkim) sposób myślenia o komunikowaniu się i sposób postrzegania ludzi, z którymi się komunikujemy. Mediacje to

nie tylko narzędzie do rozwiązywania konfliktów; to pewien styl wchodzenia w kontakt z innymi ludźmi. Brak uwzględnienia podstaw mediacji jako elementu nauczania w takim przedmiocie jak edukacja obywatelska ujawnia poważną rysę w myśleniu o poważnym i odpowiedzialnym kształtowaniu współczesnego obywatela.

Miejsce na mediacje – mimo wszystko

Można też dostrzec w tej sytuacji korzyści, gdy nauczyciele, mimo niesprzyjających okoliczności, starają się samodzielnie włączać do procesu dydaktycznego elementy ważne, potrzebne, a pomijane. Miejsce na wprowadzanie umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, a nawet i elementów mediacji, można znaleźć szczególnie w ramach lekcji wychowawczych, choć inne przedmioty humanistyczne, takie jak historia czy WOS, też nieraz stwarzają ku temu możliwości.

W przypadku projektu podstawy edukacji obywatelskiej szansę na choćby podstawowe wprowadzenie do mediacji stwarzają wspomniany cel czwarty i umiejętność trzecia. Dział pierwszy, „Ja i społeczeństwo”, powinien się stać najszerszym polem do poznawania mediacji jako sposobu rozwiązywania różnorodnych konfliktów społecznych – od skali mikro do skali makro. Również działy „Szkoła jako wspólnota” i „Społeczność lokalna” dają szansę, by pokazać, jak mediacje wspierają budowanie, utrzymywanie i ochranianie tej wspólnoty w sytuacjach konfliktowych i kryzysowych. Dział dotyczący demokracji i prawa pozwala spojrzeć na mediacje od strony prawnej właśnie. Dział „Świat globalnych zależności” oraz działy poświęcone Polsce to okazja do przyjrzenia się krajowym i międzynarodowym sposobom rozwiązywania (albo pogłębiania) konfliktów i ukazania mediacji w kontekście ogólnoswiatowym²¹. Ponadto szansę stwarzają przewidywane projekty grupowe: projekty społeczne, których głównym celem

jest „(...) rozwiązanie wybranego problemu społecznego na poziomie klasy, szkoły, społeczności lokalnej lub przyczynienie się do rozwiązania innego, większego problemu społecznego”²²; to okazja do zapoznania z mediacjami, wyposażenia w podstawowy zestaw mediacyjnych umiejętności i narzędzi, może nawet wprowadzenia mediacji w codzienne życie szkolne. Projekty te mają zostać zrealizowane i udokumentowane – co oznacza, że spotkanie z mediacjami nie skończy się na krótkiej prezentacji czy pogadance, lecz będzie wymagało skonfrontowania uzyskanej wiedzy z rzeczywistym rozwiązywaniem konfliktów za pomocą mediacji.

Co dalej?

Nie wyobrażam sobie dalszego rozwoju edukacji podstawowej i ponadpodstawowej bez stworzenia przemyślanej, systemowej i uporządkowanej przestrzeni do nauczania komunikacji interpersonalnej i pracy z konfliktem. Nie chodzi już nawet o same mediacje, lecz o coś więcej: o kształtowanie postawy humanistycznej, zakładającej, że jeden człowiek słucha i stara się zrozumieć drugiego człowieka (również wtedy, gdy się z nim nie zgadza); o rozwijanie i ugruntowywanie umiejętności rozmawiania (i spierania się) w sposób, który nie niszczy; o uświadamianie, że konflikt to również szansa, a nie tylko problem.

Może potrzebujemy też pewnych zmian w definicjach? Początkowe akapity projektu podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska kładą nacisk przede wszystkim na pojęcie patriotyzmu, troski o ojczyznę, zaangażowanie obywatelskie. Wspomina się także o kształtowaniu otwartości i szacunku dla ludzi, empatii i solidarności²³, ale i to zostaje podporządkowane hasłom patriotyzmu oraz zaangażowania obywatelskiego. Może należałoby odwrócić kolejność i stwierdzić: tam, gdzie nie ma wrażliwości na drugiego człowieka, konstruktywnej komunika-

cji interpersonalnej, umiejętności i gotowości do mediacyjnych form rozwiązywania konfliktów – tam nie ma miejsca na ukształtowanie patrioty, świadomego i zaangażowanego obywatela, który potrafi się troszczyć o swoją ojczyznę. Ten, kto nie chce szukać nieprzemocowych i ocalających godność drugiego człowieka sposobów komunikacji – dojrzałym, świadomym obywatelem nie będzie. I nawet ocena celująca z edukacji obywatelskiej tego nie zmieni.

Przypisy

- 1 Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, przeł. M. Zieliński, A. Cybulko, Warszawa 2009, s. 35–37.
- 2 Ibidem, s. 29–34; A. Rękas, Z. Czwartosz, E. Dobijewska, A. Gnys, A. Gójska, M. Grudziecka, C. Jeziński, K. Kowalska, *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne*, w: A. Rękas, T. Sroka (red.), *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Zostałem pokrzywdzony przestępstwem i co dalej?*, s. 15–77, Warszawa 2010, s. 19–20.
- 3 Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, op. cit., s. 35–37.
- 4 Ibidem, s. 57–64.
- 5 Ibidem, s. 64–67.
- 6 A. Gójska, *Mediacje rodzinne*, Warszawa 2014, s. 30–31; Ch.W. Moore, op. cit., s. 30–33, zob. też L. Larsson, *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, przeł. B. Pawłowska-Montwiłł, Warszawa 2017, s. 13–15 i passim.
- 7 Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, op. cit., s. 78–81.
- 8 *Akty prawne i dokumenty regulujące mediację*, Ministerstwo Sprawiedliwości, www.gov.pl, data dostępu: 27.12.2024; A. Rękas i in., op. cit., s. 15–17; *Kodeks Etyczny Mediatorów Polskich*, Społeczna Rada do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości, 2008, pracodawcy.pl, data dostępu: 27.12.2024; *Mediacje*, www.gov.pl, data dostępu: 27.12.2024; *Standardy prowadzenia mediacji i postępowania mediatora*, Społeczna Rada ds. Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości, 2006, pracodawcy.pl, data dostępu: 27.12.2024; *Standardy szkolenia mediatorów*, Standardy szkolenia mediatorów rekomendowane przez Społeczną Radę ds. Alternatywnych Metod

- Rozwiązywania Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości (Rada ADR), 2023, www.gov.pl, data dostępu: 27.12.2024; Ustawa z dnia 10 września 2015 roku o zmianie niektórych ustaw w związku ze wspieraniem polubownych metod rozwiązywania sporów (Dz.U. 2015, poz. 1595), isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 27.12.2024.
- ⁹ A. Gójska, op. cit., s. 31–36; *Kodeks Etyczny Mediatorów Polskich*, op. cit.; *Standardy prowadzenia mediacji*, op. cit.
- ¹⁰ Ch.W. Moore, op. cit., s. 64; A. Gójska, op. cit.; Ch.W. Moore, op. cit.
- ¹¹ Por. A. Łukaszewicz, *Adwokaci i radcowie prawni poprowadzą mediacje w sprawach nieletnich*, legalis.pl, data dostępu: 27.12.2024.
- ¹² A. Rękas i in., *Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze?...*, op. cit., s. 20.
- ¹³ L. Larsson, op. cit., passim; M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, przeł. M. Markocka-Pepoń, M. Kłobukowski, Warszawa 2018, s. 19–29. Bazuję także na doświadczeniach mediatorów z Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS w Szczecinie. Za możliwość konsultacji dziękuję panu Markowi Pietrasikowi, prezesowi Fundacji IMPULS.
- ¹⁴ Ibidem, s. 19–24, 204–221.
- ¹⁵ Pojęcie „trójkąta edukacyjnego” opisywałam w artykule przygotowanym na potrzeby projektu „EDUCOV. Supporting parents in COVID Times”, zob. *EDUCOV. Program szkoleniowy dla nauczycieli*, 2023, s. 33, educov.edukopro.com, data dostępu: 27.12.2024.
- ¹⁶ Zob. *Mediacje w oświacie*, poradnia.wegrow.pl, data dostępu: 27.12.2024; *Szkolenie z zakresu mediacji szkolnych, rówieśniczych i oświatowych. Materiał dydaktyczny przygotowany w oparciu o materiały trenerskie polskiego centrum mediacji oraz literaturę przedmiotu*, www.gov.pl, data dostępu: 27.12.2024.
- ¹⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2017, poz. 1647).
- ¹⁸ *Roboczy projekt podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, www.gov.pl, data dostępu: 15.12.2024, s. 3; *Edukacja obywatelska – nowa podstawa programowa już dostępna*, www.portaloswiatowy.pl, data dostępu: 27.12.2024.
- ¹⁹ Nie jestem w stanie przypomnieć sobie, w której książce przeczytałam kiedyś to zdanie; wśród osób, którym się je obecnie przypisuje, wymieniani są między innymi Abraham Maslow i Yuval Noah Harari.
- ²⁰ *Roboczy projekt...*, op. cit., s. 17–18.
- ²¹ Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, op. cit., s. 64 i n.
- ²² *Roboczy projekt...*, op. cit., s. 18.
- ²³ Ibidem, s. 2.

Abstract

Human – a being that mediates

Mediation, i.e. a dispute resolution method with the aid of a third party, is a strategy which has for some time also been popular in the realm of education. Thanks to introducing mediation procedures, all parties to the mediation triangle – students, teachers, and parents – get the opportunity to deal with the issue at hand more effectively and learn about better communication tools. It is therefore surprising, if not disturbing, that the issue of mediation has been entirely omitted in the draft of the core curriculum for civic education. Mediation is unquestionably one of those skills that are essential to form conscious and mature 21st-century people.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, redaktor i korektor, nauczyciel mianowany języka polskiego, certyfikowany mediator. Współpracuje z Fundacją Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS w Szczecinie w zakresie szkolenia przyszłych mediatorów. Od niedawna prowadzi na Facebooku stronę „Ad scribendum”, poświęconą literaturze i kulturze (<https://www.facebook.com/Adscribendum>).

Prawa kobiet w komiksie

Marta Kostecka

Propozycja lekturowa – jako pomysł do realizacji w ramach edukacji obywatelskiej

Projekt podstawy programowej przedmiotu edukacja obywatelska zakłada sześć głównych celów kształcenia uczennic i uczniów w tym zakresie. Brzmiały one następująco: 1) rozumienie sfery publicznej; 2) rozumienie oraz poszanowanie wartości i zasad demokracji; 3) zainteresowanie sferą publiczną i posiadanie własnych opinii; 4) poszanowanie opinii innych; 5) zaangażowanie obywatelskie; 6) wpływanie na władze publiczne i interakcje państwo – obywatel. Nowy przedmiot zakłada pochylenie

się nad taką tematyką, jak poszanowanie praw człowieka i obywatela, dyskryminacja i wykluczenie społeczne, analizę tych wykluczeń oraz tworzenie przestrzeni do debaty i poszukiwanie rozwiązań, a także kształcenie umiejętności wyodrębniania i prezentowania własnych opinii. Uczniowie, według założeń tej podstawy, powinni rozumieć przyczyny powstawania podziałów my – oni, rozpoznawać przykłady stereotypów, uprzedzeń, dyskryminacji i dyskutować o nich oraz reagować na te zjawiska.

Feminizm i prawa kobiet – jako elementy szeroko rozumianych praw człowieka – to zagadnienia, które idealnie wpisują się w cele edukacji obywatelskiej. Można je poruszać zarówno podczas lekcji, jak i w ramach tworzenia projektów edukacyjnych, których realizację zakłada projekt podstawy programowej przedmiotu. W tym kontekście komiks, jako przystępne i atrakcyjne medium, może się stać doskonałym narzędziem edukacyjnym. W niniejszym artykule prezentuję wybrane powieści graficzne, które mogą stanowić wartościowe materiały do pracy z młodzieżą.

Tupeciary. O kobietach, które robią to, co chcą, Penelope Bagieu¹

Pierwsza propozycja to lekka i przystępna lektura, wprowadzająca w temat praw kobiet i równości. W Polsce dwa tomy *Tupeciary* wydało wydawnictwo Bęc Zmiana. Tu skupię się na tomie pierwszym.

Jak głosi opis na okładce: „wojowniczką Apaczów, hollywoodzka syrena, strażniczka latarni morskiej, twórczyni trolli, ginekolożka i cesarzowa – tupeciary za nic mają stereotypy”. *Tupeciary* to 15 portretów kobiet, które wzięły los w swoje ręce – i tak chyba można rozumieć tytuł. Tupeciara to ta, która ma tupet (śmiałość, odwagę), by żyć tak, jak chce, wbrew stereotypom i oczekiwaniom społecznym. Historie zawarte w książce były wcześniej publikowane na blogu autorki. Są to krótkie, barwne, przedstawione w przystępnej komiksowej formie rysy kobiet, które żyły tak, jak chciały, a trzeba zaznaczyć, że nie zawsze było to łatwe czy oczywiste. Każda z nich robiła to, co uważała za słuszne, nie oglądając się na ograniczenia historyczne, społeczne czy fizyczne. Matki, żony i kochanki, wojowniczki i szamanki. I nie tylko.

Bohaterkami poszczególnych historii są: Clémentine Delait – kobieta z brodą; Nzinga – królowa Ndongo i Matamby; Margaret Hamilton – przerażająca aktorka; Las Mariposas – siostry rebeliantki; Josephina van Gorkum – uparta zako-

chana; Lozen – wojowniczką i szamanką; Annette Kellerman – syrena; Delia Akeley – podróżniczka; Josephine Baker – tancerka, członkini ruchu oporu, matka; Tove Jansson – malarka, twórczyni trolli; Agnodice – ginekolożka; Leymah Gbowee – społeczniczka; Giorgina Reid – strażniczka latarni; Christine Jorgensen – gwiazda; Wu Zetian – cesarzowa. Każda z historii jest całkiem inna, tak jak inne są bohaterki. Żyją w różnych czasach – od starożytności do współczesności, prowadzą rozmaite style życia, mają odmienne wartości i przekonania. Są to zarówno Europejki, jak i Afrykanki czy Indianki; obywatelki Francji, USA lub Australii. Poznajemy sportswomenki, aktorki, władczynie, artystki, ale i – zdawałoby się – przeciętne gospodynie domowe. Łączy je to, że są buntowniczkami i miały czelność żyć po swojemu – bez względu na to, czy chodziło o styl bycia, wybór ścieżki życiowej czy codzienne sprawy. Co ciekawe, nie są to tylko bohaterki kryształowo czyste, stawiane jako wzór do naśladowania. Obok przyzwoicie zachowujących się pań, mamy do czynienia z fanatyczną komunistką, morderczynią i dyktatorką. Bo i w komiksie tym nie chodzi o pokazanie dobrych wzorów „prowadzenia się”, a raczej o uwypuklenie prawa do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących życia każdej z nas, z uwzględnieniem konsekwencji tych decyzji – co może być znakomitym punktem wyjścia do dyskusji w klasie.

Walka kobiet. 150 lat bitwy o wolność, równość i siostrzeństwo, scen. Marta Breen, rys. Jenny Jordahl²

Czy wiecie, że w Rosji nadal funkcjonuje lista 400 zawodów zakazanych dla kobiet? Nic dziwnego, iż 150 lat temu niemal we wszystkich krajach prawa kobiet i mężczyzn różniły się diametralnie. Kobiety nie mogły się uczyć, posiadać ziemi, zarabiać własnych pieniędzy ani głosować. Były ubezwłasnowolnione jak dzieci i niewolnicy. Do dnia ślubu decyzje za kobietę podejmował ojciec,

zaś po ślubie – mąż, wobec którego kobieta po-przysięgała bezwzględne posłuszeństwo.

Od przypomnienia tych właśnie faktów roz-poczyna się komiks *Walka kobiet*. A na kolejnych stronach ukazano, jak kobiety – krok po kroku, rok po roku – wywalczyły sobie różne prawa. Zapew-ne źródłem emancypacji kobiet można się doszukać na wszystkich kontynentach, autorki zdecydowały się jednak na podkreślenie roli pionierek Ame-ryki walczących z niewolnictwem. Z tego ruchu wywodzą się autorki pierwszej deklaracji równo-ści, wzorowanej na amerykańskiej Deklaracji Niepodległości. Lucretia Mott i Elisabeth Cady Saton były abolicjonistkami, popierały prawa człowieka, sprzeciwiały się niewolnictwu i nie-ludzkiemu traktowaniu zwierząt; były propaga-torkami wielu wciąż aktualnych haseł. Spotkanie, na którym stworzoną przez nie deklarację równo-ści podpisało około 100 osób (kobiet i mężczyzn), uznaje się za pierwsze w historii ruchu walczącego o prawa kobiet.

W komiksie znajdziemy opowieści o zaangażowaniu kobiet w zniesienie niewolnictwa w Sta-nach Zjednoczonych, o walce o prawo do edukacji i pracy zarobkowej, o często zapomnianych lub przysłoniętych przez swoich męskich kolegów ko-biety filozofki. Autorki sięgają też do wydarzeń z krajów europejskich – pokazują działania Fran-cuzek i Brytyjek, przybliżają organizacje kobiece i ruch sufrażystek. Pokazują powstawanie sieci międzynarodowych skupionych na walce o prawa wyborcze i pozostałe prawa obywatelskie. Podają przykłady brutalnych sposobów, po które sięgała władza, by uciszyć niepokorne obywatelki – kla-sycznymi metodami więzienia i pałki milicyjnej...

Oprócz podstawowych praw obywatelskich, kobiety nie dysponowały (i nadal nie wszędzie dysponują) pełną wolnością w zakresie własnego ciała. Musiały walczyć o prawa do antykoncepcji, aborcji czy nawet podstawowej opieki zdrowotnej.

W komiksie zarysowane zostały trzy fale fe-minizmu, czyli: walka o prawa wyborcze u schyłku

XIX wieku, druga fala z lat 70. oraz trzecia – z lat 90., obejmująca problemy osób innych płci, gło-sząca postulaty wolności osobistej i prawa do róż-norodności. Dzięki takiej strukturze komiks po-kazuje, że nie ma odrębnych nurtów walki, jeżeli chodzi o prawa człowieka – kiedyś to niewolnicy walczyli ramię w ramię z kobietami, a obecnie kobiety walczą ramię w ramię o równe prawa z osobami LGBTQ+. W komiksie pojawiają się też działaczki spoza Europy i Ameryki – Iranki, Afganki czy Pakistanki. Współczesność wciąż nam pokazuje, że prawa, które były wywalczo-ne i oczywiste, można stracić w jednej chwili na skutek zawirowań społeczno-politycznych.

Wszystkie te historie są przedstawione w zwię-żłej i przystępnej formie komiksowej, atrakcyjnej wizualnie, tam, gdzie można – pokazanej z humo-rem, ale tam, gdzie trzeba – poważnej i pełnej szacunku dla wojowniczek o prawa wszystkich ludzi.

Przedstawione opowieści, układając się w spójną całość, uświadamiają, że walka kobiet była powolna i mozolna, gdyż wywalczenie jed-nego prawa, na przykład do możliwości podjęcia pracy zawodowej, nie oznaczało złożenia broni, bo trzeba było rozpocząć kolejną batalię – choćby o prawo do równego traktowania w tej pracy i rów-nego wynagradzania. Współcześnie co prawda przywileje kobiet i mężczyzn nie różnią się już tak znacznie, ale nadal istnieją kraje, w których do-konuje się obrzezania dziewczynek, dopuszczalne są małżeństwa z dziećmi, na naszych oczach ko-bietom powtórnie odbiera się podstawowe prawa. Ta publikacja daje naprawdę wiele możliwości do wykorzystania w pracy z młodymi ludźmi.

***Persepolis, Marjane Satrapi*³**

To chyba najbardziej znany komiks w całym zesta-wieniu, przez wielu znawców i znawczynie tematu zaliczany do klasyki współczesnej powieści gra-ficznej. Wielokrotnie nagradzany, przetłumaczo-ny na cały szereg języków – jest głosem naocznej

świadkini zmian obyczajowych spowodowanych przez rewolucję religijną w Iranie. Głosem silnego sprzeciwu i niezgody wobec narzuconego siłą reżimu, który odebrał irańskim kobietom wolność, jaką dysponowały jeszcze w latach 60. i 70. minionego stulecia.

Ten autobiograficzny utwór przybliży nam losy Marjane, której dzieciństwo przypadło na czasy rewolucji islamskiej w Iranie. Poznajemy jej historię, w tym emigrację do Europy i powrót do kraju już jako dojrzałej kobiety. Komiks ukazuje europejskim (i nie tylko) czytelnikom i czytelniczkom historię najnowszą Iranu, poprzez opis codziennego jej doświadczania przez dziewczynkę, a później młodą kobietę. Wprowadzenie nakazu noszenia chusty, segregacja dzieci w szkole według płci i inne szykany weszły z dnia na dzień, wywołując silne poczucie niesprawiedliwości, niezrozumienia oraz sprzeciw Marjane.

Komiks uświadamia, jak odebranie praw obywatelskich jednej grupie społecznej (kobietom) automatycznie rzutuje na ograniczenie wolności wszystkich osób mieszkających w danym społeczeństwie, bez względu na płeć.

Jest to lektura stanowczo dla dojrzszych odbiorców i odbiorczyń. Wydawnictwo Egmont na polskim wydaniu komiksu umieściło adnotację, że jest to lektura tylko dla dorosłych. Wydaje mi się jednak, że świadoma praca z tym tekstem ze starszymi klasami lub wykorzystanie wybranych fragmentów, na przykład z dzieciństwa Marjane Satrapi, może być dobrym punktem wyjścia do rozmowy o ważnych zagadnieniach związanych z prawami kobiet, wolnością osobistą, prawami obywatelskimi czy sprzeciwem obywatelskim. Dalsze jej losy z kolei mogą służyć do zainicjowania rozmowy o migracjach, asymilacji osób migranckich i różnicach kulturowych. Jest to prawdziwa skarbnica wątków, ale raz jeszcze zaznaczam, że należy odpowiednio dobierać fragmenty do tematu lekcji, dopasowując je do poziomu dojrzałości młodzieży.

***Kobieta Życie Wolność*, red. Marjane Satrapi⁴**

Autorka *Persepolis* wróciła do komiksu, po dłuższej przerwie, po tragicznych wydarzeniach, które miały miejsce w Iranie we wrześniu 2022 roku. Młoda kobieta, Mahsa Amini, została pobita na śmierć przez policję obyczajową pod pretekstem niedokładnego zakrycia włosów hidżabem. Rozpoczęło to falę protestów w całym kraju, organizowaną zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn, oczywiście krwawo tłumioną – uczestnicy i uczestniczki są nadal aresztowani, osadzani w więzieniach i mordowani przez reżim religijny.

Satrapi zaprosiła do współpracy specjalistów i specjalistki w zakresie politologii, historii i reportażu oraz siedemnaście największych talentów komiksowych obojga płci, by z ich pomocą opowiedzieć o sytuacji w swojej ojczyźnie. Jej zamysłem było przybliżenie tych wydarzeń ludziom spoza Iranu, ale też pokazanie Iranom i Irańczykom, że nie są sami, że świat wie, co się dzieje w ich kraju. W publikacji znajdziemy ogólny zarys historyczny, społeczny i obyczajowy, kreślący tło wydarzeń (w formie popularnonaukowej) oraz ponad 20 krótkich komiksów (w bardziej sfabularyzowanej formie), przedstawiających konkretne fakty, między innymi śmierć Mahsy Amini, narodziny sloganu i hymnu protestów, tak zwany czarny piątek, podczas którego snajperzy rozgonili pokojową manifestację, zabijając wiele osób, sytuację w więzieniach, bezprawne egzekucje, ataki na szkoły żeńskie i mnóstwo innych przerażających incydentów. W Polsce komiks ukazał się nakładem wydawnictwa Timof i cisi współnicy.

Łatwo zapomnieć, czy nawet nie zauważyć w otaczającym nas informacyjnym szumie, że w Iranie cały czas, także w tej chwili, giną ludzie z rąk swoich współrodaków, tylko dlatego, że mają czelność nie uznawać okrutnego, patriarchalnego, fanatycznie religijnego prawa szariatatu. Na naszych oczach odbywa się krwawa rewolucja, tłamszona przemocą i prześladowaniami. Rewo-

lucja, w której kobiety i mężczyźni walczą ramię w ramię w imię praw człowieka. I giną. Sytuacja w Iraku jest dowodem na to, że te prawa nigdy nie są dane raz na zawsze. Trzeba to młodzieży powtarzać i rozmawiać z nimi o roli obywatelskiego oporu, a *Kobieta Życie Wolność* może być silnym impulsem do takiej dyskusji.

Wybór, rys. Carole Maurel, scen. Marie Bardiaux-Vainete⁵

Na skrzydełku polskiego wydania komiksu (wydawnictwo Kultura Gniewu) widnieją słowa Simone de Beauvoir: „Nie zapominajcie, że wystarczy kryzys polityczny, gospodarczy, albo religijny, by prawa kobiet znów zostały podane w wątpliwość. Te prawa nie zostały nam dane na zawsze. Musicie być czujne przez całe życie”. Mogą one służyć za punkt wyjścia do dyskusji na tematy poruszane w każdym z omawianych tu komiksów, także w *Wyborze*.

Nastoletnia Marie zostaje zgwałcona. Gdy dowiaduje się, że jest w ciąży, decyduje się na aborcję. Nie chce być samotną młodocianą matką, jak jej własna mama, która córkę w tej decyzji wspiera. Aborcja jest wówczas we Francji zakazana, więc wszystko odbywa się potajemnie. Jej gwałciiciel zostaje aresztowany (oczywiście nie za gwałt, a za kradzieże samochodów) i z nadzieją na złagodzenie kary donosi policji o aborcji Marie. Dziewczyna, jej matka oraz kobieta, która dokonała na ich zlecenie aborcji, zostają aresztowane. Zaczyna się proces, który odmieni francuskie prawo i losy milionów Francuzek. Obrończynią Marie zostaje bowiem aktywistka, członkini niedawno założonego stowarzyszenia „Wybór”, która była sygnatariuszką słynnego „Apelu 343 kobiet”, w którym wszystkie wyznają, że miały aborcję i żądają wolnego dostępu do antykoncepcji i aborcji. W trakcie trwania tego bezprecedensowego procesu kobiety dały wyraz swojej niezgodzie i zjednoczyły się, by pokazać

absurd i nierówność obowiązującego drakońskiego prawa aborcyjnego. Marie ostatecznie zostaje uniewinniona, a lawina powiązanych z rozprawą wydarzeń doprowadza do konstytucyjnego zapisu prawa do aborcji. Lektura komiksu może więc posłużyć nie tylko jako kanwa do rozważań i rozmowy, między innymi o terminacji ciąży, ale także jako przykład, że oddolne obywatelskie działanie może przyczynić się do zmiany obowiązującego prawa i mieć realny wpływ na życie i zdrowie obywateli i obywaterek.

Własnym głosem. Herstorie aborcyjne, red. Marta Falkowska⁶

Antologia pokazuje, jak polskie realia obecnych regulacji prawnych dotyczących aborcji mają się do rzeczywistości. Komiksy zostały stworzone przez znakomite współczesne twórczynie komiksowe na podstawie relacji kobiet, które doświadczyły (lub nie) aborcji we współczesnej Polsce. Pomysł pojawił na fali oddolnego, spontanicznego ruchu prokobiecego – Czarnych Protestów, które odbywały się po ogłoszeniu wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 2020 roku, zaostrzającego i tak dość już restrykcyjne prawo w tym zakresie.

Projekt jest niekomercyjny, powstał dzięki pracy społecznej: reżyserek, scenarzystek, korektorek i osób selekcyjnych pokazywane historie na potrzeby antologii. Dzięki komiksom poznajemy autentyczne historie, które doprowadziły kobiety do dokonania lub rozważania przeprowadzenia aborcji, a tym samym wielość motywów takich decyzji, począwszy od trudnej sytuacji rodzinnej, po przypadki ciężkich chorób matki i płodu. Autorki przedstawiają też tło – czyli obowiązujące prawodawstwo oraz jego zmiany na przestrzeni lat, a także działanie ruchów społecznych z nim związanych. Jest to lektura ważna, ale stanowczo przeznaczona dla dojrzałych odbiorczyń i odbiorców. Może stanowić świetny punkt wyjścia do dyskusji i ćwiczenia umiejętności debatowania.

Podsumowanie

Komiksy przedstawione w artykule – od lekkich i przystępnych historii *Tupeciar* po poruszające świadectwa w komiksach *Persepolis* czy *Kobieta Życie Wolność* – są wartościowymi materiałami dydaktycznymi, które mogą być wykorzystane do realizacji treści nowego przedmiotu – edukacji obywatelskiej. Ukazują różnorodne perspektywy walki o prawa kobiet w odmiennych kontekstach historycznych i społecznych. Dzięki temu pozwalają nie tylko lepiej zrozumieć problematykę praw człowieka, ale też rozwijać empatię, krytyczne myślenie i świadomość obywatelską.

Praca z komiksami w klasie może być inspiracją do rozmów na temat stereotypów, uprzedzeń, nierówności społecznych czy znaczenia obywatelskiego sprzeciwu. Pokazują one także, że walka o prawa człowieka jest procesem ciągłym, wymagającym czujności i zaangażowania. Są one cennym narzędziem, które w atrakcyjnej formie łączy edukację z refleksją nad współczesnym światem.

Przypisy

- ¹ P. Bagieu, *Tupeciar. O kobietach, które robią to, co chcą*, przeł. A. Pączka-Torelli, A. Pączka, Warszawa 2018.
- ² M. Breen (scen.), Jenny Jordahl (rys.), *Walka kobiet. 150 lat bitwy o wolność, równość i siostrzeństwo*, przeł. K. Wiśniewska, Katowice 2017.
- ³ M. Satrapi, *Persepolis*, przeł. W. Nowicki, Warszawa 2015.
- ⁴ M. Satrapi (red.), *Kobieta Życie Wolność*, przeł. M. Fangrat-Jastrzębska, Warszawa 2024.
- ⁵ C. Maurel (rys.), M. Bardiaux-Vaïente (scen.), *Wybór*, przeł. O. Mysłowska, Warszawa 2024.
- ⁶ M. Falkowska (red.), *Własnym głosem. Herstorie aborcyjne*, Wrocław 2023.

Abstract

Women's rights in comics

Feminism and women's rights – as part of universally understood human rights – are issues that fit perfectly with the objectives of civic education. They can be raised both during class and as part of educational projects, the implementation of which is assumed by the draft of the subject's core curriculum. Within this context, comics – as an accessible and attractive medium – may become an excellent teaching tool. In this article I am presenting selected graphic novels which may constitute valuable resources for working with students.

Marta Kostecka

Edukator, polonistka, bibliotekarka. Absolwentka filologii polskiej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu bibliotekoznawstwa z informacją naukową tamże. Obecnie specjalizuje się w edukacji dorosłych i pracy z młodzieżą. W obszarach jej zainteresowań znajdują się szczególnie technologie i nowe media, edukacja informacyjna, cyfrowa i medialna oraz kształcenie ustawiczne, nauczanie i uczenie się. Nauczała języka polskiego oraz pracowała w bibliotekach: szkolnej, akademickiej i publicznej, teraz współpracuje z biblioteką pedagogiczną. Na co dzień pracuje jako nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Prowadzi także działalność szkoleniową w instytucjach kultury. Po godzinach czytelniczka i pasjonatka kultury we wszelkich jej odsłonach, entuzjastka sztuki komiksowej i aktywistka kulturalna. Wiceprezeska stowarzyszenia LABiB oraz Prezeska Fundacji RAKSHA. Członkini w Polskim Towarzystwie Badań nad Komiksem.

Matryca czy matrix?

Joanna Wojdon

Planungsmatrix Aloisa Eckera w planowaniu edukacji obywatelskiej w szkole

W projekcie nowej podstawy programowej edukacji obywatelskiej dla szkół średnich podoba mi się koncentracja na uczniach. Poza typowym w przypadku tego rodzaju dokumentów wyszczególnieniem treści obowiązkowych do przyswojenia, podstawa programowa nowego przedmiotu kładzie nacisk na czynności, które absolwent i absolwentka szkoły średniej powinni opanować w praktyce. Osiągnięcie tych sprawności nie wymaga powtórzenia tego, co powiedział nauczyciel lub co zostało przeczytane w podręczniku, lecz podjęcia własnych działań, ćwiczeń, poszukiwań: dotarcia do potrzebnych informacji, rozpoznania rozmaitych sytuacji, sformułowania opinii, zakomunikowania jej innym. Takie podejście wymaga od uczniów aktywności, a od nauczyciela – podzielenia się z nimi sprawczością w procesie nauczania – uczenia się

Aktywizacja i planowanie

Nie jest to oczywiście rewolucja w nauczaniu wiedzy o społeczeństwie – wielu nauczycieli praktykowało ten styl co najmniej od czasów Kształcenia Obywatelskiego w Szkole Samorządowej (KOSS)¹, z którym do polskiej edukacji obywatelskiej włączyła się szeroką falą metody aktywizujące. O ile jednak KOSS stanowiło opcję, o tyle nowa podstawa będzie obowiązywać wszystkich nauczycieli (i uczniów).

Moje doświadczenie w pracy ze studentami wdrażającymi się do zawodu nauczyciela, obserwacje lekcji, a także literatura dydaktyczna zgodnie pokazują, że nauczyciele, i to nie tylko ci stawiający pierwsze kroki przy szkolnej tablicy, mają kłopot z zaplanowaniem takich zajęć, które oddawałyby część sprawczości uczniom, przy zachowaniu przez nauczyciela ogólnej kontroli

nad procesem nauczania – uczenia się. Trudno im zwłaszcza sprawnie podsumować działania, które wykonali uczniowie, w szczególności przy pracy w grupach, i wykorzystać ich wyniki w kolejnych etapach procesu edukacyjnego. Nawet jeśli uda się podzielić klasę na grupy i wyznaczyć zadania, to jak sprawić, by w założonym czasie pojawiły się spodziewane efekty i by ktoś, oprócz nauczyciela, był tymi efektami zainteresowany?

To jest prawdziwy matrix!

Pomocą w zaplanowaniu takich zajęć może być Planungsmatrix – matryca szczegółowych sekwencji działania, opracowana przez Aloisa Eckera, dydaktyka historii z Uniwersytetu Wiedeńskiego, którą chciałabym tu pokrótce przedstawić. Zakładam, że nie chodzi o utrudnianie nauczycielom życia przez mnożenie i komplikowanie formalności związanych z pisaniem konspektów – w czym dziś z powodzeniem wyręcza nauczycieli ChatGPT. Planungsmatrix to narzędzie, które może ułatwić przemyślenie i zaplanowanie działań edukacyjnych, uwzględniających treści, formy, cele poznawcze i kształcące, skłaniających uczniów do aktywności, a także do refleksji nad podejmowanymi działaniami: czego się dowiedzieliśmy o „materiale” i o sobie? Skąd wiemy to, co wiemy? Czego nie wiemy i dlaczego (tego) nie wiemy? Jak wziąć odpowiedzialność za proces uczenia się i sprawnie(j) go zorganizować? To tylko niektóre zagadnienia warte uwagi.

Od kilku lat proponujemy tę formę planowania lekcji studentom studiów nauczycielskich z historii i wiedzy o społeczeństwie na Uniwersytecie Wrocławskim. Wywołuje to sprzeczne emocje – od entuzjazmu po odrzucenie. Studenci entuzjaści sami zauważają, że to taka forma konspektu, która wreszcie w centrum lekcji stawia uczniów, a nie nauczyciela. Sceptycy zaś mówią, że to prawdziwy „matrix”, w którym wszystko jest niepotrzebnie skomplikowane i dalece nieoczywiste.

Ecker osobiście przedstawił polskim czytelnikom założenia matrycy: zostały opublikowane w czasopiśmie „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, wraz z przykładową realizacją lekcji historii². W tym krótkim tekście postaram się przybliżyć praktyczną stronę planowania i przekonać o przydatności narzędzia. Bazuję przy tym na własnych doświadczeniach planowania lekcji we współpracy ze studentami w ramach wspomnianych zajęć, projektowania modułów dydaktycznych w projekcie „TEEM” koordynowanym przez Eckera³ oraz kursu dla studentów specjalności nauczycielskiej, poświęconego edukacji włączającej w ramach Akademii Nauczycielskiej Erasmus+ SENSEI, kierowanej przez Stowarzyszenie Edukatorów Historii EuroClio⁴. Tym razem odniosę matrycę do kształtowania pojęcia wolontariatu, które występuje w podstawie programowej edukacji obywatelskiej na obu poziomach.

1	2	3	4	5	6	7
Struktury organizacyjne	Cele	Tematy, zagadnienia	Organizacja procesu nauczania	Analiza, interpretacja, przekaz	Back-coupling	Refleksja
czas, miejsce w toku lekcji	umiejętności	treści merytoryczne	metody i środki dydaktyczne	kształtowanie umiejętności, wskazówki	informacja zwrotna	wskazówki meta-kognitywne

Jak to działa?

Planungsmatrix na pierwszy rzut oka prezentuje się jako tabela o siedmiu kolumnach i pewnej liczbie wierszy. W kolejnych wierszach pierwszej kolumny („Struktury organizacyjne – czas, miejsce w toku lekcji”) wypisane są poszczególne ogniwa lekcji – tak jak w tradycyjnym konspekcie. Po co jednak aż siedem kolumn, skoro w szablonie konspektu, który od przełomu XX i XXI wieku zdomował się w polskich szkołach, wystarczyły dwie: czynności nauczyciela i czynności uczniów? Mnogość ta ma swoje uzasadnienie – i to w niej leży główna zaleta matrycy. Po pierwsze, stwarza dogodny ramy, a wręcz wymusza dokładne ustalenie na poziomie każdego z ogniw kwestii, które w konspekcie tradycyjnym ustala się zbiorczo dla całej lekcji: celów poznawczych i kształcących, metody, środków dydaktycznych. Po drugie zaś, zwraca uwagę na uczniów.

Zajmijmy się najpierw pierwszym aspektem, czyli szczegółowym planowaniem ogniw. W kolumnie trzeciej znajdują się „Tematy, zagadnienia” czyli porcja wiedzy, którą uczniowie powinni zdobyć, lub – posługując się terminologią Eckera – pojęcia pierwszego rzędu (*first order concepts*) istotne w danym ogniwie. Ów cel poznawczy ogniwa jest przy tym ściśle powiązany z celem kształcącym – ma pomóc kształtować czy doskonalić umiejętności, zamieszczone w kolumnie drugiej (pojęcia drugiego rzędu, *second order concepts*). Można na przykład zaplanować, że z pojęciem wolontariatu uczniowie zapoznają się z podręcznika i przy okazji poćwiczą umiejętność czytania ze zrozumieniem; albo założyć, że sięgną do internetu i tam znajdą najbardziej adekwatną definicję, ćwicząc przy okazji swoje kompetencje cyfrowe; albo położyć nacisk na rozwój kompetencji interpersonalnych i zaproponować sformułowanie definicji metodą kuli śnieżnej; albo zastosować alternatywną metodę, związaną z jeszcze innymi umiejętnościami. To symptomatyczne, że czytając matrycę od lewej strony do prawej, najpierw widzimy umiejętności, a dopiero potem treści.

Dwie kolejne kolumny to miejsce na określenie sposobu osiągania założonych celów, czyli metody nauczania stosowanej w danym ogniwie lekcji. W kolumnie „Organizacja procesu nauczania” odbywa się to w formie hasłowej (wykład, praca pod kierunkiem, kula śnieżna etc.) z uwzględnieniem szczegółów organizacyjnych, na przykład czy praca ma być indywidualna, czy grupowa, a jeśli grupowa, to jaki sposób podziału na grupy zastosować, jaka będzie ich liczebność czy inna charakterystyka. Tu też wyszczególnia się potrzebne w danym ogniwie środki dydaktyczne i inne istotne do zaplanowania tego ogniwa informacje. Natomiast kolumna „Analiza, interpretacja, przekaz” służy do tego, by zapisać konkretne polecenia nauczyciela skierowane do uczniów: co powiem/napiszę/zrobię, aby uczniowie wiedzieli, czym się mają zająć?

Zatem kolumny od pierwszej do piątej w każdym wierszu matrycy odzwierciedlają wkład nauczyciela w lekcję. Uwzględniają wytyczne z podstawy programowej, środki dydaktyczne, którymi dysponuje, jego wiedzę i doświadczenie metodyczne. Pozwalają dość drobiazgowo zanotować, co, jak i po co zostanie zaproponowane uczniom. Uczniowie jako podmiot procesu nauczania – uczenia się mogą funkcjonować w kategoriach dostosowania formy i treści lekcji do specyfiki danej klasy.

Natomiast kolumny następne koncentrują się niemal wyłącznie na pracy uczniów. Kolumna szósta to *back-coupling* – „Informacja zwrotna”. Planujemy tam, jak będziemy monitorować pracę uczniów, jakich wskazówek udzielimy w jej trakcie, jakie trudności mogą wystąpić i jak im zaradzić. A przede wszystkim – jakie są minimalne wnioski, do których powinniśmy wspólnie z uczniami dążyć. Warto zauważyć, że *back-coupling* to trochę więcej niż *feedback*. *Feedback* oznaczałby bowiem dostarczanie uczniom przez nauczyciela informacji o tym, co zrobili: z czego jest zadowolony, bo zostało wykonane dobrze, a nad czym powinni jeszcze popracować. Byłby więc rodzajem oceniania kształtującego. Nato-

miast *back coupling* kładzie nacisk na dwustronny przepływ informacji: jak nauczyciel, obserwując uczniów, może ich wesprzeć w realizacji zadania, a także, jak postawa uczniów może wpłynąć na przebieg lekcji. Formą *back-couplingu* może być pytanie, jakie strony internetowe odwiedzili już uczniowie – jeśli szukają definicji wolontariatu w internecie – żeby się upewnić, że wyszli poza Wikipedię albo że do niej sięgnęli. Jeśli z kolei czytają podręcznik, można sprawdzić, czy rozumieją wszystkie pojęcia użyte w tekście do określenia wolontariatu i zasugerować, gdzie mogą poszukać wyjaśnienia kwestii niezrozumiałych.

Wreszcie kolumna siódma – poświęcona refleksji. Zachęcamy uczniów, by pomyśleli, czego się tak naprawdę nauczyli, co im dało ogniwo, nad którym właśnie pracowali. Chodzi o to, żeby wyjść poza wąskie cele poznawcze (na przykład co oznacza słowo wolontariat) ku wnioskowi bardziej życiowym. Z jednej strony można zapytać, co sprawia, że ludzie angażują się w wolontariat, z drugiej – co uczniów zaskoczyło w czytanej definicji czy definicjach, czy się z nimi zgadzają, a jeśli nie, to dlaczego. Można też odnieść się do metody pracy: jakie widzą korzyści z „kuli śnieżnej”, a co sprawiło im trudność. Nie chodzi przy tym o to, aby wypisać w tej kolumnie (ani we wcześniejszych) wszystkie możliwości, ale żeby zaplanować konkretne rozwiązanie – na przykład takie, które pozwoli sprawnie przejść do kolejnego ogniwa lekcji. Dla kolejnych ogniw znów wypełniamy dane z kolumny drugiej, trzeciej i czwartej. I tak dalej...

Podsumowanie

Nie twierdzę, że *Planungsmatrix* jest jedynym lub najlepszym narzędziem do planowania lekcji. Polecam jednak je wypróbować, by w sposób kontrolowany pozwolić uczniom myśleć się i błędzić, ale ostatecznie doprowadzić ich bezpiecznie do mety. O to (chyba) powinno chodzić w edukacji obywatelskiej.

Przypisy

- ¹ Więcej na ten temat: koss.ceo.org.pl, data dostępu: 28.01.2025.
- ² A. Ecker, „*Planungsmatrix*”: Cyfrowe narzędzie do projektowania lekcji historii, przeł. J. Wojdon, „Edukacja Kultura Społeczeństwo” 2023, nr 4, s. 75–91.
- ³ Strona internetowa TEEM Project: teem.geschichtsdidaktik.eu, data dostępu: 28.01.2025.
- ⁴ *16 new Erasmus+ Teacher Academies to promote excellence in teacher education in Europe*, education.ec.europa.eu, data publikacji: 7.03.2023.

Abstract

Living in the matrix?

*The author of the article presents a practical lesson planning tool known as *Planungsmatrix*, developed by Alois Ecker, a historian from the University of Vienna. *Planungsmatrix* facilitates the reflection on and planning of educational activities, considering content, forms, cognitive and educational goals, encouraging students to be active and to reflect on the actions taken: what have we learned about the “material” and about ourselves? What don’t we know and why don’t we know (it)? How do we take responsibility for the learning process and organize it efficiently? Therefore, *Planungsmatrix* is very well suited for the implementation in planning the classes of the new subject, civic education, which will be mandatory from the 2025/2026 school year in Poland.*

Joanna Wojdon

Profesor historii, kierownik Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, od 2023 roku przewodnicząca International Society for History Didactics, od 2024 roku zastępczyni przewodniczącej Komitetu Nauk Historycznych PAN i członkini redakcji „History Education Research Journal”, wydawanego przez University College London. Autorka *Historii dla Miłosa z IV klasy* oraz cyklu *Ucząc o wieloetniczności*. Poza dydaktyką historii zajmuje się też historią propagandy w podręcznikach szkolnych, historią Polonii amerykańskiej oraz historią w przestrzeni publicznej (public history).

Przechadzka po przeszłości

Aleksandra Radecka

Rajd Szlakiem Ewakuacji Jeńców Oflagu II D

Słowa „obywatel”, „patriota”, a także określenia „patriotyzm obywatelski” czy „postawa obywatelska” mają niekwestionowany wpływ na historię edukacji. Na przestrzeni lat zmieniał się jedynie sposób opowiadania o tym, co w systemie wartości w określonym czasie uz-

nawano za najważniejsze. Wydaje się, że dzisiaj każdy licealista bez większych problemów wymieni ogólne powinności obywatela: poszanowanie prawa, pielęgnowanie tradycji, obronę granic, dbanie o środowisko. Wymieni, ale czy rozumie ich znaczenie?

Literackie muzeum

Niewielu przekona do patriotyzmu obywatelskiego patos czy konieczność poświęcenia dla kraju w sytuacji zagrożenia. Zygmunt Bauman w *Etyce ponowoczesnej* podkreśla, że nasza planeta coraz szybciej i wyraźniej staje się kulturowym pograniczem, a globalizacja, która się do tego przyczynia, jest prawdziwym wyzwaniem moralnym¹. Zwłaszcza gdy młody człowiek, funkcjonując w „płynnej” rzeczywistości, zwyczajnie się gubi. Z jednej strony narażony jest na dezinformację w *social mediach*, z drugiej zaś napotyka na szkolne, najczęściej tradycyjne definiowanie wymienionych pojęć. Oczywiście nie oznacza to, że podróże w przeszłość, na przykład poprzez lekturę utworów Jana Kochanowskiego, Piotra Skargi czy Wacława Potockiego, są zmarnowanym czasem i nie mogą młodych niczego ważnego nauczyć. Uczniowie dzięki nim odnajdują wzory postaw w tamtej rzeczywistości, a nawet akcenty uniwersalne, jednak wciąż kojarzy im się to bardziej z pobytem w literackim muzeum. Bywa, że ciekawym, jednak dalekim od ich świata. Dojrzenie do czynu Konrada z III części *Dziadów*, który porzuca „kostium” romantycznego kochanka, by w pełni poświęcić się walce o ojczyznę, często młodzieży nie przekonuje. O ile cierpienie uwięzionego bohatera jest zrozumiałe, to jego rozterki duchowe prowadzące go na skraj obłędu – już mniej.

To dobry moment, by rozpocząć dyskusję na temat patriotyzmu. Współczesny świat, w którym przebijają się głosy mówiące o tym, że żyjemy w wielokulturowej przestrzeni, w której wspólne obywatelstwo może być naszym celem, jest edukacyjnym wyzwaniem. Warto znaleźć czas, by zadać młodzieży trudne pytania i pozwolić na kreatywne poszukiwanie odpowiedzi.

Śladami Józefa K.

Czy dzisiaj patriotyzm może wykraczać poza interes własnego narodu czy kraju? Czy jedynym

sposobem na okazanie miłości do ojczyzny w sytuacji jej zniewolenia jest oddanie za nią życia?

Z moich obserwacji wynika, że najciekawsze dla licealistów są postawy nieposłuszeństwa obywatelskiego. Są oczywiście przykłady trafne i niefikcyjne, jak chociażby sprzeciw Emila Zoli, który zapisał się na kartach historii także jako autor listu otwartego *Oskarżam!*, gdzie odważnie bronił oficera Alfreda Dreyfusa, niesłusznie uznanego za szpiega. Wrażliwość społeczna pisarza, wnikliwie analizującego wszystko, co go otacza, kazała mu z podobną zaciętością krytykować obojętność swojego kraju wobec ludobójstwa Ormian w Turcji. Prowadzi to do ogólnej refleksji, że bycie obywatelem-patriotą nie oznacza zamknięcia się w obrębie własnych narodowych spraw.

W literackich obrazach nieposłuszeństwa obywatelskiego wciąż zwyciężają George Orwell i Franz Kafka – młodzież chętnie rozmawia o *Roku 1984* czy *Procesie*.

Koszmarne, biurokratyczne uwięzienie człowieka, skazanego na zagładę przez „papierowe lwy”, które pilnują każdego jego kroku, wymaga sprzeciwu. Nawet gdy zakończy się on porażką, powinno się podejmować różne próby walki o swoją wolność, podobnie jak walczył o nią Józef K.

Paraboliczna powieść Kafki, którą można odczytywać na wiele sposobów, z perspektywy współczesnej młodzieży jest ciekawym i sugestywnym przekazem. Jeden ze szczecińskich powojennych pisarzy, Jan Papuga, mówił, że urzędnicy i papiery „spłaszczają ludzi”². Traktują ich instrumentalnie, a oni, tonąc w nich, nie mogą realizować samych siebie. Ten rodzaj zniewolenia, opisany przez niego w *Papierowej dżungli*³, przypomina rozterki egzystencjalne postaci wykreowanych przez Kafkę.

Z kolei model państwa stworzony przez Orwella to „polityczny potwór” pożerający każdego. W Oceanii wszystko jest wymierzone przeciw jednostce – kontrola myśli, zacieranie przeszłości, nowy język spreparowany na użytek nowego społeczeństwa, sterowanego przez Wielkiego Brata.

Ta antyutopia przemawia do młodych czytelników i zachęca do rozmowy. Postawę nieposłuszeństwa obywatelskiego Winstona Smitha i jego kochanki Julii uznają za jedyne słuszne wyjście. Jak to się ma do współczesności? Uczniowie i uczennice widzą niebezpieczeństwo czyhające na nich na każdym kroku opresyjnej rzeczywistości. Dostrzegają, że język, który słyszą na co dzień, jest przesiąknięty nienawiścią, brutalną siłą. Zdają sobie sprawę z tego, że śledzą ich różne aplikacje w internecie, że wszystko można zmodyfikować tak, by zniszczyć drugą osobę, że zagrożona jest ich osobista wolność. Pomimo czerwonego światła młodzi długie godziny spędzają na przeglądaniu filmików i zdjęć z TikToka, Facebooka czy Instagrama. Twierdzą, że to tylko rozrywka, a jednak właśnie stąd czerpią informacje o świecie.

W jaki sposób ich przekonać, że warto przygotować się do życia w dialogu i być współuczestnikiem, a także współtwórcą życia społecznego? Czy literatura zawarta w podstawie programowej jest wystarczająca do tego celu i na ile szkolna przestrzeń pomaga w takiej edukacji?

„Odcudzona” lista lektur ze zmodyfikowanej podstawy programowej była wyczekiwana przez uczniów, a także nauczycieli, decyzją minister edukacji narodowej, Barbary Nowackiej. Gdy stała się faktem, niemal wszyscy odetchnęli z ulgą. Miał się zakończyć wyścig z czasem, towarzyszący omawianiu na języku polskim obowiązkowej literatury. Pociągnęło to jednak za sobą coś więcej. Zdecydowana większość młodzieży przestała czytać w ogóle. Przekonani przez nauczyciela otwierają książki na lekcji języka polskiego i zazwyczaj na tym poprzestają; jedynie w tym krótkim czasie zaglądają do literatury objętej kanonem. W domu niektórzy z nich słuchają polonistycznych youtuberów albo angażują do odrabiania prac domowych ChatGPT. Są wśród nich osoby, które nawet tego nie robią.

Zdarzają się oczywiście sytuacje odmienne i lekcje popisowe, których efektem jest prawdzi-



Fot. Paweł Łuczko.

wa satysfakcja z poznania czegoś nowego. Takiej drogi zawsze trzeba szukać, bo praca nauczyciela to komunikacja na wielu poziomach. Poza sferą intelektualną nie mniej istotne są emocje – nic porozumienia otwiera możliwość wymiany doświadczeń, wzajemnego wsłuchania się w siebie i wspólnej intelektualnej przygody.

Nauczyciel jako przewodnik

Od wielu lat obserwuję, że największe zaangażowanie i efekty przynosi praca poza szkolną salą, zwłaszcza przy realizacji różnorodnych projektów. Warto o nich opowiedzieć, gdyż konieczne jest ciągłe urozmaicanie klasycznego nauczania o nowe treści i metody. Działanie praktyczne daje radość tworzenia. Na aktywnych uczestników edukacyjnej przygody czeka wiele możliwości i pomysłów.

W zrozumieniu problemów społecznych współczesnego świata pomaga obserwacja „małej ojczyzny”. Gdy przyjrzymy się najbliższemu otoczeniu, które jest naszym naturalnym środowiskiem, nie tylko poznając je poprzez literaturę

czy książki historyczne, ale „dotykając” materialnych reprezentacji tego środowiska, zapamiętamy więcej. O jednym z takich pomysłów napiszę szerzej. Może stanie się on inspiracją do tworzenia własnych ścieżek edukacyjnych, gdyż doskonale sprawdził się w przekazywaniu młodemu pokoleniu uniwersalnych wartości.

Za każdym nieszablonowym działaniem stoi jakiś przewodnik, ktoś, kto poprzez rozbudzanie ciekawości i chęć dzielenia się swoimi odkryciami przekonuje innych do podejmowania wyzwań. Takim nauczycielem jest Paweł Łuczko – geograf, pasjonat fotografii i historii regionalnej – pracujący w Zespole Szkół w Kaliszu Pomorskim. We współpracy z Nadleśnictwem Drawsko i Nadleśnictwem Świerczyna, z kierownikiem Izby Muzealnej w Bornem Sulinowie, Dariuszem Czerniawskim, a także z doktorem Tomaszem Skowronkiem z Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Szczecinku od trzynastu lat organizuje on dla licealistów Rajd Szlakiem Ewakuacji Jeńców Oflagu II D. W realizacji przedsięwzięcia pomagają mu inni nauczyciele: Adam Stąporek, Krzysztof Wójciak, major rezerwy Andrzej Kowalewski i ks. Przemysław Gracek. Rodzina współpracowników z każdym rokiem się rozrasta.

Obóz jeniecki dla oficerów Oflag II D Gross-Born utworzyli Niemcy 1 czerwca 1940 roku w pobliżu osady leśnej Kłomino w gminie Borne Sulinowo, w powiecie szczecineckim⁴. Początkowo – do 1942 roku – przetrzymywano w nim tylko Francuzów, ale później przetrzucono tam z Choszczna (Arnswalde – Oflag II B) również Polaków. I tak pozostało do końca. Gdy zbliżał się front w 1945 roku, hitlerowcy ewakuowali jeńców na zachód, do Sandbostel, miejscowości położonej w Dolnej Saksonii. Trasa przemarszu wynosiła 700 km⁵. Wśród więźniów byli: Leon Kruczkowski – autor *Pierwszego dnia wolności*, Adam Rapacki – późniejszy minister spraw zagranicznych, major Henryk Sucharski – obrońca Westerplatte, a po podpisaniu aktu kapitulacji Powstania War-

szawskiego trafiło tu wielu powstańców, między innymi profesor Aleksander Gieysztor, szef Wydziału Informacji Biura Informacji i Propagandy Armii Krajowej, a po wojnie wybitny mediewista⁶. Jak wyglądało ich życie przez lata niewoli? Jaką cenę zapłacili Polacy zmuszeni do długiego marszu? Wszystko się zaczęło od tych podstawowych pytań i książki Feliksa Przyłubskiego *Żołnierski los. Ewakuacja Oflagu II D*, w której opisał życie w obozie, a także ewakuację.

Chociaż wędrówki więźniów z Oflagu II D nie można porównać z ewakuacją więźniów obozów koncentracyjnych, to o tej karcie historii warto pamiętać. Trasy marszu były różne, dlatego co roku Paweł Łuczko opracowuje inną⁷. Trudno uwierzyć, że młodzi ludzie, przywiązani do smartfonów i siedzącego trybu życia, rok w rok pokonują co najmniej czterdzieści kilometrów, a bywało, że nawet 87, tak jak w 2014 roku. W rajdzie nie chodzi tylko o samą pieszą wędrówkę, chociaż ona poprzez fizyczne zmęczenie i ból urzeczywistnia to, co przeżyli więźniowie. Podczas postojów czytane są fragmenty pamiętników uczestników marszu Oflagu II D, przytaczane są opisy mijanych miejsc, ale najbardziej wzruszające są zawsze spotkania z rodzinami zmarłych oficerów. Wspomnienie kogoś, kogo się nie znało, przywołane poprzez żywą opowieść, mocno zapisuje się w pamięci. Aktor Tadeusz Fijewski przestaje być tylko ekranowym bohaterem, jego historia spleciona z Oflagiem II D staje się bliska.

Warto wspomnieć, że licealiści nie idą szlakiem w miesiącach zimowych, tak jak jeńcy, nie śpią pod gołym niebem, a i tak podkreślają, że uczą się wiele o sobie. Integrują się, wzajemnie siebie wspierają, w praktyce uczą się, czym jest empatia.

Każdy rajd ma innego patrona, co Paweł Łuczko podkreśla przy każdej okazji. Podczas IV edycji w 2015 roku, gdy patronem był Jan Zamojski, Szczeciński Oddział IPN-u zaproponował młodzieży warsztaty historyczne, a także konkurs wiedzy zakończony wycieczką do muzeum w Sandbostel.

Fenomen tej nietypowej edukacji polega na tym, że młodzież sama się dopytuje, kiedy będzie następny rajd. Uczniowie nie otrzymują za to żadnych ocen, a po powrocie muszą nadrobić zaległy materiał. Ta nietypowa forma nauki, co potwierdza ich nauczyciel, jest im potrzebna. Nie chce, by odczuwali ciężar wielowymiarowej edukacji. Z uśmiechem mówi: „niech się samo dzieje, bez teorii”. Zależy mu na tym, by licealiści zobaczyli miejsca i ludzi w inny sposób, by wiedzieli, że w starym domu, który mijali przed chwilą, w 1945 roku spali powstańcy warszawscy.

Jedno spotkanie pośród wielu szczególnie zapadło wszystkim uczestnikom rajdu w pamięć. W 2019 roku w Otwocku na grupę z Kalisza Pomorskiego czekał 97-letni były powstaniec warszawski, Stanisław Brzosko ps. „Socha”, były więzień Oflagu II D.

Spojrzał młodym prosto w oczy, a oni, słuchając jego relacji, wiedzieli, że ten moment zapisze się w nich na zawsze.

Cel pracy w projekcie polega na tym, aby młodzi ludzie, opuszczając mury szkoły, byli gotowi do samodzielnego i krytycznego myślenia. Wielu z nich wie, że zrobiło coś ważnego dla konkretnych osób, które walczyły o wolną Polskę. Dzielią się tymi doświadczeniami z rówieśnikami, a historia tamtych czasów dzięki temu nadal żyje.

Pieszy Rajd Szlakiem Ewakuacji Jeńców Oflagu II D stał się tradycją kaliskiego Zespołu Szkół. W tym roku 28 stycznia odbyła się jego 14 edycja, która zbiegła się z 80 rocznicą ewakuacji więźniów. Słowa, takie jak „obywatel” czy „patriota”, nie są przez uczestników marszu nadużywane, nikt nie potrzebuje ich definicji. Z wiedzy o swoim terenie zyskują nie tylko humanitarną wrażliwość, ale i przekonanie, że są częścią tej ziemi. Gdy się szanuje małą ojczyznę, łatwiej podjąć wyzwania postnowoczesności i nie ulegać różnym manipulacjom. Wtedy otwartość i tolerancja prowadzą człowieka ku dobru.

Czy taka forma nauczania jest w naszym województwie rzadka? Na pewno nie. Zajęcia projektowe cieszą się coraz większą popularnością, co stanowi odpowiedź dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, że może trzeba w grafiku zajęć szkolnych wyznaczyć specjalny czas na wyjazdy, kilkudniowe projekty edukacyjne. I znaleźć na to odpowiednie finanse, także dla nauczycieli. Immanuel Kant twierdził, że „Rzeczą zmysłów jest oglądać, rzeczą intelektu myśleć”⁸. A co jeśli obie sfery się połączą? Wtedy mamy sukces gwarantowany.

Przypisy

- 1 Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa 2012.
- 2 W. Daniszewski, *Trzy czwarte świata. Rozmowa z Janem Papugą*, „Tygodnik Morski” 1970, nr 19.
- 3 J. Papuga, *Papierowa dżungla*, Szczecin 1982.
- 4 F. Przyłubski, *Żołnierski los. Ewakuacja Oflagu II D*, Pruszków 2006.
- 5 Ibidem.
- 6 M. Sadzewicz, *Oflag*, Warszawa 1957.
- 7 Strona związana z Rajdem Szlakiem Ewakuacji Jeńców Oflagu II D: <https://www.facebook.com/rajdszlakiem-ewakuacjijencowoflaguIId>.
- 8 I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tom 2, przeł. R. Ingarden, Warszawa 1957.

Aleksandra Radecka

Nauczycielka dyplomowana języka polskiego i edukacji medialnej w Zespole Szkół w Kaliszu Pomorskim. Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Szczecińskiego i Podyplomowych Studiów Dziennikarskich Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka zbioru reportaży *Ślady, które przetrwały* (2015) o tużpowojennych losach Niemców i Polaków z okolic Kalisza Pomorskiego oraz redaktorka zbioru dziennikarskich utworów licealistów *Zoom najbliższego świata* (2020).

Czas w edukacyjnej przestrzeni

Justyna Wołoszyk-Brzezińska

Inspiracje do zajęć o prawach dziecka

Profesor Lech Witkowski w swoich publikacjach nieustannie zachęca mnie, jako edukatorkę, do „śledzenia pracy pojęcia”, do przyjęcia postawy badawczej wobec słów, do dialogu z nimi, a wreszcie do niezgody z narzucanymi mi interpretacjami. „Zdarzenie lektury ma być efektem zderzenia, wstrząsu, przebudzenia”¹. Czy w szkole jest czas i przestrzeń, by weryfikować znaczenia, dać się zaskoczyć nowym wyjaśnieniom, przyjęc postawę innowacji twórczej?²

Od początku roku szkolnego 2024/2025 uczestniczę w trzeciej edycji rocznego projektu pod nazwą Latający Uniwersytet Praw Człowieka, który jest współorganizowany przez Stowarzyszenie Homo Faber i przy wsparciu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Od ponad roku pracuję z dziećmi i młodzieżą zarówno w szkole, jak i na zajęciach pozaszkolnych, realizując podstawę programową w oparciu o *Konwencję o prawach dziecka*. Każda lekcja to nieustanna próba weryfikowania obrazu

szkoły z wczoraj z wizją tej, do której dziś chcą chodzić uczniowie i uczennice, ale także my – nauczyciele i nauczycielki. Moja koncepcja pracy jest oparta na uczeniu (się), czym są prawa dziecka, udzielaniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego dzieci i młodzież nie znają swoich praw, oraz sprawianiu, by nie tylko je poznały, ale także zrozumiały.

Czas przemyśleń

Młodzi ludzie pytani o to, jaki mają w szkole kłopot związany z prawami dziecka, najczęściej odpowiadają, że prawa nie są im ani przedstawiane, ani tłumaczone; pada też odpowiedź, że często są łamane przez dorosłych. Lubię zabierać do edukacyjnej przestrzeni publikację *Wczoraj i jutro* Anny Paszkiewicz i Kasi Walentynowicz.

„Trudno powiedzieć, kto tak naprawdę zaczął kłótnię. Wiadomo tylko, że doszło do niej pomiędzy dwoma tyknięciami zegara (...). Dziś nie sły-

szało jej początku – kiedy dotarło na miejsce, spór trwał w najlepsze”³. Tak zaczyna się opowieść. Spór o ważność toczyły Wczoraj i Jutro – poza Działami bohaterowie historii. Uczynienie bohaterów z Wczoraj, Dział i Jutro zarówno upoważnia ich do wypowiedzenia ważnych refleksji, jak i sprawia, że czytelnik/czytelniczka przyjmuje postawę badawczą, o której wspomniałam wcześniej za Lechem Witkowskim – otwartą na uważne przyglądanie się słowom, zjawiskom – i próbuje odczytać na nowo ukryty w nich sens.

Przeszłość (wątek związany z Wczoraj) staje się pretekstem na przykład do rozmowy o prawach dotychczas marginalizowanych. Prawa dziecka – często spychane na margines edukacyjnych spotkań w szkole – dzięki opowieści o Wczoraj, Dział i Jutro może zyskać miejsce w centrum uwagi. „Ludzie często wspominają różne wydarzenia – oznajmiło Wczoraj (...). – Lubią rozmyślać o tym, co kiedyś było dla nich ważne”, na co Jutro odpowiada: jeśli coś było, to nie wróci, więc po co się nad tym zastanawiać? Trzeba patrzeć w przyszłość.

Pomimo przekonujących argumentów Jutra, warto – na zasadzie buntu – budować nowe rozumienie, uwzględniając przy tym przeszłość jako punkt wyjścia do ważnej rozmowy. Jerome Bruner w publikacji *Kultura edukacji* tak o tym pisze: „Forma narracyjnego kłopotu nie jest historycznie lub kulturowo dana »raz na zawsze«. Odzwierciedla czas i okoliczności. Zatem »te same« opowieści zmieniają się, a wraz z nimi zmieniają się również ich interpretacje”. Tu kluczową rolę będzie odgrywać nauczyciel_ka jako dostarczyciel_ka różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi, które zachęcą do krytycznej analizy, nowego odczytania tego, co było, i zaproszą do działania (dzisiaj i jutro), wzbogaconego wiedzą o wartości tego, co było wczoraj.

Czas inspiracji

Historia opowiedziana w książce Iwony Chmielewskiej *Kłopot* ma wyjątkowo metaforyczną wymowę.

Tytułowym kłopotem jest ślad po żelazku. Ślad pojawił się przez nieuwagę, a kłopot polega na tym, że zeszpecił odziedziczony po babci pamiątkowy obrus. Kolejne strony picturebooka Chmielewskiej przynoszą inspiracje do rozwiązania problemu. Wszystkie potencjalne pomysły pojawiają się w formie pytań. To ważna taktyka i jedna z rutyn myślenia krytycznego – postawienie „12 pytań”, zaczynających się między innymi od słów: dlaczego?, jak?, kto?, kiedy?, w jaki sposób?, zachęcających do poszukiwania oryginalnego podejścia do tematu. Dzięki takiemu wyzwaniu uczniowie/uczennice potrafią przetwarzać informacje, analizować je, myśleć o konsekwencjach.

Lech Witkowski pisze, że szkolna rzeczywistość oscyluje wokół trzech typów codzienności. Pierwszy to wariant zdominowany przeszłością, „codziennosc jawi się w nim jako zamknięta w uprzedmiotawiającej opresji, z której nie da się uwolnić”⁴. Druga codzienność zdominowana jest teraźniejszością, którą charakteryzują frazy-klucze: aktywne balansowanie, pole napięć, strategia przetrwania, dwoista rzeczywistość, biegunowość przeciwieństw⁵. Trzeci typ codzienności jest „zdominowany przeszłością, otwarty na jakąś perspektywę” – to tu jest czas na planowanie, podejmowanie wysiłku, działania z odroczonej gratyfikacją, ale wizją realizacji długofalowych poświęceń wartych uwagi⁶. Witkowski z niepokojem pisze o dominacji pierwszej i drugiej, a rzadziej pojawiającej się trzeciej codzienności w realiach szkoły. Myślę jednak, że to właśnie te trzy codzienności mogą się stać okazją do niezgody na dominację jednej z nich, a co za tym idzie, szukania rozwiązań nieszablonowych, nietypowych, poza schematem.

Ważne, by mieć czas, okazję do poszukiwania sprzymierzeńców – dotyczy to zarówno uczniów/uczennic, jak i edukatorów/edukatorek. Skoro dzieci czy młodzież chcą być skazani na codzienność pierwszą i drugą, mają okazję na tym, co niechciane, zbudować swoją wizję dobrej szkolnej codzienności. Nauczyciel_ka może pomóc zbudować

swój autorytet, zaprzęgając do tego właśnie wczoraj (Wczoraj z początkowej opowieści) jako „potencjał wspomaganą wysiłku otwierania się na przyszłość dzięki znaczącym nośnikom z przeszłości. Ze skarbnicy tej możemy czerpać w sposób krytyczny, a zarazem nie unieważniać jej wartości jako życiodajnego bogactwa, jeśli potrafimy się stać wartymi, godnymi naszych przodków i nauczymy się z nimi rozmawiać, tak jak oni, najlepsi z nich, umieli rozmawiać ze swoimi przodkami i myśleć o życiu. Główne pytanie brzmi: jak się nauczyć robić z niego użytek budujący nasz potencjał kulturowy?”⁷.

Moim zdaniem, czas zacząć mówić o prawach dziecka, poddawać weryfikacji ich (nie)obecność w szkolnej codzienności, budować szkołę na miarę XXI wieku w oparciu o dyskurs, szacunek i działania skierowane na uczenie (się) dla życia. „Tu, paradoksalnie, pedagog musi być strażnikiem braku, pomagającym w odzyskiwaniu poczucia utracenia czegoś egzystencjalnie istotnego. Musi przy tym zacząć od siebie – inaczej będzie oszustem, uzurpatorem. Odczucie braku staje się podstawą wypracowania w sobie pragnienia, tak jak wartościowa wiedza musi sprzyjać rodzeniu się... głodu wiedzy dalszej”⁸.

Tytułowy kłopot z publikacji Iwony Chmielewskiej zostaje rozwiązany w sposób zachęcający do działania na rzecz wzmocnienia ważnych kompetencji: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji, kreatywności. Brak lekcji o prawach dziecka to „kłopot” wart szukania innowacyjnych projektów realizowania ich w przestrzeni szkoły.

Czas rozwiązań

Gdy pojawia się temat praw dziecka w szkolnej przestrzeni, od razu odzywają się głosy o konieczności mówienia najpierw (lub równocześnie) o obowiązkach. Na stronie internetowej UNICEF-u można przeczytać, między innymi, o błędnych przekonaniach na temat praw dziecka. Mitem jest, że z prawami dziecka wiążą się obowiązki. Prawa dziecka, podobnie jak wszystkie prawa człowieka, są bezwa-

runkowe. Oznacza to, że nie trzeba spełnić żadnych dodatkowych warunków, aby z nich korzystać. Nie mogą one być traktowane jako nagroda za spełnienie obowiązku. Dlatego powinniśmy łączyć mówienie o prawach z szacunkiem, a nie z obowiązkami⁹.

Iwona Chmielewska w książce *Cztery zwykłe miski* „bawi się” generowaniem pomysłów na wykorzystanie tytułowych przedmiotów, które poprzez odpowiednie ustawienie mogą się stać okularami, parasolami, księżycem, ale też tajemniczymi wyspami, kloszem lampy i głową pisarza wymyślającego historie. Kolejne strony zapraszają czytelnika/czytelniczkę do wymyślania zastosowań (nie)zwykłych misek. Jak połączyć tę opowieść z narracją o szkolnej codzienności (najlepiej trzeciego typu – patrz wyżej – otwartą na perspektywę życia, zachęcającą do działania na rzecz własnego rozwoju i myślenia o innych)? Profesor Witkowski pisze o „deficycie tożsamości jako dramacie współczesności”, coraz częstszych trudnościach w radzeniu sobie ze sobą i ze światem, „w budowaniu trwałego poczucia uczestniczenia w wartym afirmacji projekcie własnej biografii”¹⁰. Rozwiązaniem może być wygenerowanie pytań – jak w przypadku książki Chmielewskiej – wokół „wyzwań tożsamości”: kim jestem? Czemu warto być wiernym? Co właściwie robię ze swoim życiem? Czy warto jeszcze w coś się angażować? Czy w ogóle chcę czegoś w życiu? Co mnie w istocie tworzy¹¹? To niektóre z ważnych pytań – jak pisze Witkowski – dręczących młodych ludzi, którzy między innymi w szkolnej przestrzeni powinni mieć możliwość budowania „koncepcji siebie”. Iwona Chmielewska do pomysłów z zastosowaniem czterech zwykłych misek dokłada te najważniejsze – związane ze zwróceniem się w stronę innych, z próbą zrozumienia, czego inni mogą nie mieć, co może być im potrzebne, by mogli odnaleźć wartość życia. Cztery (nie)zwykłe miski stają się pretekstem do rozmów o inności, niesprawiedliwości, o różnicach między ludźmi – nie po to, by dyskryminować, ale rozumieć. To znakomita inspiracja do opowiadania o prawach człowieka.

Czas konkretnych działań włączających prawa dziecka w szkolną codzienność może rozpocząć się od jeszcze jednego ważnego pytania: Czego pan/pani nie wie o prawach dziecka? Jak wpłatać wiedzę o nich w podstawy programowe, w edukacyjne spotkania, rozmowy i budowanie relacji? Jeden z rozmówców w książce *Nie wiem* Filipa Springera, Tadeusz Sławek (poeta, tłumacz, eseista, literaturoznawca, wykładowca uniwersytecki), mówi: „Myślę, że człowiek powinien się chcieć dowiadywać. W pewnym momencie wydaje się nam, że osiągnęliśmy punkt nasycenia, że już wiemy i w związku z tym dalsze poszukiwanie jest nam niepotrzebne. To jest, niestety, potężne niebezpieczeństwo wiszące nad sferą publiczną, która właściwie, gdziekolwiek by spojrzeć, jest dominowana przez tych, co wiedzą. Ale nie dlatego, że się dowiedzieli i dalej dowiadują, tylko dlatego, że się dowiedzieli i wiedzą raz na zawsze”¹².

Zakończenie, a właściwie dopiero początek

Szkoła jako edukacyjne miejsce na miarę XXI wieku nieustannie musi śledzić pracę pojęć i weryfikować ich aktualność. Nie może zadowalać się pozornymi działaniami, by jedynie odhaczać pobieżnie realizowane tematy.

Warto wyznaczyć długoterminowy plan, na przykład: moi uczniowie/moje uczennice znają i rozumieją swoje prawa, a każda lekcja jest okazją chociaż do wspomnienia o wybranych Artykułach z *Konwencji o prawach dziecka*. Na spotkaniach w Pałacu Młodzieży w Gdańsku – gdzie prowadzę dwie pracownie: „Kreacje literackie” i „Dziennikarskim okiem” – roczny plan zajęć zbudowałam jako projekt z prawami dziecka w roli głównej. Każde spotkanie obudowane jest tekstami kultury, które stają się pretekstem do rozmów, dyskusji, twórczych sporów. Tak powstają ważne lekcje o prawach dziecka łączące wiedzę z wczoraj, zakotwiczoną w dziś, projektowaną z myślą o przyszłości.

Przypisy

- 1 L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Tom III, Warszawa 2017.
- 2 L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Tom II, Warszawa 2007, s. 40.
- 3 A. Paszkiewicz, K. Walentynowicz, *Wczoraj i jutro*, Piaseczno 2021.
- 4 L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, op. cit.
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem.
- 7 L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kultury symbolicznej*, Kraków 2009.
- 8 L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018, s. 139.
- 9 *Błędne przekonania na temat praw dziecka*, unicef.pl, data dostępu: 7.02.2025.
- 10 L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, op. cit.
- 11 Ibidem, s. 335.
- 12 F. Springer, *Nie wiem*, Warszawa 2024, s. 39.

Justyna Wołoszyk-Brzezińska

Dyplomowana nauczycielka języka polskiego w ZSO nr 8 w Gdańsku. Absolwentka polonistyki oraz Podyplomowego Studium Dziennikarstwa na Uniwersytecie Gdańskim. Należy do sieci nauczycieli edukacji artystycznej i kulturalnej w Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Certyfikowana trenerka myślenia krytycznego i Odysei Umysłu. Prowadzi warsztaty dla dzieci i młodzieży „Dziennikarskim okiem” i „Kreacje literackie” w Pałacu Młodzieży w Gdańsku. Ambasadorka programu „Edukacja do Kultury. Gdańsk”. Liderka Kreatywnej Pedagogiki. Metodyczka do spraw języka polskiego w Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Publikuje teksty między innymi w „Edukacji Pomorskiej. Biuletynie PCEN w Gdańsku”. Prowadzi sieć współpracy i samokształcenia PROJEKT: JĘZYK POLSKI.

Głośno i wyraźnie

Anna Sławińska

Współczesne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka

Dostrzegając istotne opóźnienia i zaburzenia w rozwoju mowy oraz tendencję do nasilania się tych zjawisk wśród dzieci w wieku przedszkolnym, postanowiłam przestudiować to zagadnienie. Mowa to kluczowy element rozwoju każdego dziecka, mający istotny wpływ na jego zdolności komunikacyjne oraz wszelkie sukcesy edukacyjne. Istnieje jednak wiele czynników, które mogą negatywnie wpłynąć na ten proces, prowadząc do różnorodnych trudności i niestety czasem niełatwych do przewidzenia szkolnych niepowodzeń.

Niniejszy artykuł ukazuje najczęściej obserwowane przyczyny problemów związanych z rozwojem mowy u dzieci; problemy te na szczęście odpowiednio szybko mogą dostrzec zarówno rodzice, nauczyciele, jak i specjaliści pracujący z dzieckiem. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność wczesnej identyfikacji problemu oraz profesjonalnej interwencji w przypadkach opóźnień i zaburzeń mowy, aby zapewnić dzieciom możliwie najlepsze warunki do prawidłowego rozwoju komunikacyjnego.

Mowa to kwestia indywidualna

Rozwój mowy dziecka wydaje się dość indywidualną kwestią, natomiast istnieją pewne prawidłowości rozwojowe przypisane do wieku.

Od kilkunastu lat przyglądam się moim wychowankom, prowadzę liczne rozmowy z nimi oraz ich rodzicami, podejmuję działania profilaktyczne i terapeutyczne na rzecz rozwoju mowy w wieku dziecięcym. Analizując przeprowadzone w placówce badania przesiewowe mowy oraz poziom umiejętności komunikacji werbalnej moich wychowanków, mogę pokusić się o stwierdzenie, iż współcześnie zaburzenia mowy dotyczą zdecydowanej większości dzieci. Występuje wiele przyczyn tych zaburzeń, a wśród nich wymienić można: opóźnienia rozwojowe, zaburzenia traktu ustno-twarzowego, wady anatomiczne, problemy słuchowe, problemy o podłożu neurologicznym, a także zaburzenia psychogenne.

Smartfon vs książka

Niezaprzeczalnie plagą XXI wieku jest nadużywanie nowoczesnych technologii. Prawie wszystkie dzieci potwierdzają, że każdego dnia korzystają z telefonu bądź tabletu. Ponad połowa moich przedszkolaków, aktualnie dzieci w przedziale wiekowym 3–4 lata, deklaruje posiadanie swojego telefonu bądź tabletu, na którym oglądają bajki oraz grają w gry. Taką wersję potwierdzają również rodzice, tłumacząc oczywiście, że „dziecko przecież nie siedzi cały dzień na telefonie”. Podobnie było w zeszłym roku szkolnym – każdy sześciolatek miał telefon komórkowy, z którego korzystał niemalże codziennie.

Nadmierne używanie nowoczesnych technologii znacząco opóźnia proces przyswajania mowy i języka, dodatkowo zaburza rozumienie oraz rozwój motoryczny i poznawczy. Niesie za sobą również wiele innych negatywnych konsekwencji, które uniemożliwiają efektywny rozwój dziecka, w tym szeroko rozumiany rozwój mowy. A przecież

dla dzieci – zamiast bajki w telefonie – byłoby lepiej obejrzeć ilustrowaną książkę i posłuchać jej treści, zamiast gry w urządzeniu mobilnym – sięgnąć po grę planszową bądź wykonać ją własnoręcznie. To nie wymaga od rodziców specjalnych zdolności, jedynie zainteresowania i poświęcenia czasu. Pewne jest, że takie działania w przyszłości będą procentowały rozwojem dziecka na wielu płaszczyznach.

Na co zwracać uwagę?

Innych zagrożeń dla rozwoju mowy dziecka upatruję w zbyt długim i intensywnym korzystaniu ze smoczka, butelki ze smoczkami, zbędnym korzystaniu z kubeczków lub butelek typu „niekapek”. Odruch ssania zanika naturalnie między pierwszym a drugim rokiem życia. Wówczas dziecko intensywnie rozwija mowę, uczy się pionizować język i połykać z językiem wklejonym w podniebienie. Pojawia się coraz więcej zębów, które determinują proces gryzienia i żucia. Podtrzymywanie odruchu ssania powoduje dysfunkcje w wymienionym powyżej zakresie i znacząco rzutuje na kształtujący się w tym czasie zgryz, który istotnie wpływa na sposób artykulacji głosek. Kubeczki bądź butelki z „dzióbkiem” stanowią podobne zagrożenie jak smoczek.

Jakże ogromnym zaskoczeniem dla mnie było, kiedy dwoje 3,5-letnich dzieci przyszło do przedszkola ze smoczkami, a właściwie smoczkami. Jedno z nich przynosiło dwa, a drugie nieustannie nosiło w rączkach nawet cztery, piąty trzymając w ustach. Z relacji jednej mamy, której córkę miałam przyjemność uczyć, wynika, że odruch ssania podtrzymywany był do co najmniej siódmego roku życia. Dziewczynka każdej nocy spała ze smoczkami w ustach. W efekcie dziecko figuruje jako to z zaburzeniami artykulacji, zaburzeniami połykania, nieprawidłowym zgryzem (zgryz otwarty), nieprawidłową pozycją spoczynkową języka. Pożegnanie smoczka to jedna z trudniejszych rzeczy, z jaką przychodzi się mierzyć maluchowi, choć odnoszę wrażenie, że często

Rodzice powinni być czujni i wrażliwi na rozwój swoich dzieci. Jednak by tak się stało, muszą mieć świadomość zagrożeń i konsekwencji podejmowania nieodpowiednich działań. Warto zatem organizować w przedszkolach warsztaty i prelekcje na temat zagrożeń rozwoju mowy, profilaktyki logopedycznej, sposobów usprawniania mowy czy też nowoczesnych metod terapii.

i rodzicom dziecka. Należy pamiętać: moment ten jest nieunikniony, a im szybciej, tym lepiej. Ważne jest, by zrobić to we właściwy sposób.

Kolejnym zagrożeniem, o którym warto wspomnieć, jest zbyt długie podawanie dzieciom pokarmów o papkowatej konsystencji oraz eliminowanie z diety dziecka pokarmów twardych. Zmiksowane oraz zbyt miękkie potrawy uniemożliwiają ćwiczenie mięśni twarzy, umiejętności gryzienia i żucia, co w konsekwencji prowadzi do wad zgryzu, zaburzeń w obrębie stawu skroniowo-żuchwowego oraz typowych wad wymowy, takich jak: seplenienie, rotacyzm, kappacyzm, gammacyzm, wymowa bezdźwięczna bądź inne zaburzenia realizacji głosek.

Przewlekłe choroby górnych dróg oddechowych to kolejne zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka. Utrzymujący się stan zapalny, objawiający się ostrym nieżytem nosa, powoduje zmiany w sposobie oddychania. Przy częstych i długotrwałych infekcjach dziecko oddycha ustami zamiast nosem, co

powoduje dysfunkcję w zakresie pozycji spoczynkowej języka, ta z kolei znacznie obciąża żuchwę i powoduje nieprawidłowe napięcia mięśni. Często długotrwały katar przeradza się w nawykowy, ustny tor oddechowy, zakłócając wiele czynności.

Istotnym, coraz częściej obserwowanym zagrożeniem stają się zaburzenia emocjonalne. Stres czy niepokój negatywnie wpływają na rozwój mowy dziecka. Wszelkie zaburzenia o charakterze niepłynności mowy czy jąkanie wymagają współpracy z psychoterapeutą.

Prawidłowy wzorzec mowy, którą kierujemy do naszych małych rozmówców, jest warunkiem koniecznym do opanowania prawidłowo artykułowanego słownictwa. Stosowanie niepoprawnych form, na przykład spieszczeń – dla okazania miłości czy aprobaty utrwała w dzieciach nieprawidłowy sposób artykulacji.

Duży odsetek zaburzeń w rozwoju mowy dzieci wynika z nieprawidłowości budowy wędzidełka, zwłaszcza podjęzykowego. Jego rzetelna ocena powinna być dokonywana tuż po narodzinach. Skrócone wędzidełko można zauważyć podczas wykonywania wielu czynności, a jednym z objawów mogą być problemy w czasie karmienia noworodka, innym – trudności w wykonywaniu ćwiczeń języka, zwłaszcza unoszenia go do pozycji wertykalno-horyzontalnej. Wędzidełko to struktura, która może podlegać frenotomii (czyli przycięciu) bądź frenektomii (wycięciu). Ważne jest, by każdy pacjent był otoczony odpowiednią opieką logopedy bądź neurologopedy zarówno przed, jak i po zabiegu.

Profesjonalne poradnictwo i leczenie zaburzeń mowy

Nierówny dostęp do wczesnej interwencji logopedycznej może opóźnić diagnozę i terapię zaburzeń mowy. Nie wszystkie ośrodki medyczne oferują wizyty w ramach refundowanej pomocy logopedycznej, w małych miejscowościach takowe w zasadzie nie istnieją. Poradnie psychologiczno-

-pedagogiczne działają dość sprawnie, jednak liczba składanych wniosków o badania znacznie przekracza możliwości zatrudnionych logopedów, co wydłuża czas oczekiwania na badanie nawet do kilku miesięcy. Aktualnie obserwuje się też deficyty logopedów w przedszkolach i szkołach. Logopedzi, zatrudniani bardzo często na część etatu, powinni objąć terapią wiele dzieci i najlepiej zaoferować im spotkania indywidualne. Trudno bowiem prowadzić efektywną terapię w grupie zwykle zróżnicowanej pod względem zdiagnozowanych wad.

Nie można pominąć braku bądź niewystarczającej świadomości rodziców oraz nauczycieli w zakresie podstawowych symptomów świadczących o zaburzeniach rozwoju mowy. To rodzice powinni być niezmiernie czujni i wrażliwi na rozwój swoich dzieci. Jednak by tak się stało, muszą być w pełni świadomi zagrożeń i konsekwencji podejmowania nieodpowiednich działań. Warto zatem organizować w placówkach oświatowych warsztaty, prelekcje na temat zagrożeń rozwoju mowy, profilaktyki logopedycznej, sposobów usprawniania mowy czy też nowoczesnych metod terapii.

Podsumowanie

Przedstawione zagrożenia dla rozwoju mowy dziecka to jedynie niektóre z tych, z którymi przychodzi się nam mierzyć. Zagadnienie to jest bardzo obszerne, a zagrożenia uwarunkowane są wieloma czynnikami. Staralam się przedstawić najczęściej obserwowane kwestie negatywnie wpływające na rozwój mowy dziecka, których można uniknąć poprzez podnoszenie świadomości najbliższego środowiska rodzinnego oraz ścisłą współpracę ze specjalistami i nauczycielami. Należy pamiętać, że baczna obserwacja umożliwi szybkie podjęcie działań naprawczych.

Mając na uwadze dobro moich wychowanków, jako nauczycielka wychowania przedszkolnego, posiadająca również kwalifikacje logopedki, już z początkiem roku szkolnego zorganizowałam war-

szaty dla rodziców, w których jednocześnie uczestniczyły dzieci. Rodzice mieli okazję je obserwować i choć sami nie są wyspecjalizowanymi w dziedzinie logopedii, śmiało mogli ocenić poziom wykonywanych zadań oraz zaobserwować napotkane trudności. W konsekwencji, idąc na konsultację i pełne badanie do logopedy, neurologopedy czy innych specjalistów, takich jak ortodonta, laryngolog, audiolog, foniatra, fizjoterapeuta, osteopata, będą już dysponować konkretnymi obserwacjami i wiedzą.

Życzę sobie i Państwu wyeliminowania z życia młodego pokolenia jak największej liczby zagrożeń rzutujących na rozwój mowy, a tym samym kompetencje społeczne dzieci i młodzieży. Głęboko wierzę, że środowisko logopedyczne, coraz prężniej działające w naszym kraju, oraz nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym wdrożą do swych działań szeroko pojętą profilaktykę logopedyczną.

Bibliografia

- Emiluta-Rozya D.: *Całościowe badanie logopedyczne z materiałem obrazkowym*, Warszawa 2024.
- Jastrzębska G.: *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom 2. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole 2023.
- Machoś M.: *Krótkie wędzidelko języka u noworodków i niemowląt – diagnoza i terapia*, Zabrze 2020.
- Oziemczuk D., Owsianowska M.: *Nowe spojrzenie na wędzidelko języka u niemowląt i starszych dzieci*, Zielona Góra 2022.
- Pluta-Wojciechowska D., Sambor B.: *O różnych typach skróconych wędzidełek języka, ich ocenie i interpretacji wyników badań w logopedii*, „Logopedia” 2016, nr 45, s. 123–155.
- Pluta-Wojciechowska D.: *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom 2021.
- Pluta-Wojciechowska D.: *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*, Bytom 2022.

Anna Sławińska

Nauczycielka wychowania przedszkolnego, logopedka.
Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Nowym Dworze Gdańskim.

Mentor czy sprzedawca?

Agnieszka Lener

Krótki przegląd wariantów profesji nauczycielskiej w XXI wieku

Dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie bardzo mocno wpływają na funkcjonowanie szkoły, która przestaje być instytucją skoncentrowaną na schematycznym, czyli planowym i systematycznym procesie przekazywania wiedzy. Dzisiaj uczniowie/uczennice kształcą się i dorastają w perspektywie nieustannego postępu naukowo-technicznego, gospodarczego i kulturalnego. Zmieniają się w związku z tym oczekiwa-

nia społeczeństwa wobec edukacji oraz pracy nauczyciela/nauczycielki, a miejsce dziecka w społeczeństwie nabiera innego wymiaru¹.

W takich realiach przekształceniu ulega rola nauczyciela jako osoby uczącej innych, przekazującej wiedzę, umiejętności lub „oświecającej”². Modyfikacji podlegają również funkcje wychowawcze, zmienia się bowiem spojrzenie na istotę wychowania, a tym samym na zadania wychowawcy³.

Obraz współczesnego nauczyciela

Nowe wyzwania w pracy nauczyciela i wychowawcy wymagają nowatorskiego myślenia, nieszablonowego postępowania, a także zmiany sposobu kształcenia przyszłych pedagogów, od których wymaga się zaangażowania, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, podejmowania wyzwań związanych ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w kształtowaniu społeczeństwa XXI wieku.

„W przemianach edukacji wszystko zaczyna się i kończy na nauczycielu”⁴. Jaki powinien być zatem współczesny nauczyciel? Czym powinien się kierować w swojej pracy? Jakie wymagania musi stawiać uczniom, by twórczo realizować swój zawód?

Z raportów badawczych oraz licznych prac naukowych wynika, że współczesny nauczyciel powinien przyjmować postawę przewodnika, mentora, lidera, doradcy, animatora aktywności samokształceniowej ucznia, artysty, sprzedawcy, innowatora, badacza, a także przyjaciela.

Nauczyciel czy mentor?

„Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Polega głównie na tym, by uczeń, poprzez regularne rozmowy z mistrzem, zdobywał nową wiedzę, poznawał siebie, rozwijał zawodową samoświadomość i nie obawiał się podążać wybraną samodzielnie drogą samorealizacji”⁵. W mentoringu ważna jest zatem relacja oparta na autentyczności i zaufaniu. Zbudowanie takiej relacji wspomaga proces nauki, a uczniowie chętniej podążają za nauczycielem i angażują się w zajęcia. Nauczyciel-mentor, oprócz realizacji programu nauczania, będzie obserwował, w jaki sposób oddziałuje na swoich uczniów i jakie wzbudza zaangażowanie: „Uwolnienie pełnego potencjału uczniów możliwe jest tylko wtedy, gdy Cię

śłuchają i są słyszani, gdy patrzą i są dostrzegani, gdy rozumieją i są rozumiani. Bez tego nie ma efektywnej nauki”⁶.

Zadaniem mentora jest pobudzenie uczniów do działania, zaangażowanie do wspólnej pracy, wyzwolenie pozytywnych emocji, które wpływają na skuteczność przyswajania wiedzy. „Aby nauka była efektywna, powinna być aktem woli, a nie przymusu”⁷. Nauczyciel-mentor pracuje z pasją, darzy uczniów sympatią, oni to czują i chcą się od niego uczyć. Sprawdza, jak uczniowie reagują na niego, jak reagują na sposób komunikacji i dynamicznie w razie potrzeby reaguje.

Nauczyciel jako przywódca

Przywódca to „naturalny lider”. Ktoś, kto sprawia, że ludzie za nim podążają i chcą dla niego pracować, angażować się w jego przedsięwzięcia.

Nauczyciel-przywódca inspirowa i motywuje uczniów do zaangażowania się w naukę; wnosi unikalne wartości do edukacyjnego działania, wspiera uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych, angażuje się w ich sprawy, w pewnym zakresie także doradza. Bycie dobrym nauczycielem-przywódcą może być udziałem jedynie prawdziwego pasjonaty, który poświęca się służeniu innym.

Nauczyciel, czyli „sprzedawca wiedzy”

Jak twierdzi Beverly Sallee: bez względu na to, do jakiej pracy czujesz się powołany, również w niej istnieje jakiś element sprzedaży⁸. Czy nauczyciel to sprzedawca wiedzy?

Wiedza, doświadczenie, wizerunek czy zasoby, zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, to jak najbardziej produkty, które można „sprzedać”. Nauczyciel-sprzedawca przekazuje treści w sposób atrakcyjny, aby uczniowie byli zainteresowani ich „kupnem”. Jeżeli „kupią”, a nauczyciel jednocześnie stanie się ich przyjacielem, będą chcieli się od niego uczyć⁹.

Nauczyciel kreatywny

„Kreować” znaczy tworzyć, ustanawiać, wprowadzać¹⁰. Kreatywny nauczyciel pracuje nad sobą, wzbogaca swoją osobowość, uzupełnia wiedzę i rozwija umiejętności zawodowe przez samokształcenie czy doskonalenie; to ideał wielu naukowców¹¹. Taki nauczyciel poszukuje w swojej pracy pedagogicznej wciąż nowych i oryginalnych rozwiązań.

„Kreatywność nauczyciela-wychowawcy przejawia się w innowacyjnej postawie i niekonwencjonalnym podejściu do funkcji pedagogicznej, w samodzielnym rozstrzyganiu problemów praktycznych i modyfikowaniu własnych sposobów działania, w oferowaniu wyborów stymulujących aktywność wychowanków przez dialog, otwartość i spotkania z nimi”¹². Kreatywny nauczyciel potrafi efektywnie współpracować ze społecznością lokalną, partnerami, instytucjami oraz rodzicami. Za cel stawia sobie wychowanie i kształcenie człowieka samodzielnego, odważnego, twórczego, otwartego na różne innowacje, aby mógł się dostosować do aktualnych warunków życia; aby był zdolny do refleksji nad sobą i światem.

Nauczyciel-wychowawca jako animator rozwoju osobowego

Nazwa „pedagog-animator” nie sugeruje funkcji typowo nauczycielskiej, ale odnosi się do stwarzania sytuacji wychowawczych, w których jednostki i grupy – pytając o swój stosunek do otoczenia, świata, innych ludzi – podejmują działania twórcze, stosując metody niedyrektywne. „Usiłuje nie przewodzić, nie kierować, nie uczyć, nie szkolić ludzi, lecz pomaga, doradza, współdziała z ludźmi, których traktuje jako potrzebujących zachęty, podtrzymywania, kompetentnej wskazówki, fachowej porady. Najchętniej oddziałuje własnym przykładem, przodowaniem w pewnych dziedzinach wiedzy, umiejętności, dobrym poziomem kulturalnym i właściwym stylem życia”¹³.

Animatorzy wychowują przez kulturę, są „misionarzami” edukacji i kultury, specjalistami od komunikowania i (re)animacji społecznej, ulepszają stosunki międzyludzkie, prowadzą różnorodną działalność wychowawczą, rozbudzają pożądanie wiedzy, rozwijając twórcze myślenie i aktywność własną wychowanków, ożywiają, zachęcają, aktywizują. Animator kształtuje człowieka wrażliwego na wartości, zainteresowanego otaczającym go światem, usiłującego ten świat zrozumieć; człowieka o otwartym i chłonnym umyśle, potrafiącego współżyć i współpracować w zespole, angażującego całą swą osobowość w twórcze rozwiązywanie problemów, które przynosi ze sobą życie.

Nauczyciel-przewodnik po świecie wirtualnym

Edukacja medialna to kluczowy element nauczania w XXI wieku. Jest tak samo potrzebna jak edukacja matematyczna, przyrodnicza czy zdrowotna, tym bardziej że rodzice nie zawsze są dobrze przygotowani do roli przewodników po świecie technologii i wirtualnej rzeczywistości.

Powszechny dostęp uczniów do ogromu informacji, jakie uzyskują dzięki internetowi i innym mediom, stawia nauczyciela w nieco odmiennej roli. Nauczyciel powinien stać się przewodnikiem po świecie wirtualnym, nauczyć młodego odbiorcę posługiwania się mediami jako narzędziami pracy, przydatnymi w komunikowaniu się, zdobywaniu informacji i uczeniu się. Nauczyciel-przewodnik pokazuje, jak korzystać z technologii w sposób świadomy i bezpieczny, uczy krytycznego myślenia i wartościowania informacji oraz rozsądnego korzystania z nowoczesnych narzędzi cyfrowych. Nauczyciel powinien zatem podnosić kompetencje cyfrowe uczniów, kształtować ich postawy i osobowość, sferę poznawczą, emocjonalną i sferę zachowań. Jednocześnie trzeba mieć przy tym świadomość, że wpływ mediów cyfrowych jest długofalowy, powolny, nieuświadomiony i może prowadzić

do trwałych zmian w zachowaniu i strukturze osobowości, zwłaszcza młodego odbiorcy¹⁴.

Podsumowanie

Nauczycielstwo to jeden z najszlachetniejszych i najodpowiedzialniejszych zawodów; nie można zastąpić go, na przykład, wytworami sztucznej inteligencji. Rola, jaką ma do odegrania współczesny nauczyciel, jest bardzo trudna i złożona; jego funkcje i zadania ewoluują w kierunku uczenia realnego życia w nowej rzeczywistości, samodzielności, odpowiedzialności czy niestandardowości działań.

Dlatego też nauczyciel będzie potrzebował zupełnie nowej wiedzy oraz innych umiejętności niż te, którymi dysponował dotychczas. Musi wyjść poza ramy sztywnego przekazywania wiedzy i przestrzegania siebie jako głównego jej źródła. Przystanie kierować działaniami ucznia, będzie raczej zachęcał i skłaniał ich do poszukiwań, wywoływał zaciekawienie, podtrzymywał zapał poznawczy. Stanie się stymulatorem myślenia uczniów, ucząc ich rozumienia i wyciągania wniosków z danego obszaru wiedzy. Powinien dążyć do bycia dobrym organizatorem, skutecznym dydaktykiem, mądrym i otwartym wychowawcą, refleksyjnym praktykiem i niepokornym innowatorem o odpowiednim przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym, niebawem bowiem wystąpi w roli mentora, przywódcy, menedżera, a także sprzedawcy, kreatora-innowatora, przewodnika świata wirtualnego. Jego rola stanie się wieloaspektowa i z pewnością z biegiem czasu będzie ewoluować.

Przypisy

- 1 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- 2 M. Bednarska, E. Musiał, *O nauczycielu. Podręcznik do peudeologii*, Wrocław 2012.
- 3 E. Przygońska, I. Chmielewska, *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Łódź 2009.

- 4 S. Kaczor, *Kształcenie nauczycieli do realizacji celów nauczania i wychowania*, w: F. Szlosek (red.), *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce*, Radom 2000.
- 5 *Mentoring*, Wikipedia, pl.wikipedia.org, data dostępu: 2.03.2025.
- 6 M. Kud, B. Lew, *Nauczyciel mentor. Zbuduj klasę marzeń*, Warszawa 2019, s. 16–19.
- 7 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 142.
- 8 B. Sallee, *Ładunek pozytywny. Sieć pozytywnych składników sukcesu*, Warszawa 2005, s. 77.
- 9 M. Kud, B. Lew, *Nauczyciel mentor. Zbuduj klasę marzeń*, op. cit., s. 21–22.
- 10 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1989.
- 11 Z. Gaś, R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989.
- 12 E. Wiśniewska, *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2021, tom 14, s. 49.
- 13 *Pasja wychowawcy*, wywiad przeprowadzony przez T. Godek, „Motywy” z dn. 25.02.1973, w: A. Kamiński, *O harcerstwie (teksty zapomniane 1956–1978)*, wybór i opracowanie A. Janowski, Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa 1988.
- 14 J. Mróz, K. Kaleta, *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, Kielce 2012.

Agnieszka Lener

Doktor nauk medycznych w zakresie biologii medycznej oraz magister biologii i przyrody. Uczy biologii w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie. Od dwóch lat prowadzi lekcje przyrody w klasach 4. Posiada kwalifikacje do nauczania w klasach 1–3. Stopień doktora uzyskała na Pomorskiej Akademii Medycznej. Pracowała w Zakładzie Farmakologii Doświadczalnej i Klinicznej Katedry Farmakologii PAM.

Relacja oparta na zaufaniu

Elżbieta Kołeczko

Kształtowanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych w środowisku szkolnym

Komunikacja interpersonalna odgrywa zasadniczą rolę w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, ponieważ jest fundamentem, na którym opiera się rozwój umiejętności społecznych, emocjonalnych i poznawczych. W tym okresie dzieci przechodzą przez wiele zmian rozwojowych, uczą się nawiązywać i utrzymywać relacje z innymi, a także zdobywają umiejętności niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie. Komunikacja interpersonalna obejmuje zarówno wymianę informacji werbalnych, jak i niewerbalnych. Mowa werbalna odnosi się do przekazu językowego, czyli wyrażania myśli i uczuć za pomocą słów. Na komunikację werbalną składają się, między innymi, umiejętności: czytania, pisania, słuchania i mó-

wienia. Mowa niewerbalna obejmuje zaś gesty, mimikę, postawę ciała oraz ton głosu. Niewerbalne sygnały często wzmacniają lub osłabiają przekaz werbalny, wpływając na jakość komunikacji.

Jak pokonać bariery komunikacyjne?

W kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym ważne jest uwzględnienie zarówno aspektów werbalnych, jak i niewerbalnych komunikacji interpersonalnej. Nauczyciele powinni zwracać uwagę na to, jak uczniowie wyrażają swoje uczucia, jakie emocje towarzyszą im podczas nauki, a także jakie są ich potrzeby i oczekiwania względem nauczycieli oraz innych uczniów. Edukacja

wczesnoszkolna wiąże się z różnymi wyzwaniami, takimi jak: rozwijanie umiejętności czytania, pisanie, liczenia oraz pracy w grupie. Nauczyciele są odpowiedzialni za stworzenie atmosfery sprzyjającej nauce, budowanie relacji opartych na zaufaniu, na przykład poprzez zachęcanie dzieci do wyrażania swoich uczuć i potrzeb. Praca z dziećmi w tym wieku wymaga uwzględniania barier komunikacyjnych, utrudniających proces nauczania. Obejmują one zarówno trudności werbalne, takie jak problemy z artykulacją, czytaniem czy pisanem, jak i niewerbalne, na przykład nieumiejętność odczytywania emocji innych osób czy trudności z kontrolowaniem własnych. Współpraca z rodzicami oraz specjalistami, w tym logopedą czy psychologiem, może pomóc w identyfikacji i pokonywaniu tych przeszkód.

Nauczyciele także muszą rozwijać własne umiejętności komunikacyjne, aby skuteczniej wspierać uczniów. Wiedza na temat różnorodnych strategii komunikacji oraz umiejętność dostosowania swojego podejścia do indywidualnych potrzeb uczniów jest kluczowa dla efektywnego nauczania. Szczególną uwagę powinni zwrócić na rozwój swoich umiejętności słuchania aktywnego, empatii, asertywności oraz radzenia sobie z konfliktami.

Wspieranie uczniów a ich rozwój

Rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej przyczynia się do ogólnego rozwoju i zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie. Dzieci uczą się, jak nawiązywać relacje z innymi, radzić sobie z konfliktami, wyrażać swoje uczucia i potrzeby oraz słuchać innych. Te umiejętności są niezbędne nie tylko w kontekście szkolnym, ale także w życiu codziennym oraz przyszłej edukacji i życiu zawodowym.

Dlatego nauczyciele powinni poszukiwać nowych metod i technik nauczania, które wspomagają rozwój komunikacji interpersonalnej dzieci. Dobre praktyki obejmują na przykład zastosowa-

nie gier i ćwiczeń, które zachęcają do współpracy, uczą rozwiązywania problemów oraz promują aktywne słuchanie. Ponadto, nauczyciele mogą integrować treści dotyczące komunikacji interpersonalnej w ramach różnych przedmiotów szkolnych, aby uczeń mógł zrozumieć, jakie umiejętności te mają zastosowanie w różnych kontekstach. Ważne jest zwłaszcza tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowej komunikacji między nauczycielami, uczniami i rodzicami. Szkoła powinna promować otwartość, zaufanie oraz współpracę, zachęcać do wymiany informacji, doświadczeń i pomysłów.

Komunikacja interpersonalna stanowi zatem istotny element kształcenia. Poprzez aktywne rozwijanie umiejętności komunikacyjnych – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – można zwiększyć efektywność procesu nauczania. Wspieranie dzieci w nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przyczynia się bowiem do ich ogólnego rozwoju oraz zdolności do adaptacji w różnych sytuacjach społecznych.

Nauczyciel, tworząc pozytywne relacje z uczniami, może wzbudzić ich zaufanie, odpowiednią motywację i chęć do systematycznej nauki. Dlatego istotą edukacji powinna być otwarta i szczerza komunikacja. W proces wychowawczy zaangażowana jest cała osobowość nauczyciela; wyraża się ona często w komunikacji niewerbalnej (jak życzliwe spojrzenie czy ton wypowiedzi). Dzieci są szczególnie wrażliwymi odbiorcami takich komunikatów – wpływają one na ich samopoczucie i sukcesy w nauce. Efektywności nauczania sprzyja także akceptacja wszystkich uczniów przez nauczycieli – poszanowanie godności osobistej każdego ucznia, a także dostrzeżenie jego potrzeb.

Elżbieta Kołeczko

Nauczycielka języka angielskiego, edukacji wczesnoszkolnej oraz wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej w Goszczu.

Czytanie z klasą

Sylvia Jaguszewska

Przykłady inicjatyw edukacyjnych i kulturalnych w bibliotece szkolnej

Od dawna powtarzam, że w bibliotece szkolnej nie tylko wypożycza się lektury. To miejsce, które bywa przystanią dla spragnionych ciszy i spokoju, ale może też tętnić życiem i inspirować do intelektualnej przygody. Biblioteka, w której pracuję od ponad dwudziestu lat, mieści się w zespole szkół. Wcześniej miałam przyjemność pracować z dziećmi z klas I-VI szkoły podstawowej,

z młodzieżą gimnazjalną i licealną, potem przyszła reforma, ale przedział wiekowy moich czytelników wciąż jest imponujący. Przez kilka lat cudownie pracowało mi się także z dziećmi z oddziału przedszkolnego (tak zwanej zerówki). Poniżej przedstawiam propozycje zajęć, akcji i pomysłów, dzięki którym biblioteki, zwłaszcza te szkolne, mogą być skarbnicami inspiracji kulturalnych.

Aforyzmy są wśród nas

Aforyzmy to doskonała okazja do zapoznania się z mądrymi przemyśleniami bardziej lub mniej znanych pisarzy, autorów bądź aktorów. Proponuję, aby wykorzystywać je w czasie dni otwartych lub spotkania z rodzicami.

Kartki z wydrukowanymi aforyzmami tniemy w paseczki i przygotowujemy do losowania, tak jak losy na loterii. Na przykład w czasie zajęć z dziećmi w ramach szóstej edycji projektu „Czytam z klasą. Lektury spod chmurki” wykorzystywałam aforyzmy o szczęściu. Dzieci losowały przygotowane przeze mnie „złote myśli” i robiły do nich ilustracje, fantastycznie się przy tym bawiąc. („Czytam z klasą. Lektury spod chmurki” to Międzynarodowy Projekt Edukacyjny, który doskonale komponuje się z kierunkami realizacji polityki oświatowej na dany rok szkolny; braliśmy już udział w kilku edycjach tego programu). Jak się okazuje, jest to świetna rozrywka nie tylko dla najmłodszych. Jako przedstawicielka Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział Szczecin brałam ostatnio udział w Dniu Seniora w szczecińskiej Fabryce Wody. Odwiedzającym nasze stanowisko gościom bardzo podobało się losowanie złotych myśli o szczęściu i – co najważniejsze – wywoływało uśmiech na ich twarzach!

Czytanie i rysowanie idą w parze

Przygodę z akcją Czytanie Narodowe zaczęłam w 2023 roku, przy okazji czytania *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Myli się ten, kto twierdzi, że nie można tej książki omawiać z uczniami z młodszych klas szkoły podstawowej. My czytaliśmy fragmenty opisów przyrody, a potem dzieci rysowały swoje wyobrażenia na ich temat.

W kolejnej edycji Narodowego Czytania wybór padł na *Kordiana* Juliusza Słowackiego. Dzięki przedstawionym przez nauczyciela języka polskiego ciekawostkom na temat autora i samej lektury, a także moim informacjom dotyczącym

idei Narodowego Czytania, spotkanie – tym razem z młodzieżą licealną – naprawdę było ciekawe. Prace plastyczne, przedstawiające samego Kordiana i Juliusza Słowackiego, stanowiły oprawę tej akcji.

Nie tylko lektury!

Kolejny projekt, który bardzo podoba się uczniom klas młodszych, to „Dzieciaki ratują zwierzaki”. W trakcie jego kolejnych edycji poznajemy zwierzęta będące pod ochroną, zarówno te żyjące w Polsce, jak i poza granicami naszego kraju. Tutaj zajęcia są bardzo różnorodne – oglądamy prezentacje o zwierzętach, słuchamy ich odgłosów, możemy także robić pacynki na wzór bohaterów danej edycji i sprzedawać je w czasie kiermaszy charytatywnych, a zebrane środki finansowe przekazywać na działalność ośrodków zajmujących się tymi zwierzętami.

„Przepiszmy to!” – jest akcją, do której chciałabym zachęcić osoby ćwiczące swoją cierpliwość. W ramach tego niecodziennego wydarzenia przepisujemy fragmenty książek; w pierwszym roku naszego udziału w tym przedsięwzięciu przepisywaliśmy fragmenty *Hobbita*, w drugim roku był to *Mały Książę*, a ostatnio – *Mikołajek*. Nie ukrywam, że do przepisywania, oprócz uczniów starszych klas szkoły podstawowej i licealistów, zapraszam też naszych nauczycieli. Ta akcja wpisuje się w koncepcję *mindfulness*, czyli uważności. Bo przepisywanie czegoś wymaga skupienia, pochylecia się nad tekstem i spokojnego powielania słowo po słowie.

To tylko kilka z wielu propozycji, z którymi nauczyciele bibliotekarze oraz nauczyciele przedmiotowcy, pracownicy domów kultury oraz wszyscy prowadzący zajęcia z dziećmi czy młodzieżą, mogą wyjść do swoich czytelników.

Sylwia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Plusy i minusy

Sebastian Płachecki

Czy system punktowy wytrzyma konfrontację z zasadami oceniania?

Wolontariusze Stowarzyszenia Umarłych Statutów regularnie muszą się mierzyć z wyzwaniem dotyczącym legalności tak zwanego punktowego systemu oceny zachowania. Aktualnie obowiązujące statuty szkół nierzadko bowiem odwołują się do takiej właśnie uproszczonej metody oceny zachowania uczniów. Czy jednak ta ewaluacyjna brzytwa Ockhama

zawsze jest rozwiązaniem sprawdzonym, a przede wszystkim zgodnym z prawem? Niezależnie od poważnych wątpliwości pedagogicznych, podnoszonych w tym względzie w literaturze naukowej¹, należy zastanowić się, czy tego typu metoda oceniania zachowania uczniów jest zgodna z przepisami prawa powszechnie obowiązującego, a jeżeli tak, to pod jakimi warunkami.

Czym jest system punktowy?

Analizę zagadnienia należy rozpocząć od ustalenia, czym jest punktowy system oceny zachowania. W najczęstszej i najbardziej typowej formie statutów szkół przedstawiciele Stowarzyszenia Umarłych Statutów spotykają się z takimi uregulowaniami, w których przewidziano, że uczniowie w ciągu całego roku szkolnego otrzymują punkty za określone zachowania wyszczególnione w danym statucie.

Za zachowania uznane przez twórców statutu za nieprawidłowe uczeń otrzymuje punkty ujemne, zaś za zachowania uznane przez organ nadający statut za pożądane – uczeń otrzymuje punkty dodatnie. Zazwyczaj też na początku roku szkolnego każdy z uczniów otrzymuje określoną w danym statucie pulę punktów. W momencie przeprowadzania klasyfikacji rocznej liczba punktów zgromadzonych przez poszczególnych uczniów przypisywana jest odpowiedniej ocenie zachowania – na skali od nagannej do wzorowej².

Co na to prawo?

Zgodnie z art. 44b ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty³ (dalej: USO): „Ocenianie zachowania ucznia polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów danego oddziału stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły”. Szczegółowe warunki oceniania określone zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych⁴ (dalej: Rozporządzenie). Zgodnie zaś z § 11 ust. 1 Rozporządzenia: „Śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania uwzględnia następujące podstawowe obszary:

- 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia;
- 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;

- 3) dbałość o honor i tradycje szkoły;
- 4) dbałość o piękno mowy ojczystej;
- 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób;
- 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią;
- 7) okazywanie szacunku innym osobom”.

Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego określać powinien zaś statut szkoły (zgodnie z art. 44b ust. 10 USO), jednak biorąc pod uwagę pozycję dokumentu, jakim jest statut szkoły w systemie źródeł prawa, niewątpliwie normy statutu szkoły muszą być zgodne z normami prawa wynikającymi z aktów prawa powszechnie obowiązującego.

W tym kontekście należy zadać sobie pytanie: czy sposób oceniania wewnątrzszkolnego, polegający na przyznawaniu punktów za poszczególne zachowania, istotnie uwzględnia każdy z podstawowych obszarów wymienionych w § 11 ust. 1 Rozporządzenia? Z łatwością można wyobrazić sobie bowiem sytuację następującą: uczeń notorycznie nie nosi stroju jednolitego, który został przewidziany jako obowiązkowy w statucie danej szkoły. W związku z tym każdego dnia otrzymuje punkty ujemne. W efekcie na koniec roku szkolnego otrzymuje – zgodnie z założeniami systemu punktowego – ocenę zachowania nieodpowiednią lub wręcz naganną, gdyż na to wskazuje suma zdobytych przez niego punktów ujemnych, przyznawanych każdego dnia za brak stroju jednolitego. O ile można powiedzieć, że tak wystawiona ocena uwzględnia częściowo obszar „wywiązywanie się z obowiązków ucznia”, wymieniony w § 11 ust. 1 pkt 1 Rozporządzenia, o tyle ocena ta nie uwzględnia w żaden sposób pozostałych sześciu obszarów wymienionych w § 11 ust. 1 pkt od 2 do 7 Rozporządzenia. Przy wystawianiu oceny nie zostały wzięte pod uwagę okoliczności związane z wywiązywaniem się przez ucznia z innych jego szkolnych obowiązków oraz całkowicie zostały pominięte te zachowania ucznia, które odnoszą się na

przykład do godnego i kulturalnego postępowania czy okazywania szacunku innym osobom. System punktowy funkcjonujący w szkole takiego ucznia należałoby zatem uznać za skonstruowany wadliwie i sprzecznie z § 11 ust. 1 Rozporządzenia.

Rozważanie ewentualnej legalności funkcjonowania danego systemu punktowego wymaga zatem, aby system ten był skonstruowany w sposób uwzględniający każdy z podstawowych obszarów przewidzianych przez prawodawcę w § 11 ust. 1 Rozporządzenia. Przykładowo, możliwe byłoby przyznawanie punktów dodatnich lub ujemnych w każdym z obszarów wymienionych w tymże przepisie Rozporządzenia, a następnie podsumowywanie zdobytych w poszczególnych obszarach punktów w celu ustalenia średniego wyniku. W prezentowanym wcześniej przykładzie ucznia nienoszącego stroju jednolitego oznaczałoby to, że w obszarze wywiązywania się z obowiązków ucznia uzyskałby on relatywnie gorszy wynik, ale ewentualna wysoka punktacja w pozostałych obszarach pozwalałaby na bardziej zobiektywizowaną ocenę jego zachowania.

Dostrzegając powyższy problem, w niektórych szkołach wprowadzona została zasada, zgodnie z którą za jeden rodzaj zachowania (choćby nawet się powtarzało) nie jest możliwe otrzymanie w ciągu roku lub półrocza większej liczby punktów ujemnych lub dodatnich niż określona w statucie. Dzięki temu ograniczone zostaje zagrożenie wpływania na ocenę wyłącznie przez jedno powtarzające się zachowanie. Również takie rozwiązanie należy jednak uznać za ułomne, gdyż na każdy obszar wymieniony w § 11 ust. 1 Rozporządzenia wpływają wszak różne zachowania i dlatego nadal możliwa byłaby sytuacja, w której na ocenę zachowania danego ucznia wpływałyby wyłącznie jego zachowania z jednego tylko obszaru (przykładowo, nienoszenie stroju jednolitego oraz nieodrabianie zadań domowych w szkole ponadpodstawowej to wciąż zachowania z pierwszego tylko podstawowego obszaru „wywiązywanie się z obowiązków

ucznia”). Nie jest to zatem skuteczne przewyciężenie sygnalizowanego problemu.

Trzeba przy tym wyraźnie zaznaczyć, że samo punktowanie poszczególnych obszarów osobno nie może być uznane za jedyny warunek legalności systemu punktowego. Wciąż bowiem sposób oceny zachowania (zarówno punktowy, jak i jakikolwiek inny) musi uwzględniać także pozostałe wymogi wynikające z przepisów prawa oświatowego. Jedynie tytułem przykładu wskazać można na wynikającą z § 11 ust. 3 Rozporządzenia konieczność uwzględnienia przy ocenie zachowania ewentualnych zaburzeń lub dysfunkcji rozwojowych ucznia, u którego takie zaburzenia lub dysfunkcje stwierdzono na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. W przypadku takich uczniów system punktowy stosowany wobec pozostałych uczniów byłby w oczywisty sposób krzywdzący i dlatego musi on przewidywać odstępstwa od sztywnego, matematycznego przeliczania poszczególnych zachowań ucznia z zaburzeniami lub dysfunkcjami na punkty.

Innym obowiązkiem przy ocenianiu zachowania uczniów jest wynikająca z art. 44b ust. 9 pkt 2 USO konieczność poinformowania uczniów i ich rodziców przez wychowawcę oddziału (potocznie: wychowawcę klasy) o warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania. Oznacza to, że w momencie informowania uczniów o przewidywanej rocznej ocenie zachowania uczeń wciąż musi mieć zapewnioną możliwość otrzymania oceny wyższej niż przewidywana. W konsekwencji system punktowy musi pozwalać na to, aby w czasie pozostałym do końca roku szkolnego w momencie informowania o ocenach przewidywanych uczeń mógł uzyskać wyższą ocenę zachowania. Warunek ten zdecydowanie nie będzie spełniony, gdy liczba punktów pozwalających na uzyskanie choćby nie-

wiele wyższej oceny będzie zbyt duża, aby można było taką liczbę zebrać w tak krótkim czasie.

Wrócić należy także do przepisu, od którego rozpoczęły się niniejsze rozważania, to znaczy do art. 44b ust. 4 USO, z którego wynika, że ocena zachowania ucznia polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz **uczniów danego oddziału** stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły. System, w którym o ocenie zachowania decydują jedynie punkty przyznawane przez wychowawcę oddziału lub pozostałych nauczycieli, w żadnym stopniu nie uwzględnia spostrzeżeń samych uczniów. W związku z tym konieczne byłoby również uwzględnienie sposobu korygowania oceny wynikającej z przeliczenia punktów o spostrzeżenia uczniów, przy czym spostrzeżenia te naturalnie stanowią element oceny ani mniej, ani bardziej ważny w stosunku do spostrzeżeń nauczycieli i wychowawcy oraz wymagań wynikających z § 11 ust. 1 Rozporządzenia.

Podsumowanie

Punktowe systemy oceny zachowania funkcjonujące w niektórych szkołach wymagają dostosowania ich reguł do zasad wynikających z § 11 Rozporządzenia oraz art. 44b USO. Przeprowadzając tego typu dostosowania, polegające na wprowadzeniu odpowiednich zmian w statutach szkół, pamiętać jednak należy, że zgodnie z art. 12 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela⁵: „Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze **spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne (...)**”. Jedynie zatem takie metody wychowania, jakie są uznawane przez współczesne nauki pedagogiczne, mogą być w szkołach stosowane przez nauczycieli. W ramach niniejszego artykułu autor nie podej-

muje się rozstrzygać, czy ocenianie zachowania poprzez przyznawanie punktów jest zgodne ze współczesnymi naukami pedagogicznymi, jednak zważywszy na podnoszone w literaturze pedagogicznej wątpliwości przytaczane na wstępie, konieczne jest rozważenie tej kwestii jako podstawowej przed ewentualnym wprowadzeniem tzw. systemu punktowego. Stwierdzenie, że punktowy system oceniania zachowania nie spełnia wymogów stawianych przez współczesne nauki pedagogiczne, oznaczać będzie konieczność jego eliminacji jako metody oceniania zachowania uczniów.

Przypisy

- ¹ Por. W. Żłobicki, *Szkolne ocenianie zachowania uczniów a trywializacja sukcesu w wychowaniu*, w: M. Humeniuk (red.), I. Paszenda (red.), W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne vol. I*, Wrocław 2017, s. 191–194 czy S. Jaskulska, *Dobry z zachowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 353.
- ² Zob. J. Lysy, *Statut szkoły – między legitymizacją praw uczniów a przemocą wobec nich*, „Kortowski Przegląd Prawniczy” 2021, nr 1, s. 106.
- ³ Dz. U. z 2024 r., poz. 750 ze zm.
- ⁴ Dz. U. z 2023 r., poz. 2572 ze zm.
- ⁵ Dz.U. z 2024 r., poz. 986.

Sebastian Płachecki

Radca prawny, członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów. W ramach działalności w Stowarzyszeniu zajmuje się przede wszystkim sprawami nietypowymi i wymykającymi się z utartych schematów interwencji. W przeszłości działacz samorządów uczniowskich i studenckich.

Od emocji do relacji

Część I

Łukasz Kominiarek, Joanna Rosińska

Znaczenie edukacji emocjonalnej w treningu umiejętności społecznych (TUS) osób w spektrum autyzmu

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie znaczenia edukacji emocjonalnej w kontekście treningu umiejętności społecznych u osób w spektrum autyzmu. Przedstawione zostaną kluczowe założenia teoretyczne programów edukacyjnych wspierających rozwój emocjonalny i społeczny, a w dalszej części

omówione będą wyzwania i możliwości wdrażania tych inicjatyw w ramach współczesnej pedagogiki specjalnej.

Artykuł wpisuje się w szerszy kontekst dyskusji na temat roli edukacji w kształtowaniu społeczeństw opartych na empatii, integracji i wzajemnym szacunku oraz edukacji włączającej.

Wprowadzenie

Trening umiejętności społecznych stanowi kluczowy element współczesnej pedagogiki specjalnej, przede wszystkim w kontekście wspierania osób ze spektrum autyzmu (ASD – *autism spectrum disorder*). W obliczu dynamicznych zmian w strukturze społeczeństwa oraz rosnącej potrzeby integracji różnych grup, w tym osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, edukacja emocjonalna zyskuje na znaczeniu jako fundament rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich. Osoby z ASD często doświadczają trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, rozpoznawaniu oraz regulacji emocji, co w konsekwencji może wpływać na ich zdolność do efektywnego funkcjonowania w obrębie społeczności.

W tradycyjnym modelu edukacji znaczna uwaga skupiana jest na przekazywaniu wiedzy i umiejętności o charakterze encyklopedycznym, takich jak rozwiązywanie problemów matematycznych czy interpretacja tekstów literackich. Tymczasem rozwój kompetencji miękkich, w tym zarządzania emocjami, współpracy w grupie czy rozwiązywania konfliktów, często schodzi na dalszy plan. Osoby w spektrum autyzmu potrzebują systematycznego wsparcia w tych obszarach, gdyż ich rozwój emocjonalny i społeczny bywa ograniczony przez specyfikę zaburzeń autystycznych, takich jak trudności w interpretacji sygnałów niewerbalnych, brak intuicyjnego rozumienia norm społecznych czy ograniczone zdolności empatyczne.

Edukacja emocjonalna, rozumiana jako proces rozwijania umiejętności rozpoznawania, wyrażania i regulowania własnych dla danej sytuacji emocji, to kluczowy czynnik wspierający prawidłowe funkcjonowanie osób z ASD w grupie społecznej. Wprowadzenie programów edukacyjnych, integrujących trening umiejętności emocjonalnych i społecznych, nie tylko po-

prawia jakość życia osób w spektrum autyzmu, ale także sprzyja budowaniu bardziej inkluzywnych społeczności. Rozwój kompetencji emocjonalnych jest niezbędny do aktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, co ma szczególne znaczenie w świecie opartym na współpracy i wzajemnym zrozumieniu.

Emocje i zachowanie w kontekście inteligencji emocjonalnej

Inteligencja emocjonalna (IE) stanowi istotne pojęcie w psychologii, pedagogice i rozwoju osobistym, będąc zarazem przedmiotem licznych sporów teoretycznych i empirycznych. Fenomen IE, mimo szerokiego zainteresowania, wciąż nie doczekał się jednej, powszechnie akceptowanej definicji, co prowadzi do różnorodności interpretacji oraz trudności w operacjonalizacji tego pojęcia. W literaturze wyróżnia się kilka podejść do jej rozumienia i badania. Każda koncepcja podkreśla jednak odmienny aspekt funkcjonowania emocjonalnego jednostki.

Pojęcie emocjonalnej inteligencji zyskało popularność dzięki Danielowi Golemanowi, który opisał je jako zbiór cech osobowościowych, takich jak: empatia, samokontrola, motywacja, wytrwałość i zdolność regulowania emocji¹. Zdaniem Golemana, osoby inteligentne emocjonalnie wykazują wysoki poziom kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych, co umożliwia im skuteczne radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych.

Inne spojrzenie na powyższą kwestię zaproponował Reuven Bar-On, definiując IE jako zestaw pozapoznawczych zdolności i kompetencji wspierających adaptację do wymagań i nacisków środowiskowych. W tym ujęciu ten rodzaj inteligencji obejmuje szeroki wachlarz umiejętności, takich jak zarządzanie emocjami, radzenie sobie ze stresem czy budowanie relacji społecznych².

Ważnym aspektem jest niejednorodność spektrum autyzmu – u niektórych osób można zaobserwować wyraźne trudności z identyfikowaniem emocji, podczas gdy inne mogą wykazywać zwiększoną wrażliwość na bodźce emocjonalne, co prowadzi do przeciążenia sensorycznego i trudności w ich regulacji. Ta różnorodność wymaga indywidualnego podejścia do wspierania dzieci oraz młodzieży neuroatypowych w zakresie funkcjonowania emocjonalnego.

Z kolei Peter Salovey i John D. Mayer uznali inteligencję emocjonalną za zdolność do percepcji, oceny, ekspresji oraz regulacji emocji, zarówno własnych, jak i innych osób³. Ich definicja koncentruje się na roli emocji w procesach poznawczych i podejmowaniu decyzji, z podkreśleniem ich znaczenia jako narzędzia wspierającego myślenie i działanie.

W odpowiedzi na różnorodność podejść do inteligencji emocjonalnej, Mayer, Salovey i David R. Caruso zaproponowali podział na model sprawnościowy i modele mieszane⁴.

Model sprawnościowy definiuje IE jako zdolność poznawczą, zbliżoną do inteligencji ogólnej, skupiającą się na przetwarzaniu informacji emocjonalnych. W ramach tego modelu

wyróżniono cztery kluczowe zdolności. Są to: 1) dostrzeganie i ekspresja emocji; 2) włączanie emocji w procesy myślenia; 3) rozumienie i analiza emocji; 4) zarządzanie emocjami. Model sprawnościowy kładzie nacisk na obiektywne zdolności związane z funkcjonowaniem emocjonalnym i jest operacjonalizowany za pomocą testów.

Modele mieszane łączą zdolności umysłowe z cechami osobowości, motywacją i innymi aspektami funkcjonowania jednostki. Główne koncepcje reprezentujące modele mieszane to teorie Golemana i Bar-Ona. Modele te są szeroko stosowane w praktyce, jednak często krytykowane za brak precyzji w operacjonalizacji oraz za silne powiązanie z wymiarami osobowości.

Bez względu na podejście do powyższej problematyki i różnicę w poszczególnych koncepcjach, edukacja emocjonalna – jako proces wspierający rozwój zdolności związanych z inteligencją emocjonalną – odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych u człowieka, w tym u osób w spektrum autyzmu. Fundamentem tego rodzaju kształcenia winny być działania ukierunkowane na kształtowanie zdolności, takich jak: regulacja emocji, empatii, umiejętności rozumienia emocji własnych i innych osób, a także zdolność budowania i utrzymywania relacji interpersonalnych.

Modele inteligencji emocjonalnej, zarówno sprawnościowy, jak i mieszane, dostarczają bogatego zaplecza teoretycznego do projektowania programów edukacyjnych. Model sprawnościowy, koncentrujący się na zdolnościach poznawczych, związanych z przetwarzaniem informacji emocjonalnych, pozwala na tworzenie programów skupionych na rozwijaniu konkretnych umiejętności, takich jak rozpoznawanie emocji, ich interpretacja oraz zarządzanie nimi w codziennych sytuacjach. Z kolei modele mieszane, które integrują elementy osobowości, motywacji i preferencji, umożliwiają szersze podejście, uwzględniające całościowe funkcyjono-

wanie ucznia, w tym jego indywidualne cechy i potrzeby.

W kontekście osób w spektrum autyzmu edukacja emocjonalna staje się szczególnie istotna, ponieważ często borykają się one z trudnościami w obszarze rozumienia i wyrażania emocji, a także z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji społecznych. Programy edukacyjne, oparte na wspomaganiu inteligencji emocjonalnej w ramach treningu umiejętności społecznych, muszą być dostosowane do ich specyficznych potrzeb i koncentrować się na rozwijaniu zdolności, jak identyfikacja emocji na podstawie mimiki, tonacji głosu czy kontekstu sytuacyjnego, a także nauka skutecznych strategii regulacji emocji.

Uwzględnienie różnorodnych podejść do inteligencji emocjonalnej pozwala na elastyczne projektowanie powyższych programów. Sprowadzając niniejsze zagadnienie do konkretów, działania bazujące na modelu sprawnościowym mogą wykorzystywać techniki oparte na ćwiczeniach poznawczych i behawioralnych, podczas gdy programy inspirowane modelami mieszanymi mogą kłaść większy nacisk na budowanie poczucia własnej wartości, motywacji i umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Dodatkowo, integracja różnych modeli IE w edukacji emocjonalnej, czy szerzej w treningu umiejętności społecznych, umożliwia wszechstronne wspieranie uczniów w procesie rozwoju emocjonalnego i społecznego. Wprowadzenie takich programów w szkołach, placówkach terapeutycznych czy w perspektywie wsparcia rodzinnego może znacząco przyczynić się do zwiększenia kompetencji emocjonalnych, a tym samym społecznych uczniów, poprawy ich relacji interpersonalnych oraz ogólnej jakości życia. Co więcej, rozwijanie tego rodzaju umiejętności w ramach edukacji emocjonalnej nie tylko wspiera jednostki w spektrum autyzmu, ale również promuje bardziej inkluzyjne i świadome społeczeństwo, zdolne do lepszego rozumienia i akceptacji różnorodności społecznej.

Funkcjonowanie emocjonalne i społeczne osób w spektrum autyzmu: wyzwania i perspektywy wsparcia

Zaburzenia ze spektrum autyzmu istotnie wpływają na funkcjonowanie emocjonalne jednostek, głównie w kontekście interakcji społecznych. Rozwój emocjonalny dzieci, a także młodzieży w ASD często odbiega od normy, co znajduje odzwierciedlenie w trudnościach z rozumieniem, wyrażaniem i regulacją emocji⁵. Trudności te mogą mieć charakter zarówno pierwotny, związany z neurobiologicznymi podstawami zaburzenia, jak i wtórny, wynikający z ograniczonych doświadczeń społecznych oraz niskiego poziomu akceptacji ze strony otoczenia.

Osoby w spektrum niezmiernie często borykają się z problemem rozpoznawania emocji na podstawie wyrazu twarzy, tonu głosu czy gestów, co może prowadzić do nieadekwatnych reakcji w sytuacjach społecznych. Problemy te są potęgowane przez trudności z rozumieniem perspektywy innych ludzi; znane są i określane mianem „ślepoty umysłu”⁶. To z kolei wpływa na zdolność budowania i utrzymywania relacji, które dla osób neurotypowych są kluczowym źródłem nauki regulacji emocji.

Ważnym aspektem jest również niejednorodność spektrum autyzmu – u niektórych osób można zaobserwować wyraźne trudności z identyfikowaniem emocji, podczas gdy inne mogą wykazywać zwiększoną wrażliwość na bodźce emocjonalne, co prowadzi do przeciążenia sensorycznego i trudności w ich regulacji. Ta różnorodność wymaga indywidualnego podejścia do wspierania dzieci oraz młodzieży neuroatypowych w zakresie funkcjonowania emocjonalnego.

Interesującym zjawiskiem jest także wpływ ograniczeń komunikacyjnych na zdolność regulacji, jak również wyrażania emocji w sposób kontekstowo prawidłowy. Brak umiejętności wyrażania swoich potrzeb czy frustracji słowami

proceedzi często do zachowań trudnych, takich jak krzyk czy agresja. Jest to wyraz dysregulacji emocjonalnej, która nie wynika z braku chęci współpracy, ale z trudności w zrozumieniu i przetworzeniu emocji.

Podejścia terapeutyczne, jak terapia behawioralna czy zajęcia rozwijające kompetencje społeczne, mogą wspierać osoby w ASD w nauce rozpoznawania i regulacji emocji, a także ich wyrażania. Ważne jest jednak, aby takie interwencje uwzględniały nie tylko trudności, ale również mocne strony dziecka, takie jak często spotykana u wyżej wymienionej grupy zdolność do głębokiej koncentracji na tematach budzących ich zainteresowanie czy perfekcjonizm w działaniu. Interwencje terapeutyczne, skupiające się na rozwijaniu umiejętności społecznych i emocjonalnych, mogą przynieść znaczne korzyści dla dzieci z ASD. Programy te powinny obejmować⁷:

- trening rozpoznawania emocji – zajęcia pomagające uczestnikom identyfikować i rozumieć emocje swoje i innych;
- naukę strategii regulacji emocji – metody, takie jak techniki relaksacyjne, uczenie alternatywnych sposobów wyrażania frustracji czy emocji o znaku ujemnym;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, szczególnie w zakresie pragmatycznego użycia języka oraz interpretacji sygnałów niewerbalnych.

Zajęcia treningu rozpoznawania emocji, rozumianego jako jeden z podstawowych elementów terapii dla osób w ASD, powinny się opierać na nauce identyfikowania emocji zarówno własnych, jak i innych osób. Proces ten często wymaga systematycznego wprowadzenia dziecka w świat emocji poprzez wizualizacje, takie jak karty z wyrazami twarzy, oraz ćwiczenia w rozpoznawaniu tonów głosu czy gestów. Ważne jest, aby nauka odbywała się w sposób uporządkowany i powtarzalny, co pomaga uczestnikom w budowaniu pewności w rozpoznawaniu emocji, a także

wspiera poczucie bezpieczeństwa. Praktykowanie tej umiejętności w „składniowym” środowisku, na przykład podczas sesji terapeutycznych, może również przygotować dziecko do stosowania jej w bardziej wymagających sytuacjach społecznych.

Analizując strategię regulowania emocji, należy podkreślić fakt, iż osoby w spektrum często borykają się z trudnościami w tym zakresie, co z kolei może prowadzić do frustracji, wybuchów gniewu, agresji lub wycofania. Wdrożenie strategii regulacji emocji pomaga radzić sobie z przeciążeniem emocjonalnym w sposób konstruktywny (kontekstowo prawidłowy) i akceptowalny społecznie. Techniki relaksacyjne, takie jak: głębokie oddychanie, progresywna relaksacja mięśni czy korzystanie z przedmiotów sensorycznych, ograniczenie dystraktorów, mogą być szczególnie skuteczne w redukowaniu napięcia. Inną istotną strategią jest uczenie alternatywnych sposobów wyrażania frustracji, jak komunikowanie swoich potrzeb za pomocą symboli lub prostych zdań. Ważne jest również, aby osoby w ASD uczyły się rozpoznawania momentów, w których ich emocje zaczynają się nasilać, oraz stosowania technik samoregulacji zanim osiągną one punkt kulminacyjny. Z perspektywy terapeuty/nauczyciela istotne jest, aby stopniowo oswajać uczestnika zajęć z sytuacjami stresogennymi.

Z kolei rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, w tym szczególnie pragmatycznego użycia języka (czy to werbalnego, czy opartego na symbolach/gestach) oraz interpretacji sygnałów niewerbalnych, jest kluczowe w poprawie interakcji społecznych osób w spektrum. Pragmatyczne użycie języka powinno obejmować takie aspekty, jak umiejętność prowadzenia rozmowy, dostosowywania treści wypowiedzi do sytuacji oraz interpretowania kontekstu społecznego. Wprowadzenie uczestników zajęć w świat komunikacji niewerbalnej – może to być na przykład nauka rozumienia mowy ciała czy kontaktu wzrokowego – ma na celu znacząco poprawienie ich zdolności do

porozumiewania się z innymi. Ćwiczenia w tym zakresie powinny być przeprowadzane w sposób stopniowy, zaczynając od prostych sytuacji, a następnie przechodząc do bardziej złożonych interakcji. Nie bez znaczenia jest również edukacja środowiska rówieśniczego w tym aspekcie, tak aby zminimalizować możliwość marginalizacji społecznej z uwagi na odmienny sposób czy model komunikacji osoby w ASD.

Znaczenie edukacji emocjonalnej jako składowej wybranych metod i technik terapeutycznych w pracy z osobami w spektrum autyzmu

Rozpoznanie zaburzeń ze spektrum autyzmu wiąże się z koniecznością doboru odpowiednich metod terapeutycznych, których celem jest poprawa funkcjonowania osób z autyzmem. W obliczu rosnącej liczby dostępnych terapii i interwencji, kluczowe staje się oparcie decyzji terapeutycznych na dowodach naukowych, co umożliwia wybór skutecznych i trwałych metod. W kontekście terapii autyzmu szczególne znaczenie zyskała praktyka oparta na dowodach, która integruje wyniki badań naukowych z doświadczeniem klinicznym oraz preferencjami pacjentów, pozwalając na podejmowanie świadomych i efektywnych decyzji dotyczących terapii osób z autyzmem. Podejście oparte na dowodach, wywodzące się z medycyny, w dużej mierze wpłynęło na rozwój terapii autyzmu, zwłaszcza w krajach anglojęzycznych⁸. W Stanach Zjednoczonych, dzięki polityce zdrowotnej, ubezpieczyciele finansują jedynie terapie o udowodnionej skuteczności, co przyczyniło się do intensyfikacji badań nad efektywnością różnych interwencji. W Polsce, mimo rosnącej liczby badań i literatury przedmiotu, rodzice i specjaliści często borykają się z trudnością w dostępie do aktualnych wyników badań oraz ich interpretacji. Ponadto przeglądanie obszernej literatury jest bardzo czasochłonne,

a do tego dochodzą brak dostępności badań anglojęzycznych i nieznanomość języka.

Jednym z kluczowych sposobów rozeznania się w koncepcjach pracy z osobami w spektrum może być analiza raportów opisujących koncepcje pracy terapeutycznej oraz uzyskane efekty. Przykładem może być raport opracowany przez Międzynarodowe Centrum Autyzmu⁹, który wyróżniał metody o udowodnionej skuteczności, takie jak interwencje poznawczo-behawioralne, trening językowy czy naturalistyczne strategie uczenia¹⁰. Raport z 2015 roku rozszerzył tę listę, uwzględniając nowe techniki i metody, które zdobyły wystarczającą liczbę dowodów, aby zostać uznane za efektywne¹¹. Przykładami metod obiecujących były między innymi: muzykoterapia, PECS oraz interwencje wspomagane technologią.

Analizując literaturę anglojęzyczną, przytoczyć można kilka potwierdzonych naukowo metod terapii dla osób w spektrum, których skuteczność w większym lub mniejszym stopniu udowodniono. Są nimi¹²:

- wysiłek fizyczny (*exercise*),
- terapia poznawczo-behawioralna (*cognitive behavioral intervention*, CBI),
- interwencja wprowadzana przez rodziców (*parent-implemented intervention*, PII),
- instrukcje i interwencje za pośrednictwem rówieśników (*peer-mediated instruction and intervention*, PMII),
- trening umiejętności społecznych (*social skills training*, SST),
- trening komunikacji funkcjonalnej (*functional communication training*, FCT),
- ustrukturyzowane grupy zabawy (*structured play group*, SPG),

Warto podkreślić, iż wszystkie przedstawione metody i techniki terapeutyczne, które zostały oparte na dowodach naukowych, dążą, w różnym stopniu, do wspierania edukacji emocjonalnej osób w spektrum autyzmu. Każda z wymienionych interwencji – od wysiłku fizycznego, przez

terapię poznawczo-behawioralną, aż po trening komunikacji funkcjonalnej czy interwencje z wykorzystaniem rówieśników – ma na celu poprawę zdolności rozumienia i wyrażania emocji, co jest niezbędnym elementem w procesie rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci z autyzmem. Zwiększenie umiejętności emocjonalnych, takich jak rozpoznawanie i regulowanie emocji, zbliża osoby w spektrum do pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym i pozwala im lepiej funkcjonować w codziennych interakcjach. W efekcie każda z tych metod, choć ukierunkowana na różne aspekty funkcjonowania, współpracuje na rzecz całościowej edukacji emocjonalnej, której celem jest wspieranie osób w spektrum autyzmu w integracji z otoczeniem społecznym.

Przypisy

- ¹ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007.
- ² R. Bar-On, *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*, „Psicothema” 2006, nr 18, s. 13–25.
- ³ J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, w: P. Salovey, J.D. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, przeł. M. Karpiński, Poznań 1999, s. 24–25.
- ⁴ J.D. Mayer, D. Caruso, P. Salovey, *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates*, „Emotion Review” 2016, nr 4 (6), s. 1–11.
- ⁵ B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, s. 10–19.
- ⁶ A. Rakowska, *Język, komunikacja, niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Kraków 2003, s. 142.
- ⁷ E. Boksa, *Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*, Kielce 2020, s. 115.
- ⁸ S. Odom i in., *Evidence-Based Practices in interventions for children and youth with Autism Spectrum Disorders*, „Preventing School Failure” 2010, nr 4 (54), s. 275–282.
- ⁹ *National Standards Report*, nationalautismcenter.org, data dostępu: 25.12.2024.
- ¹⁰ S. Odom i in., *Evidence-Based Practices in interventions for children and youth with Autism Spectrum Disorders*, op. cit., s. 276.
- ¹¹ National Autism Center, *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*, nationalautismcenter.org, data dostępu: 25.12.2024.
- ¹² C. Wong i in., *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*, Chapel Hill 2013, s. 20–22.

Łukasz Kominiarek

Doświadczony pedagog specjalny, obecnie zatrudniony jako nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. hm. Zygmunta Imbierowicza w Klecku. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywał w placówkach wychowawczych o profilu specjalistycznym, pracując z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym. W swojej bieżącej pracy koncentruje się przede wszystkim na kształtowaniu postaw i umiejętności społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób w spektrum autyzmu (ASD). Jego działalność zawodowa i naukowa skupia się na poszukiwaniu skutecznych metod wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Joanna Rosińska

Nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Klecku, gdzie z zaangażowaniem pracuje z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W swojej pracy zawodowej prowadzi Zespół Rewalidacyjno-Wychowawczy, skupiający się na wsparciu osób z niepełnosprawnością znaczną oraz głęboką. Wyróżnia się dużą wrażliwością społeczną oraz zrozumieniem potrzeb swoich podopiecznych, co przekłada się na skuteczność działań pedagogicznych. W zakres jej zainteresowań zawodowych i naukowych wchodzi szeroko rozumiane usprawnianie społeczne dzieci i młodzieży, z naciskiem na edukację emocjonalną. Aktywnie poszukuje innowacyjnych metod pracy, które pozwalają na lepsze zrozumienie i wsparcie rozwoju emocjonalnego oraz społecznego uczniów z niepełnosprawnościami. Jej praca charakteryzuje się holistycznym podejściem, łączącym wiedzę teoretyczną z praktycznym doświadczeniem.

Autystyczne „bycie” a zadania pedagogiki

Jadwiga Szymaniak

Co współcześnie powinniśmy wiedzieć na temat pracy z uczniami/uczennicami w spektrum autyzmu?

W swojej długiej, ponad 60 lat trwającej pracy pedagogicznej z uczniami w każdym wieku, w szkołach różnego typu – technikum, ówczesna zasadnicza szkoła zawodowa, liceum, a później Uniwersytet Szczeciński i Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna (filia w Koszalinie) – stykałam się z wieloma trudnościami. Skłaniało mnie to do szukania rozwiązań dotyczących szczególnie problemów wychowawczych i specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, bo w zakresie wiedzy przedmiotowej (jestem polonistką) Uniwersytet Poznański przygotował mnie solidnie. Przez lata borykałam się zwłaszcza z dysleksją, jednak z dziećmi autystycznymi się nie zetknęłam. Stąd to, co teraz piszę, ma wymiar zdecydowanie teoretyczny.

Obserwując rosnące zainteresowanie tematem autyzmu, postanowiłam się mu przyjrzeć i pogłębić wiedzę¹. Badanie MEN-u wykazało, że w latach 2015–2019 nastąpił wzrost liczby uczniów zdiagno-

zowanych w tym kierunku aż o 68%. Liczba ta ciągle wzrasta i nie dotyczy tylko dzieci ze spektrum, ale także z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Osoby te mogą jednak ubogacać naszą cywilizację, pod warunkiem, że ich potencjał będzie dostrzegany i rozwijany. Szkoła powinna odkrywać ich mocne strony, wszechstronnie wspierać i pomagać w przezwyciężaniu trudności komunikacyjnych². Zwraca się na to uwagę szczególnie w publikacjach związanych z kształceniem dzieci młodszych. Ewelina Polak-Janik, pedagożka i terapeutka pedagogiczna, podkreśla wyjątkową pamięć długotrwałą dzieci ze spektrum i ich ponadprzeciętną pamięć wzrokową oraz kreatywność. Przypomina też grupę osób z autyzmem, które zaliczają się do wybitnych postaci, jak: Izaak Newton, Wolfgang Amadeusz Mozart, Karol Darwin, Vincent van Gogh.

W ostatnich latach rośnie liczba publikacji naukowych pisanych przez osoby w spektrum au-

tyzmu, tym samym dając świadectwo, że można ograniczyć negatywne następstwa tego zaburzenia. Chciałabym przedstawić wyniki obserwacji i poszukiwań bibliograficznych, przeprowadzonych przez jedną z takich osób – Stephanie Meer-Walter, która mimo diagnozy osiągnęła odpowiednie wykształcenie, by pracować, między innymi, jako nauczycielka, a następnie jako nauczycielka doradczyni oraz dyrektorka szkoły³.

Studium Meer-Walter jest obszerne (liczy 265 stron formatu A4) i jak wynika z tytułu – służyć ma przede wszystkim celom praktycznym. Warto dodać, że Meer-Walter była autorką petycji w sprawie autyzmu pod tytułem *Autyzm musi stać się samodzielnym punktem ciężkości pedagogicznego wsparcia*. Poparła ją ponad 30 000 osób, od samych osób w spektrum autyzmu począwszy, poprzez członków ich rodzin, nauczycieli, wychowawców klas i terapeutów z różnych dziedzin. Książkę Meer-Walter można cenić zwłaszcza za wiedzę z „pierwszej ręki”. Już we wstępie autorka podkreśla, że osoby w spektrum nie są pozbawione empatii, choć budzi to kontrowersje. Jacy więc są i jak z nimi postępować? Po pierwsze, unikajmy przeciążenia ich, gdyż bardzo często chorują na depresję. Odwołuję się tu do badań, które przeprowadziła Silke Lipinski⁴. Badaczka ta wygłasza referaty, prowadzi warsztaty i szkolenia na temat autyzmu w całych Niemczech. Sama jest dotknięta autyzmem i zespołem Aspergera, mimo to osiągnęła stanowisko docenta na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie.

Zachowania uczniów ze spektrum obciążają pozostałych uczniów w klasie, czego nie można przemilczeć, jednak osoby w spektrum wiedzą o tym i wstydzą się tego. Co więc może pomóc? Przede wszystkim trzeba zrozumieć charakter autystycznego zachowania, wtedy można spróbować dopasować środowisko do potrzeb osób z autyzmem, by zredukować ich stres. „Roztrząsanie autystycznego bycia (*Sein*) prowadzi nieodparcie też do roztrząsania swojego »Ja«” jako bycia »Naprzeciw«”⁵. Można tu dostrzec analogię do uczenia się języka

obcego. Nie wystarczy nauczyć się „słówek” i gramatyki. Aby się zanurzyć w języku obcym – trzeba poznać kulturę danego kraju. Tego dokonuje się w porównaniu z kulturą własną. Uczmy się więc „zanurzać” w świat autyzmu, w jego kulturę. Meer-Walter opisuje to na przykładzie obserwacji Sabiny i Maxa, uczniów w spektrum, w codzienności szkolnej, do których przejdę za chwilę.

Przełomem, jak uważa Meer-Walter, okazały się badania Henry’ego Markrama⁶, z których wynikało, że osoby w spektrum autyzmu odczuwają za dużo, stąd odchylenia od zachowań ludzi neurotypowych, jak potok słów, eksplozja uczuć, wycofanie się do swego wnętrza, ucieczka albo agresywne zachowania – także wobec siebie. Autorka idzie jednak dalej, opisując symptomy z własnego doświadczenia. Zajmę się teraz sytuacją szkolną dzieci autystycznych.

Sytuacja szkolna dzieci autystycznych – dane ogólne

Badała ją między innymi prof. Christian Lindmeier w roku 2021 na Uniwersytecie im. Martina Lutra w Halle i Wittenberdze, w Instytucie Pedagogiki Rehabilitacyjnej. Zgoda panuje co do konieczności udzielania wsparcia, choć nie jest ono jeszcze zadowalające. Mówi się o kształceniu doradców dla uczniów w spektrum autyzmu. Czy wystarczy jednak wsparcie ze strony pedagogiki specjalnej? Zarządzenia ministerialne funkcjonują w niektórych landach już od ćwierć wieku, także w niektórych innych krajach. Wcześniej badania nad autyzmem leżały tylko w rękach medycyny i psychologii.

Przełomowe zasługi położył Georg Theunissen, kierownik pierwszej katedry pedagogiki autyzmu na wspomnianym Uniwersytecie w Halle i Wittenberdze, autor podręcznika z tego zakresu. Propagował on, między innymi, terapię przez sztukę. Badacze ci odcięli się od spojrzenia klinicznego, które preferuje obraz deficytów. Zwrócili uwagę na neuroróżnorodność, jako dalszą kategorię ludzkiej

różnorodności etnicznej, religijnej światopoglądowej czy orientacji seksualnych. Zmienia to kierunek celów działania – zamiast deficytów podkreśla się silne strony. Pedagogika bowiem w ich przekonaniu ma się stać nauką rozumiejącą.

Dane empiryczne wynikające z ankiet Stowarzyszenia Autyzmu w Niemczech pokazują, że 7,1% uczniów autystycznych, którzy uczęszczają do szkół udzielających wsparcia, ma też zespół Aspergera. To pokrywa się z rozpoznaniem w studium Britty Demes, mówiącej o „urodzeniu się pod inną gwiazdą”⁷. Demes konkluduje, że pomoc ze strony pedagogiki, także specjalnej, jest potrzebna szczególnie w zakresie społeczno-emocjonalnym (35,6%), mniej w zakresie rozwoju cielesnego, rozwoju języka, wzroku, słuchu a także duchowego (mieszczą się w zakresie kilkunastu procent). Ankiety te, skierowane także do rodziców, przeprowadzono kilkakrotnie, na próbach liczących ponad 2000 osób. Warto dodać, że 19,42% dzieci musiało zmieniać szkołę, niektóre z nich zmieniały placówkę nawet 4–5 razy. Zmienianie szkoły wiąże się zaś z absencją, która stanowi ryzyko dla rozwoju chorób psychicznych. Preferowane jest szukanie zdecydowanie indywidualnych rozwiązań.

Spektrum autyzmu jako zaburzenie rozwojowe (*Entwicklungsstörung*) wciąż jest badane i rozpoznawane. Umocnione naukowo są przypuszczenia co do współoddziaływania czynników genetycznych i wcześniej oddziałujących wpływów, szczególnie w czasie ciąży, jak na przykład: infekcja różyczki, niektóre leki, komplikacje okołoporodowe. Genetyce decydującą rolę przypisuje tu Andreas Riedel (badania z roku 2021). Obalono natomiast od lat głoszone tezy, że wpływ mogą mieć szczepienia – pisze Meer-Walter. Choć wyniki badań nie są jednoznaczne, do czego jeszcze powrócę. We wcześniejszych studiach mówiono o przewodzie chłopców (4:1), dziś już nie (1:1). Dziewczęta mają po prostu większą zdolność do dopasowywania się, czego wcześniej nie rozpoznano. Przypuszcza się też, że połowa ludzi z autyzmem ma trudności rozwojowe. Czy to

przypuszczenie jest słuszne? Można mieć wątpliwości. Kojarzone z autyzmem „wyspy zdolności” (*Inselbegabung*) nie są typową cechą wszystkich osób w spektrum – podkreśla Meer-Walter.

Dzieci autystyczne przede wszystkim potrzebują spokoju i poczucia bezpieczeństwa; stają się nerwowe, gdy tego bezpieczeństwa brakuje. Wtedy szybko dochodzi do przeciążenia, tracą kontrolę nad sobą. Nauczyciele odczytują to jako prowokację, tracą dla nich tak potrzebny im respekt, niezbędne jest bowiem zapewnienie im, że wszystko znowu będzie dobrze. Są też głosy krytyczne wobec ustaleń Markrama, twierdzące, że w pierwszych latach życia rozwój mózgu i uczenie się są spowolnione.

Podsumowując różne teorie (a Meer-Walter prezentuje ich więcej), można przyjąć, że autystyczny mózg jest inaczej ustrukturyzowany, inaczej funkcjonuje. Strukturę mózgu osoby w spektrum autorka określa jako wariant modelu standardowego, ma on inne mocne i słabe strony. Cechy autystycznego bycia, szczególnie ważne w szkole, obejmują między innymi:

- Inne myślenie i uczenie się.
- Cechy motoryczne (możliwe niezręczności).
- *Stimming* – reakcje na wymagające sytuacje są uruchamiane często automatycznie i nieświadomie, sygnalizują załamanie, utratę kontroli, co ma powstrzymać przeciążenie, obniżyć stres. Jest to w pewnym sensie strategia ogólnoludzka, wszyscy bardzo różnie reagujemy na niepokoje. U ludzi neurotypowych lepiej działa jednak społeczny „autopilot”, jak to określa Meer-Walter.
- Trudności w interakcjach i komunikacji.
- Nieporozumienia dotyczące języka. Być może nigdy nie osiągną poziomu *native speakers* (osób wychowanych w danym języku), jego „wytworności”. Uczniowie autystyczni mają trudności z rozumieniem utartych zwrotów, idiomów (jak „drzeć koty” czy „dostać kosza”). Z trudem odróżniają mowę niezależną (czyli dosłowne przytoczenie cudzych słów po czasowniku czy dwukropku – „Mama powiedziała: odrabiaj lekcje!”)

od zależnej („Mama powiedziała, abym odrabiał lekcje”)⁸. Czasem mówią w sposób przesadnie poprawny, budują neologizmy, bo nie odnajdują właściwych słów w znanym zasobie słownictwa. Mylą zaimki, są ograniczeni w sprawności narracyjnej, ale mają potrzebę mówienia, szczególnie jeśli chodzi o ich zainteresowania. Ma to różne stopnie nasilenia – decyduje ich inteligencja, normalna lub wysoka, aby w pewnym sensie kompensować te braki.

- Hiperaktywność wobec bodźców zewnętrznych. W literaturze mówi się tu o „burzy bodźców”, o „powodzi bodźców”. Może się zdarzyć, że człowiek autystyczny odczuwa promienie słoneczne jako zadające ból, ale na „klasyczny” ból nie reaguje. Są też ekstremalne problemy z wysoką temperaturą i wilgotnością powietrza. Wiele zastrzeżeń dotyczy zakłóceń ze strony urządzeń elektronicznych, nawet gdy są wyłączone. Bolesne mogą być także próby uspokojenia – gest położenia ręki na ramieniu dziecka będzie odczuwany jak rażenie prądem. Światło i kolory też wyzwalają ból – czytamy w książce Meer-Walter. Gdy autystyczni uczniowie lub uczennice stają się niespokojni, na przykład zatykają sobie uszy, to jest to oznaką tego, że są przeladowani bodźcami. Odczuwają silne bóle, zwłaszcza głowy, ekstremalny stres, ich myślenie jest zablokowane. Meer-Walter przytacza opisy trzech stanów psychicznych: *Challenge Overload* (nadmiar wrażeń); *Shutdown* (dziecko całkowicie wycofuje się w siebie, czasem chowa się pod stolikiem lub siedzi w kącie, kiwa głową, częścią ciała, czasem nie może mówić; kontakt ze światem zewnętrznym jest niemożliwy); *Meltdown* (wybuch gniewu, dziecko uderza, depta innych uczniów, wali głową o stół lub o ścianę, krzyczy, obraża; jest w stanie rozpacz). To ostatnie położenie wydaje się najtrudniejsze nie tylko dla dzieci nim dotkniętych, ale i dla osób, które razem z nimi to przeżywają. Chodzi o obezwładniające poczucie bezsilności. Po stanie *Meltdown* osoby autystycz-

ne wstydzą się i bardzo się boją, że zostaną odrzucone. „Spokojne i niezirytowane obchodzenie się wtedy z dzieckiem to jedyna droga, która pomaga przy *Meltdown*”⁹.

- Zainteresowania specjalne. Około 60% osób dotkniętych autyzmem ma specjalne zainteresowania, hobby. W kręgu tych zainteresowań poruszają się pewnie, zyskują nową energię, dlatego warto zadbać o miejsce i czas na ich realizację. W młodszych latach życia jest to na ogół jeden temat, potem zainteresowania mogą się poszerzać. Uczniowie mogą stać się ekspertami.

Sabina

Dziewczęta zachowują się często inaczej niż chłopcy. Meer-Walter pokazuje, jak dzień w szkole spędzają Max i Sabina. Ograniczę się do przedstawienia, jak przeżywa to Sabina.

Najbardziej denerwują ją odstępstwa od planu lekcji, dlatego najpierw sprawdza zaplanowane następstwa. Niestety, zmiany są prawie codziennie. Rodzice Sabiny mają na ogół dobre sposoby, aby zlikwidować objawy zdenerwowania przed takimi sytuacjami. Trudności zaczynają się, gdy pojawia się jakiś nowy, nieznaną nauczyciel. Dziewczynka odbiera to jako łamanie reguł i bardzo ją to obciąża, może więc wpaść w panikę, „sztorm przenika jej ciało”, w jej głowie jest chaos. Jeśli danego dnia nic się nie zmieniło, oddycha lżej.

Zdarza się, że Sabina przez całą lekcję nie może wypowiedzieć słowa, nie patrzy na nauczyciela, nie pracuje. Źle, jeśli w tekstach napotyka skróty, których nie może rozszyfrować. Na kolejnej lekcji Sabina, przeciążona, wchodzi w stan *meltdownu* – „ucieka w siebie”, w swój świat marzeń, nie reaguje. Nie można do niej dotrzeć. Chce jedynie przetrwać bieżący czas. Wszystkie dźwięki są dla niej zbyt intensywne (wycieranie nosa, kaszel, wyjmowanie materiałów, nawet przewracanie kartek, śmiech, dźwięki z zewnątrz – ptaki, przejeżdżające samochody). Sabina to bardzo odczuwa. Do tego docho-

dzą różne zapachy. Na przykład świeżo skoszonej trawy, dezodorantów, potu, szczególnie po zajęciach sportowych, zapach kanapki z salami z torby koleżanki. Aby czuć się swobodniej, Sabina ubiera się w specjalną, lekką odzież, co nie zawsze jest modne. Niektóre uczennice się z tego wyśmiewają. Także nauczyciele pewne zachowania Sabiny odczytują jako prowokację. Nie znają bowiem sedna cierpień związanych z syndromem Aspergera i autyzmem¹⁰.

Sabina nie chce wykonywać zadań domowych. Jej zdaniem dom to odpoczynek. W szkole, podobnie jak Max, ma kłopot z ustaleniem celów lekcji do poszczególnych tematów, na przykład na języku angielskim. Nie przychodzi jej do głowy, aby poprosić nauczyciela o pomoc. Zadania matematyczne potrafi rozwiązać, bo tam są konkrety. Trudne są dla Sabiny paury na podwórzu szkolnym; szuka spokojnego kąta, na przykład pod murem, za krzakami. Albo pozostaje w budynku. Czasem czyta.

Sabina dysponuje tylko ograniczonym zasobem energii. Po szkole chętnie poszłaby do stajni, bo lubi jazdę konną, albo odwiedziłaby dziadków, jednak na ogół jest tak zmęczona, że w domu pada na łóżko. Wtedy się martwi i ogarnia ją gniew. Dlaczego po szkole nie może się podjąć robienia pięknych rzeczy, tak jak inni? Wieczorem Sabina nie może zasnąć. Przypomniła sobie, jak jedna z koleżanek wołała do niej na przerwie, aby przyszła grać z nimi w piłkę. Odmówiła, ale teraz płacze. Dziewczęta dziwią się, że Sabina dziwnie się ubiera, dziwnie chodzi. Uczniowie szybko odkryli, jak Sabinę sprowokować. Dokuczają jej, ale oczywiście robią to tak, aby nauczyciel tego nie zauważył. Uczniowie rozpoznali też jej społeczną naiwność.

Historyczny kontekst zespołu Aspergera

Hans Asperger w roku 1943 złożył na Wydziale Medycznym Uniwersytetu w Wiedniu pracę habilitacyjną, w której opisał osobowości czterech chłopców. Meer-Walter cytuje wypowiedź Aspergera: „Chcę naszkicować typ dzieci, który jest dla nas

wielce interesujący: jednolite trudności, przeszkody, które uwidoczniają się w sposób typowy w stanie cielesnym (...), które jednak na innym polu mogą być kompensowane przez oryginalność myślenia i przeżywania, a które często prowadzą do szczególnych osiągnięć w późniejszym życiu. Chodzi o wsparcie tych ludzi, którzy wychodzą poza ramy przeciętności. Potrzebują oni pedagogicznego leczenia (*pädagogische Behandlung*). I w końcu można też udowodnić, że nawet odmienni ludzie mają swoje miejsce w ramach dużej społecznej wspólnoty, szczególnie gdy znajdą rozumiejące i pełne miłości prowadzenie”.

Pamiętajmy o wojennym kontekście lat czterdziestych, kiedy odmienności jednostek decydowały o ich przeżyciu lub śmierci.

Pedagogika czuła na zjawiska autyzmu

Chodzi tu o pedagogikę, która uwzględni autystyczne osobliwości i potrzeby uczniów i będzie kształtowała szkolne otoczenie. Nie jest to łatwe, bo nie ma „modelowych” dzieci z autyzmem (*Muster-Autisten*). Cechy te wyrażają się indywidualnie. Nie należy więc próbować wszystkiego od razu, aby uniknąć przeciążenia – i dzieci, i siebie. Wiedzę o autyzmie powinni otrzymać wszyscy w szkole, nie tylko nauczyciele, ale i szkolni pracownicy socjalni, administracyjni, pedagodzy, woźny i inni. Dziecku autystycznemu można przydzielić na przykład dwóch mentorów, którzy przejmą komunikację z rodzicami. Jednym z nich może być wychowawca klasy. Warto też ustalić stałe godziny konsultacji z mentorami. Chodzi tu o budowę zaufania, o omawianie problemów, ćwiczenia z zakresu uważności. Uczniowie autystyczni raczej powinni przebywać w małych, spokojnych klasach.

Przełomem dla dziecka jest przejście od szkoły podstawowej do następnych form kształcenia. Wszystko ma wtedy aspekt nowości, na co już zwracano uwagę. Dobrze jest przygotować klasę na przyjęcie ucznia z nietypowym zachowaniem.

Wskazać miejsca do wycofania, przemyśleć wspólne rozwiązania. Pomocni okazują się też „tutorzy”, „patroni” w początkowym okresie. Mogą to być uczniowie ze starszych klas. Trzeba ich jednak do tej roli dobrze przygotować.

Decydujący staje się na tym etapie wybór zawodu. Jak wynika z badań 22 autystycznych uczniów, wybrany przez nich zawód nie okazał się trafiony i około 40 roku życia czy jeszcze wcześniej popadli w załamanie. Zaleca się w przyszłości pracę w spokojnym miejscu, na przykład w jednoosobowym biurze, z minimalnym wachlarzem bodźców. Rolę odgrywa oczywiście dokładne określenie wymogów, możliwość częstego komunikowania się pisemnego i inne udogodnienia. Przemyślenia wymagają też miejsca praktyki zawodowej. Są już wskazania dla urzędów pracy zawierające informacje oparte na badaniach naukowych. Natomiast zatajanie swojej diagnozy Meer-Walter nie uważa za dobrą drogę. Wymaga to kamuflażu, co pociąga za sobą tyle energii, że wcześniej czy później musi dojść do wybuchu.

Poszczególne dyscypliny

Warto w ramach niniejszych rozważań przyjrzeć się bliżej problemom, na jakie napotykają uczniowie w spektrum autyzmu na poszczególnych przedmiotach nauczanych na wszystkich etapach edukacji szkolnej.

Język i literatura

Największe trudności pojawiają się przy interpretacji tekstów literackich, zwłaszcza wierszy, ponieważ język jest tu inny, mniej konkretny. Językowe środki stylistyczne, jak metafory, dodatkowo utrudniają rozumienie. Można więc dopuścić, jako alternatywę, przy pracach pisemnych wybór tekstów dotyczących konkretnych spraw. Jest też potrzebny dodatkowy czas, aby uczeń autystyczny nie pogubił się w detalach. Rzeczy najważniejsze można pomóc zakreslić. W miarę możliwości warto czerpać tematy z pola doświadczeń osobistych

dziecka, nawiązywać do jego zainteresowań, albo do tekstów współczesnych czy literatury młodzieżowej. Na lekcjach można czytać książkę napisaną przez młodą osobę w spektrum. O kłopotach związanych z rozumieniem narracji (na przykład mowa zależna i niezależna, używanie utartych zwrotów) już wspomniano. Należy uwzględnić, że czytanie „mechaniczne”, na czas, może funkcjonować bardzo dobrze, ale w porównaniu z nim czytanie ze zrozumieniem może być rozwinięte znacznie gorzej.

Języki obce

Inicjowanie rozmowy i jej podtrzymywanie zawsze może sprawiać kłopoty. Przydatne może być wyodrębnianie słów kluczowych, wskazywanie przy postaciach na przykład ich wieku, pochodzenia, danych o rodzinie, wykształceniu, hobby, marzeniach. Utrudnienie może stanowić słaba pamięć słuchowa uczniów. Meer-Walter zachęca do eksperymentowania w zakresie tego, które metody prowadzą do celu, także jeśli nie odpowiadają one współczesnym, modnym tendencjom w nauczaniu języka obcego¹¹. W nauczaniu języków obcych obowiązuje ogólna zasada funkcjonalnej tolerancji błędu. To może kolidować z perfekcjonizmem i wysokimi wymaganiami wobec siebie uczniów autystycznych. Konieczne jest towarzyszenie im opiekuńczo na drodze do większej tolerancji dla własnych błędów i dla błędów innych.

Matematyka

Zaleca się większe kratki, bo na ogół upośledzona jest mała motoryka. Wiele tolerancji potrzeba przy rysunkach geometrycznych. Na ogół wszyscy uczniowie mają trudności z zadaniami tekstowymi. Dla osób w spektrum trzeba „odfiltrować” zbędne informacje i podkreślić „jądro” danego zadania. Trzeba akceptować indywidualne drogi rozwiązań, jeśli prowadzą do dobrego końca. Jeśli wynik jest błędny, należy omówić drogę rozumowania.

Nauki przyrodnicze

Przy eksperymentach trzeba uwzględnić sensoryczną nadwrażliwość uczniów autystycznych. To nie powinno prowadzić do gorszych ocen. Wielu

z nich posiada dużą wiedzę z dziedziny przyrody. Należy to wykorzystać – mogą, na przykład, występować jako eksperci.

Nauki o społeczeństwie

W tych przedmiotach dużą rolę odgrywają dyskusje i rozmowy. Celem jest żywa wymiana poglądów. Przekracza to często możliwości autystycznych uczniów. Potrzebne są specjalne reguły tych rozmów, przestrzegania ich.

Sport

Motoryka uczniów autystycznych często jest ograniczona. Nie mogą więc brać udziału we wszystkich ćwiczeniach. Ale mogą być asystentami nauczyciela. Można im zlecić pewne zadania, na przykład sędziowanie podczas gry w piłkę, gdyż zazwyczaj dobrze znają reguły. I są sprawiedliwi. Mogą mierzyć czas, ustawiać sprzęt, prowadzić zapisy dotyczące gry, sporządzać protokoły z lekcji i otrzymywać za to oceny. Zadania należy przemyśleć, aby uczniowie autystyczni nie musieli się wstydzić; oni bardzo boją się blamażu. Trzeba pamiętać, że w sali gimnastycznej istnieje niebezpieczeństwo związane z zapachami. Podobnie jest na basenie.

Sztuka

Czasem trzeba pozwolić, aby uczniowie autystyczni mogli wykonywać swoje prace plastyczne w odrębnym miejscu, na przykład w niszy na korytarzu, w stołówce etc. Trudne sytuacje mogą wywoływać niezbędne materiały. Niektóre osoby w spektrum źle znoszą nawet kontakt z wodą. Należy pozwolić im mieć wpływ na wybór materiałów. Temat pracy powinien być podany precyzyjnie i konkretnie. Podobnie jak wymagania.

Muzyka

Tu zawsze możliwy jest nadmiar wrażeń, więc pozwólmy w razie potrzeby na opuszczenie danego pomieszczenia. Jeżeli uczeń autystyczny wyraża zgodę na śpiewanie w chórze, czy na wspólne muzykowanie, pozwólmy mu na odsunięcie się od całej grupy, nawet gdyby to miało zaburzyć jej symetrię¹².

Ważne jest też, aby nauczyciele wszystkich przedmiotów pamiętali o tym, że każdy człowiek ma

podstawowe potrzeby psychiczne: potrzebę bezpieczeństwa, potrzebę sprawiedliwości, odczuwanie siebie jako działającego skutecznie i orientacji na wartości oraz przynależności. Jeśli tego zabraknie, cały system wychowawczy staje się niestabilny.

Przypisy

- ¹ Ostatnio na tych łamach pojawił się cenny artykuł: A. Borowska, *Pomiędzy inkluzją a miniwykluczeniem w obszarze neuro różnorodności*, „Refleksje”. Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli 2025, nr 1, s. 72–77.
- ² E. Polak-Janik, *Jak budować mocne strony neuro różnorodnych dzieci*, „Życie Szkoły” 2024, nr 2, s. 10–14.
- ³ S. Meer-Walter, *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2024.
- ⁴ S. Lipinski, *Autismus: Das Selbsthilfebuch*, Köln 2020.
- ⁵ S. Lipinski, *Autismus: Das Selbsthilfebuch*, op. cit., s. 10.
- ⁶ Zamieszczone są w książce: L. Wagner, *Der Junge, der zu viel fühlte*, München 2018.
- ⁷ B. Demes, *Als käme ich von einem anderem Stern*, Oberhausen 2011, cyt. za S. Meer-Walter, *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen*, op. cit.
- ⁸ *Encyklopedia Języka Polskiego* pod red. S. Urbańczyka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 207.
- ⁹ S. Meer-Walter, *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen*, op. cit., s. 34.
- ¹⁰ Opracowano na podstawie przytaczanej książki S. Meer-Walter, *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen*, op. cit., s. 36–38.
- ¹¹ Ibidem, s. 107.
- ¹² Wskazania do poszczególnych przedmiotów opracowano w oparciu o studium: S. Meer-Walter, *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen*, op. cit., s. 108–110.

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).

Droga do harmonii

Weronika Mróz

Pasja, rozwój, zaufanie i aktywność jako filary zaangażowania społecznego

W świecie, który nieustannie się zmienia, a wyzwania społeczne, polityczne i ekologiczne wymagają aktywnego udziału obywateli, rozwój zainteresowań staje się jednym z priorytetów w procesie (za)angażowania obywatelskiego. Pasja – rozumiana jako indywidualne doświadczenie – może przetransformować się w siłę napędową działań na rzecz wspólnoty, dając fundamenty pod postawy społeczne, rozwijając kompetencje i budując poczucie odpowiedzialności za otaczającą rzeczywistość.

Dzieciństwo nadmiaru, scyfryzowana młodzież i zabiegani dorośli często stają się ofiarami pośpiechu, w którym brakuje przestrzeni na refleksję nad tym, co ich rzeczywiście pasjonuje. Odkrycie własnego „Żywiołu”¹ – dziedziny, w której czujemy się spełnieni – może stanowić pierwszy krok do działań wykraczających poza podstawowe potrzeby. Gdy zainteresowania nadają sens życiu, mogą nadawać nowe znaczenia działaniom w wymiarze zarówno osobistym, jak i społecznym.

Rodzina, szkoła i rówieśnicy to środowiska, dzięki którym na bieżąco odkrywane są zainteresowania, a ujawniane i utrwalane w nich wzorce zachowań społecznych oraz cenione wartości mogą zaowocować odsłonięciem obszarów dla społecznego zaangażowania obywatelskiego. Jeśli w jednym z tych środowisk wysoko cenięne są działania na rzecz innych, uwrażliwia się na sprawy respektowania praw dzieci (zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka) i dorosłych (zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka), a także stawia akcent na prawa obywatelskie, zwiększa to przede wszystkim szanse podejmowania działań na rzecz wspólnoty.

Od pasji do zaangażowania społecznego

W najwcześniejszych latach życia dziecko poznaje siebie i świat oraz różnorodne systemy wartości, naśladując zachowania „dorosłych

znaczących”. Dawanie swobody w realizowaniu ulubionych zajęć, a także stwarzanie okazji do poznawania obszarów wykraczających poza najbliższe środowisko społeczne umożliwiają odkrycie zainteresowań i świadome ich rozwijanie.

Zainteresowania, które są kontynuowane na kolejnych etapach życia, często stają się podstawą przyszłych wyborów – nie tylko zawodowych, ale także działań społecznych w różnym wymiarze. Przykładem, który to świetnie obrazuje, jest zainteresowanie światem zwierząt. Załóżmy, że dziecko bardzo lubi zwierzęta, którymi otoczone jest w swoim środowisku rodzinnym. Ma wobec nich obowiązki, związane z opieką, karmieniem, dbaniem o czystość. Z biegiem lat to zainteresowanie poszerza się o wiedzę o rozwoju i dobrostanie zwierząt, a także dbaniem o ich prawa do wolności od przemocy. W okresie nastoletnim może to zaowocować również postawami poszerzonymi o wiedzę z zakresu ekologii i transformację światopoglądu w kierunku obrony praw zwierząt, znacznie wykraczając poza dbałość o własne zwierzęta, a także zmianę postaw żywieniowych – przejście na wegetarianizm czy weganizm. Młody człowiek może łączyć własne zainteresowania z zainteresowaniami innych i wstępować jako wolontariusz do grup czy organizacji, które zaangażowane są w dbanie i obronę praw zwierząt (będącymi wysoko cenionymi wartościami). Może to nawet stanowić fundament dla wyboru dalszego etapu kształcenia, na przykład podjęcia edukacji w technikum weterynaryjnym, a później studiów z dziedziny nauk przyrodniczych lub studiów prawnych. Uzyskane wykształcenie toruje drogę zawodową związaną z pracą na rzecz zwierząt, włącznie z zaangażowaniem się w tworzenie przepisów prawa i działaniem na rzecz ochrony zwierząt. Tym samym zainteresowania stają się drogą do zaangażowania, rozumianego „jako postawa, na którą składa się: określona ocena (na temat czegoś, co jest dla kogoś ważne) i związane z nią wartościowanie (nastawienie człowieka

wobec siebie i świata, czyli wobec tego, co jest wysoko przez niego cenione; zazwyczaj powoduje większą koncentrację uwagi właśnie na tym aspekcie), wiedza i przekonania (świadomość pewnych zjawisk i poczucie własnego lub z innymi wpływu na coś), emocje i uczucia (przeżywanie różnorodnych stanów emocjonalnych często z bardzo dużą intensywnością, jak satysfakcja, radość, entuzjazm, pasja, miłość, ale także wrogość, nienawiść, rozczarowanie) oraz zachowania (włożony wysiłek, determinacja w działaniu, osobiste poświęcenie, wdrażanie pomysłów)”².

Wspieranie dzieci w odkrywaniu pasji i zachęcanie do rozwijania ich od najmłodszych lat pomaga kształtować zdolność do przejmowania inicjatywy i brania odpowiedzialności za swoje działania³. Proces kształtowania autonomii oraz zdolności do rozróżniania dobra od zła odgrywa kluczową rolę w budowaniu postaw obywatelskich⁴. Aby człowiek mógł podejmować odpowiedzialne decyzje, na przykład obywatelskie, najpierw musi nauczyć się odpowiedzialności za siebie i swoje wybory – zarówno moralne, jak i społeczne⁵.

Procesy zachodzące w drugim i trzecim stadium rozwoju, takie jak nauka samokontroli czy umiejętność rozpoznawania dobra, to podwaliny późniejszego rozwoju empatii, inicjatywy społecznej i umiejętności współdziałania – cech niezbędnych dla aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym⁶. Podobnie jak w dzieciństwie, istotne jest rozwijanie poczucia sprawczości; w kształtowaniu postaw obywatelskich najistotniejsze jest podejmowanie świadomych decyzji i odpowiedzialność za ich konsekwencje. Rozwijanie zainteresowań pomaga młodym ludziom określić swoją rolę społeczną i wyznaczyć kierunek działań zgodnych z ich wartościami oraz aspiracjami. W ten sposób pasja przekształca się w siłę napędową zaangażowania obywatelskiego, kształtując jednostki zdolne do współodpowiedzialności za losy wspólnoty⁷.

Zaangażowanie często wynika z podejmowanych wyborów, które są efektem indywidualnych zainteresowań, pasji lub preferencji zawodowych – zarówno w kontekście artystycznym, jak i związanym z karierą. To, w jaki sposób jednostka angażuje się w życie społeczne, może być uzależnione od jej cech osobowości, pełnionych ról, wyznawanych wartości oraz sytuacji życiowych, w jakich się znajduje⁸. Różnorodność tych czynników sprawia, że zaangażowanie przybiera różne formy – od inicjatyw lokalnych po działania na szeroką skalę. Dodanie tej perspektywy pozwala dostrzec, że rozwój zainteresowań to nie tylko osobista podróż, ale także droga do odnalezienia własnej roli w społeczeństwie. Dzięki temu jednostka zdobywa doświadczenia i umiejętności, które mogą zostać wykorzystane na rzecz wspólnoty, jednocześnie kształtując jej postawę obywatelską. Pasje i wybory zawodowe stają się naturalnym przedłużeniem procesu wczesnego kształtowania autonomii i odpowiedzialności. Takie spojrzenie dodatkowo wzmacnia argument, że wspieranie młodych ludzi w rozwijaniu ich zainteresowań ma zasadnicze znaczenie dla budowania społeczeństwa obywatelskiego. Dzięki temu jednostki uczą się, jak podejmować inicjatywy zgodne z ich wartościami i odnajdywać przestrzeń, w której efektywnie mogą działać na rzecz innych.

Wpływ środowisk wychowawczych

Dziecko, niczym młode drzewo, zapuszcza korzenie w glebie doświadczeń i wartości, które otaczają je od pierwszych chwil życia. Rodzina, będąca podstawowym środowiskiem wychowawczym, tworzy warunki do wzrastania – to właśnie w jej strukturach kształtują się pierwsze postawy, przekonania i schematy działania. Zwłaszcza w atmosferze akceptacji, współdziałania i swobody młody człowiek zaczyna rozumieć, czym jest zaangażowanie, a fundamenty tych umiejętności

często decydują o jego dalszej drodze życiowej. Rodzice, którzy akceptują indywidualność dziecka i umożliwiają mu stopniowe zwiększanie zakresu swobody, wychowują młodych ludzi zdolnych do podejmowania inicjatyw i odpowiedzialności za wspólnotę. Dzieci rodziców, którzy sami są przykładami wzorców działań prospołecznych, częściej angażują się w działania na rzecz społeczności lokalnej, rozwijając swoje zainteresowania w sposób, który przynosi korzyści nie tylko im samym, ale także otoczeniu⁹.

Z kolei niewłaściwe postawy rodzicielskie, takie jak nadmierne wymagania, przesadna ochrona czy odtrącanie, mogą skutkować brakiem poczucia bezpieczeństwa, niskim poziomem samodzielności i trudnościami w nawiązywaniu relacji społecznych. Podając jako przykład postawę nadmiernie chroniącą, zaznacza się tu ograniczenie możliwości eksplorowania świata i rozwijania autonomii, co może prowadzić do unikania działań wymagających odpowiedzialności lub odwagi. Natomiast postawa unikająca, w której rodzice wykazują brak zainteresowania dzieckiem, sprawia, że młody człowiek może nie odczuwać potrzeby działania na rzecz innych, gdyż nie nauczył się wartości współpracy i zaangażowania¹⁰.

Środowisko rodzinne nie jest jedynym źródłem rozwoju zainteresowań u młodzieży, ponieważ są nim również takie grupy społeczne, jak szkoła i rówieśnicy. Młoda osoba, zaczynając uczestnictwo w pozarodzinnych środowiskach, dostrzega, że wartości przekazywane w domu oraz sposób spędzania czasu wolnego nie są uniwersalne. W wieku młodzieńczym jednostka podejmuje wyzwanie eksplorowania, analizowania i rozważania nowych poglądów oraz wartości, zastanawiając się, czy identyfikuje się z nimi, czy pozostaje wierna wzorcom wyniesionym z domu. Rodzi się niekiedy konflikt: rodzice kontra rówieśnicy lub nauczyciele i wynikające z niego pytanie: „Czyje wartości są mi bliższe?”. Spotkania

z różnorodnymi opiniami i stylami życia umożliwiają młodym ludziom rozwijanie własnej tożsamości, poszerzanie horyzontów i kształtowanie postaw, w tym także postaw obywatelskich. To właśnie w kontekście szkolnym i rówieśniczym młodzież nierzadko odkrywa, że zaangażowanie na rzecz wspólnoty czy idei, które ich poruszają, może być nie tylko formą wyrażenia siebie, ale też środkiem do osiągnięcia zmiany społecznej¹¹. Na lekcjach, podczas szkolnych projektów czy dzięki inicjatywom rówieśników młode osoby uczą się, że ich głos ma znaczenie, a działania obywatelskie – od wolontariatu po zaangażowanie w sprawy lokalne – są sposobem na wprowadzanie pozytywnych zmian.

Przeszkody współczesnego życia

Nowoczesny świat stawia przed młodymi ludźmi wiele wyzwań, które często utrudniają rozwój zainteresowań i pełne zaangażowanie w życie społeczne. Tempo codzienności, presja wynikająca z oczekiwań społecznych, a także wszechobecność technologii mogą sprawiać, że młodzież czuje się przytłoczona i oderwana od autentycznych relacji międzyludzkich. Zabiegani dorośli, skupieni na wypełnianiu obowiązków, często nie dostrzegają potrzeby wsparcia młodego pokolenia w eksplorowaniu pasji czy poszukiwaniu własnej drogi.

W raporcie pod tytułem *Zaangażowanie młodzieży w społeczeństwo obywatelskie*, opracowanym na podstawie badania młodzieży w wieku od 15 do 29 roku życia i zrealizowanym na próbie badawczej ponad tysiąca osób, zostały zdiagnozowane pewne przeszkody, które doprowadziły do rezygnacji młodych osób z zaangażowania obywatelskiego; zaznacza się tutaj ograniczony czas, który jest głównym czynnikiem hamującym aktywność społeczną młodzieży¹².

Zadano młodym ludziom pytanie: „Dlaczego zrezygnowałaś/zrezygnowałaś z zaangażowania

się w społeczeństwo obywatelskie?”. Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że dla co drugiego respondenta (55%) główną przeszkodą w aktywności społecznej jest brak czasu. Krytycznie ocenia działalność społeczną co piąty z badanych (22% respondentów), natomiast pewna część młodzieży (17%) nie jest w ogóle zainteresowana angażowaniem się w społeczeństwo obywatelskie. Dla zdecydowanej mniejszości (4%) ankietowanych istotnym czynnikiem był brak wynagrodzenia i innych korzyści.

Zapytani o czynniki, które mogłyby ich skłonić do działania, respondenci najczęściej wskazywali na konieczność zwiększenia czasu wolnego. Ważnym aspektem okazała się także potrzeba lepszej edukacji na temat społeczeństwa obywatelskiego oraz skuteczniejsza promocja działań społecznych w mediach. Część badanych zasugerowała również wprowadzenie systemu benefitów, na przykład uwzględnianie wolontariatu w procesie rekrutacji. Podkreślano także, że młodzież ma wiele kreatywnych pomysłów i potrzebuje przestrzeni do ich realizacji.

Niski poziom zaangażowania młodzieży w społeczeństwo obywatelskie wynika głównie z braku czasu, niskiej świadomości na temat możliwości działania oraz ograniczonej promocji inicjatyw społecznych. Ważne zadanie odgrywa więc w tym obszarze edukacja obywatelska, informacja o dostępnych formach zaangażowania oraz dostosowanie działań do możliwości młodych ludzi, na przykład poprzez elastyczne formy uczestnictwa czy dodatkowe korzyści, takie jak uwzględnianie wolontariatu w rekrutacjach.

Meandra, jaką jest dzisiaj ograniczony czas i nadmiar obowiązków w szkołach, również widoczna jest w przeprowadzonych przez mnie badaniach na temat rodzinnych uwarunkowań rozwoju zainteresowań u młodzieży. Respondenci to uczniowie szkół podstawowych oraz liceów.

Aby lepiej zrozumieć, co w środowiskach pozarodzinnych warunkuje rozwój zaintereso-

wań u młodzieży, należało oprócz sprzyjających czynników uwzględnić również przeszkody. Zadałam więc uczniom pytanie: „Co w środowisku szkolnym i rówieśniczym przeszkadza Ci w realizowaniu Twoich zainteresowań?”. Niestety, zdecydowana większość respondentów (66% licealistów i 52% gimnazjalistów) odpowiedziała, że przeszkodą w rozwijaniu ich zainteresowań jest zbyt duże obciążenie obowiązkami szkolnymi. Uczniowie wskazują, że nadmierna ilość prac domowych i przygotowań do testów ogranicza ich czas wolny, co utrudnia im rozwijanie zainteresowań.

Przeciążenie obowiązkami szkolnymi, które ogranicza czas wolny młodzieży, ma bezpośredni wpływ nie tylko na rozwój ich zainteresowań, ale także na zaangażowanie obywatelskie. Skoro uczniowie deklarują, że brak czasu jest główną przeszkodą w realizowaniu pasji, można założyć, że równie mocno wpływa on na ich zdolność do angażowania się w działania społeczne.

Jeśli młodzi ludzie są przytłoczeni nauką, nie mają przestrzeni na dodatkowe aktywności, w tym udział w inicjatywach obywatelskich, wolontariacie czy innych formach działalności społecznej. To może prowadzić do obojętności wobec spraw publicznych i utrudniać kształtowanie postawy aktywnego obywatela. Bardziej zrównoważone podejście do obowiązków szkolnych – na przykład lepsza organizacja prac domowych i sprawdzianów – mogłoby stworzyć warunki do aktywniejszego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Z kolei rozwijanie zainteresowań może sprzyjać budowaniu kompetencji i wartości, które później znajdują odzwierciedlenie w zaangażowaniu obywatelskim.

Wspólny wniosek płynący z obu badań pokazuje, że młodzi ludzie zmagają się z presją czasu, ograniczającą ich możliwości zaangażowania w działania społeczne i rozwijania pasji. Nadmiar obowiązków szkolnych, dodatkowych zajęć i wyzwań związanych z dorastaniem spr-

wia, że zainteresowania i aktywność obywatelska są często traktowane jako mniej priorytetowe. Co więcej, brakuje przestrzeni i wsparcia, które mogłyby pomóc młodym ludziom znaleźć równowagę między obowiązkami a rozwijaniem własnych pasji i uczestnictwem w życiu społecznym. Oba źródła wskazują na potrzebę zmian systemowych – w szkołach, rodzinach i społecznościach – aby stworzyć młodzieży warunki do swobodniejszego angażowania się w działania obywatelskie, jednocześnie pozwalając im na rozwój osobisty i realizację zainteresowań.

Wspólny mianownik

Rozwój zainteresowań i zaangażowanie obywatelskie to dwa procesy, które na pierwszy rzut oka mogą wydawać się odrębnymi ścieżkami rozwoju młodego człowieka. Jednak pod powierzchnią tych doświadczeń kryje się wspólny mianownik – potrzeba odkrywania własnej tożsamości, budowania poczucia wartości i podejmowania świadomych wyborów życiowych. Zarówno pasje, które młodzież rozwija na poziomie indywidualnym, jak i aktywności społeczne, które mają charakter kolektywny, kształtują zdolność do odpowiedzialności, samodzielności i empatii. Odpowiedzi na pytania o zainteresowania i zaangażowanie społeczne mogą ukazać, w jaki sposób młodzi ludzie kształtują swoją tożsamość, wartości i poczucie odpowiedzialności za otaczający świat.

Zestawienie wypowiedzi młodzieży w obszarze zagadnienia „Dlaczego angażujesz się społecznie?” z raportu *Zaangażowanie młodzieży w społeczeństwo obywatelskie*¹³ i odpowiedzi na pytanie: „Czym jest dla Ciebie rozwijanie Twoich zainteresowań?” z mojej pracy licencjackiej¹⁴ wydaje się być wymowne, a nade wszystko wyraźnie wyłania się tu wspólny mianownik, jakim jest poczucie sprawczości i kształtowanie własnej tożsamości.

Dlaczego angażujesz się społecznie?	Czym jest dla Ciebie rozwijanie Twoich zainteresowań?
„Dzięki przynależności do harcerstwa stało się to dla mnie normalne; to ono mnie tego nauczyło, że działalność społeczna jest ważna”.	„Moje zainteresowania są dla mnie ucieczką od codziennych problemów”.
„Czerpię satysfakcję z działalności na rzecz innych, której owoce mogę obserwować na bieżąco. Widzę w tym sens oraz realizuję poprzez to swój potencjał, poszerzam horyzonty”.	„Dzięki nim odprężam się i zapominam o wszystkim na chwilę”.
„Działam, bo wierzę, że mogę przyczynić się do zmiany, a dodatkowo daje mi to na co dzień poczucie sprawczości”.	„Dzięki nim, czuję, że coś dla kogoś znaczę i że jestem w czymś dobra”.
„Ponieważ przynosi mi to satysfakcję i pomaga budować silne i niepodległe państwo polskie”.	„Staję się wtedy sobą”.
„Uwielbiam pomagać ludziom, spędzać z nimi czas i sprawiać, że dzięki mnie na ich twarzach gości uśmiech!”.	„Pomagają mi w redukcji stresu i lęku”.
„Czuję, że jest to moje powołanie, a podczas działania społecznie rozwinięłam wiele swoich umiejętności”.	„Są dla mnie moim całym światem”.

Opracowanie własne na podstawie badań.

Przypisy

- 1 Żywioł – „(...) miejsce, gdzie spotykają się naturalne zdolności jednostki i jej osobiste pasje. Żywioł to stan, w którym człowiek czuje się najbardziej sobą, robiąc coś, co daje mu głęboką satysfakcję i poczucie spełnienia. Jest to połączenie talentu i zamiłowania, które prowadzi do zaangażowania i twórczości”, za: K. Robinson, *Uchwycić Żywioł. O tym jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 31.
- 2 M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, Szczecin 2024, s. 22.
- 3 E. Toronczak, *Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka*, Warszawa 2008, op. cit., s. 9.
- 4 Ibidem.
- 5 K. Hałupka, *Wartości życia a problem wolności i odpowiedzialności w cywilizacji współczesnej*, Katowice 2006, s. 73.
- 6 W. Mróz, *Uwarunkowania rodzinne rozwoju zainteresowań u młodzieży*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2024, s. 9 (nieopublikowana praca dyplomowa).
- 7 M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, op. cit., s. 30.
- 8 Ibidem, s. 20.

9 M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, Warszawa 1986, s. 268–270.

10 Ibidem.

11 W. Mróz, *Uwarunkowania rodzinne rozwoju zainteresowań u młodzieży*, op. cit., s. 33.

12 Zaangażowanie młodzieży w społeczeństwo obywatelskie, studencidlarp.pl, data dostępu: 10.12.2024.

13 Ibidem.

14 W. Mróz, *Uwarunkowania rodzinne rozwoju zainteresowań u młodzieży*, op. cit., s. 9.

Weronika Mróz

Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży Young Power. Absolwentka studiów I stopnia i studentka studiów magisterskich Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka pracy dyplomowej pod tytułem *Uwarunkowania rodzinne rozwoju zainteresowań u młodzieży*, napisanej pod kierunkiem dr Małgorzaty Mikut. Zainteresowania: podróże, psychologia, siatkówka.

Po prostu bądź!

Maria Porzucek-Miskiewicz

O obecności wspierającej dzieci i młodzież

Coraz częściej słyszymy o nowych wyzwaniach i różnorodnych barierach utrudniających prawidłowe funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Mamy do czynienia z szeregiem problemów, zawirowań, dysfunkcji; na stałe do szkolnego słownika wprowadziliśmy kategorię specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szeroką, jednakże nadal niedostatecznie wykorzystaną przestrzeń do działań nauczycielskich stanowi edukacja osób zdolnych.

Nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy starają się sprostać współczesnym wyzwaniom dydaktycznym i wycho-

wawczym poprzez doksztalcanie, inspirowanie, angażowanie, motywowanie oraz indywidualizowanie podejścia tam, gdzie jest to konieczne lub możliwe. Realizowanie procesu kształcenia w tak zróżnicowanym środowisku to wymagające zadanie. Poza uwzględnianiem i stymulowaniem rozwoju intelektualnego wychowanków, warto przyjrzeć się obszarowi ich codziennego funkcjonowania psychospołecznego. By człowiek mógł się harmonijnie rozwijać, wszystkie kluczowe sfery – emocjonalna, społeczna oraz umysłowa – powinny współgrać.

Podwójnie wyjątkowi

Chociaż my, dorośli, posiadamy doświadczenie, świadomość, narzędzia, to nie uda nam się uchronić młodych przed kryzysami rozwojowymi, psychicznymi oraz zakłóceniami pojawiającymi się na ich drodze. To, co możemy zrobić, to być obok i uważnie im towarzyszyć. Podejmijmy zatem próbę odnalezienia wskazówek, umożliwiających ich łagodzenie lub pokonywanie.

Moje zainteresowania naukowe związane są z osobami zdolnymi, ich sytuacją w szkole i poza nią, dlatego poświęcę im w tekście trochę miejsca, by ukazać nieco odmienną perspektywę niż powszechnie obowiązująca. Dodatkowo uwagę skoncentruję na aspekcie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, z jego społecznym kontekstem. Niestety, często nie dostrzegamy, iż wśród zdolnych są także uczniowie z trudnościami oraz z potrzebami emocjonalnymi, społecznymi, poznawczymi, które nie zostały zaspokojone. W literaturze przedmiotu nazwano ich „podwójnie wyjątkowymi”¹, gdyż posiadają uzdolnienia, ale też dysfunkcje utrudniające im osiągnięcie satysfakcjonujących rezultatów.

Czego nie widać?

Pozostając przy zagadnieniach dotyczących osób uzdolnionych, dobrze poruszyć kwestię obciążeń towarzyszących im na co dzień. Uczniowie wyróżniający się pod względem zdolności intelektualnych spotykają się z presją oczekiwań, wysokich osiągnięć, kultem sukcesu, prześcigania się w rankingach.

Analiza funkcjonowania jednostek zdolnych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ujawnia także cienie bycia ponadprzeciętnym. Punktem wyjścia warto uczynić porzucenie mylnego założenia, że zdolny poradzi sobie sam. W dalszej części ukazany zostanie przegląd niekorzystnych zjawisk, pokazujących, że nie jest to oczywiste.

Brak akceptacji

Niebagatelny wpływ na funkcjonowanie jednostki w różnych sferach jej rozwoju ma środowisko rówieśnicze. Badania pozycji społecznej ucznia zdolnego w klasie wykazują, że osoby takie nie cieszą się na ogół sympatią i uznaniem wśród rówieśników, uzyskując w badaniach stosunkowo niskie statusy socjometryczne. Zdolni lokują się nisko w strukturze popularności i nie zajmują najwyższych pozycji społecznych w nieformalnych strukturach klas. Według ogólnie panującego sądu znacznie więcej uczniów zdolnych cieszy się uznaniem rówieśników, niż ich sympatią.

Także badania własne dowodzą, iż uczniowie zdolni cieszą się większą popularnością w sytuacjach wymagających kompetencji zadaniowych, aniżeli kompetencji towarzyskich. Znaczącą rolę przypisuje się klimatowi klasy, do której uzdolniony uczęszcza. Można w tym miejscu przytoczyć słowa jednego z uczniów, który brał udział w podobnych badaniach: „Owszem, koledzy cenią sobie, gdy im pomagam w nauce. Jak mają trudności z zadaniami, zwracają się do mnie. Poza tym mógłbym dla nich nie istnieć”². Wypowiedź wyraźnie zwraca uwagę na problem „popularności interesownej”, który dotyczy osób zdolnych. Czują się oni osamotnieni i odrzućeni przez rówieśników z powodu swojej odmienności. Nie bez wpływu na popularność osób uzdolnionych pozostają wartości doceniane przez zespół. W grupach, w których motywacja i nauka plasują się wysoko, pozycja jednostek uzdolnionych będzie wzmocniana. Klasy z uczniami preferującymi takie wartości jak zabawa, demonstrujące negatywny stosunek do nauki, nie będą odpowiednim środowiskiem dla stymulacji zainteresowań i zdolności osób wyróżniających się. Uczniowie zdolni spotykają się w swoich klasach z niechęcią, co spowodowane bywa zazdrością lub lękiem rówieśników przed podniesieniem poprzeczki w poziomie nauczania.

W literaturze przedmiotu czytamy o Syndromie Wysokiego Maku, opisanym przez Joan Fre-

eman, polegającym na niechęci, negatywnych odczuciach, zawiści i próbach zaszkodzenia osobom wyróżniającym się w otoczeniu i społeczeństwie. Właśnie wysokie zdolności mogą stanowić jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy.

Niestety zdarza się, iż zdolny celowo popełnia błędy, by zyskać akceptację w zespole klasowym. To odsłania kolejne pole do działań dla pedagoga, psychologa szkolnego, nauczyciela, wychowawcy i rodzica. Brak akceptacji ucznia zdolnego ze strony rówieśników może się stać przeszkodą w prawidłowym rozwoju jego zdolności, dlatego należy podjąć wobec grupy uzdolnionych uczniów działania mające na celu podniesienie ich atrakcyjności interpersonalnej. Podczas zajęć szkolnych można stwarzać okazje do zaistnienia zdolnych uczniów na wyższych pozycjach społecznych w hierarchii klasowej, także w zakresie atrakcyjności towarzyskiej, a nie wyłącznie zadaniowej.

Asynchronia rozwojowa

Przyglądając się trudnościom, które dotyczą osób uzdolnionych, należy zaakcentować zjawisko asynchronii rozwojowej³, tłumaczonej jako nieharmonijny rozwój jednostek zdolnych. Osoby, które doświadczyły asynchronii, wyraźnie przyspieszone w rozwoju intelektualnym pod względem emocjonalnym i społecznym, znacznie odstawały rozwojowo. Nierównomierny rozwój wybitnie zdolnych dzieci w sferze intelektualnej powoduje problemy we funkcjonowaniu w sferze społecznej i emocjonalnej. Ich nadwrażliwość i bogactwo przeżyć wymagają odpowiedniego podejścia. Jednostki z asynchronią rozwojową często żyją w stresie, mogącym doprowadzić do zachowań kłopotliwych, a nawet depresji⁴, co wymaga zrozumienia i uważności osób z najbliższego otoczenia, a w razie potrzeby pomocy specjalistycznej.

Uczniom zdolnym, nierzadko działającym pod presją, towarzyszy wysoki poziom lęku. Ważnym zadaniem będzie wzmocnienie ich odporności emo-

cjonalnej oraz przygotowywanie do radzenia sobie z porażką. Zabiegi te być może w jakimś stopniu pozwolą uchronić ich przed negatywnym obciążeniem, pojawiającym się w momencie przegranej.

Ponadto, charakterystyczny dla jednostek uzdolnionych jest perfekcjonizm. Swoisty problem stanowi też irracjonalne przekonanie na własny temat, które w połączeniu z wysokim poziomem perfekcjonizmu może utrudniać pełne wykorzystanie możliwości. Stwierdzić można, iż „uczniowie zdolni funkcjonują w sytuacji permanentnego, podwyższonego poziomu stresu spowodowanego stałym wysiłkiem potrzebnym do potwierdzenia swoich dodatkowych możliwości lub też lękiem i obawą przed brakiem sukcesów”⁵. Mając świadomość, że mogą sami sobie narzucać rygor przy silnym poczuciu, iż muszą być perfekcyjni, nie mają prawa do błędów i zawsze muszą mieć rację. Zarówno te napięcia emocjonalne, wynikające z niemożności osiągnięcia celu, jak i nieadekwatny do możliwości poziom aspiracji mogą demotywować. Negatywne stany i nagromadzone emocje, gdy nie są przepracowane, mogą w przyszłości prowadzić do neurotyczności u osób zdolnych.

Czy poradzi sobie sam?

Panuje przekonanie, że posiadanie zdolności jest przywilejem, więc nie ma potrzeby otaczania osób zdolnych szczególną opieką; uznaje się, iż nie potrzebują one pomocy, gdyż dzięki posiadanym zdolnościom poradzą sobie z napotkanymi trudnościami.

Z kolei autorzy charakteryzujący osoby zdolne apelują o szczególną opiekę, w tym zapewnianie dziecku poczucia pewności, akceptacji i uznania przez swoje otoczenie, wyzwalanie pasji poznawczej oraz stwarzanie okazji do zachowań społecznych we współpracy z grupą. Zakładanie, że jednostka zdolna poradzi sobie sama, przy znajomości wyżej wymienionych zawirowań na drodze do harmonijnego rozwoju, byłoby błędem.

System wspierania zdolności

Wyrazem wzrostu zainteresowania jednostkami zdolnymi oraz tworzenia optymalnych warunków dla indywidualnego rozwoju są systemy wspierania uzdolnień, zakładające zainteresowanie wszechstronnym rozwojem osobistym dzieci i młodzieży w sferze intelektualnej, emocjonalnej i społecznej oraz podnoszenie ich motywacji, samooceny i poczucia własnej wartości.

Za dobry przykład może posłużyć Szkolny System Wspierania Zdolności autorstwa Iwony Fechner-Sędzickiej, która definiuje go jako „cykl planowanych, systematycznych, uporządkowanych i celowych działań, których celem jest rozwijanie zdolności uczniów”⁶. Główne założenie programu polega na współdziałaniu następujących obszarów:

- 1) nauczyciel – uczeń;
- 2) nauczyciel – rodzic;
- 3) uczeń – uczeń;
- 4) nauczyciel – nauczyciel;
- 5) rodzic – rodzic.

W zakres obszaru nauczyciel – uczeń wchodzi takie zadania, jak: rozszerzanie horyzontów myślowych ucznia, motywowanie go do poszukiwań i działań czy stosowanie metod aktywnych, ćwiczeń rozwijających twórcze myślenie. Płaszczyzna współpracy nauczyciel – rodzic dotyczy wymiany informacji i doświadczeń podczas zebrań klasowych prowadzonych metodą warsztatową oraz współdziałania obu stron w procesie edukacyjno-wychowawczym. Celem działań w sferze uczeń – uczeń jest integracja zespołu klasowego poprzez pracę w grupach, współpracę z pedagogiem oraz wprowadzanie elementów programów profilaktycznych. We współpracy między nauczycielami akcent pada na wzajemną wymianę informacji, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Wreszcie praca w obszarze rodzic – rodzic polega głównie na tworzeniu przy udziale nauczyciela grup współpracy i wsparcia w celu wymiany doświadczeń, wspólnego rozwiązywania problemów⁷.

O kondycji dzieci i młodzieży

Przyjrzyjmy się skali problemów opisanych, między innymi, w raporcie, opartym na dużych badaniach społecznych, które swoim zasięgiem objęły aż 184 447 osób z całej Polski, ze wszystkich województw. Inicjatorka przedsięwzięcia, Martyna Wojciechowska, podkreśla: „Zaczęłam zgłębiać statystyki dotyczące rosnącej liczby samobójstw wśród dzieci i rozumiałam, że mamy do czynienia z głębokim kryzysem, a jego kolejne etapy dopiero przed nami. (...) Z mojej ogromnej początkowo bezsilności zrodził się projekt »MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym«. Bo czas zacząć o tym rozmawiać otwarcie! Projekt MŁODE GŁOWY obejmuje największe w Polsce badanie stanu zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród dzieci i młodzieży”⁸.

Dane wynikające z badań są zatrważające. Obraz wyłaniający się z wyników jest przepiękny samotnością, skrajnie niską samooceną i niskim poczuciem sprawczości, co zostało przez badaczy roboczo nazwane „triadą kryzysu psychicznego dzieci i młodzieży”, przyczyniającą się do wzrostu myśli, zachowań i prób samobójczych. Bardzo przejmujące jest przekonanie dominujące u respondentów, że nic nie znaczą, niczego nie potrafią i dla nikogo nie są ważni. Samotny czuje się co trzeci uczeń w Polsce, dlatego kluczowymi kompetencjami powinny pozostawać kompetencje interpersonalne, społeczne, dające możliwość współpracy i współdziałania z innymi.

Możemy mówić o kryzysie psychicznym młodych, skoro co trzeci uczeń ma podejrzenie depresji, czterech na dziesięciu uczniów myślało o samobójstwie, co czwarty o nim mówił, a 8,8% uczniów podjęło próbę samobójczą. Wyniki ujawniają dodatkowo dramatyczny poziom samooceny dzieci i młodzieży w Polsce. Okazuje się, iż 65,9% uczniów biorących udział w badaniu chciałoby mieć więcej szacunku do samego siebie, 58,4% uczniów czasami czuje się bezużyteczna, 46% to osoby o skrajnie ni-

skiej globalnej samoocenie, 31,6% uczniów nie lubi siebie, a 26,4% uważa siebie za osobę mniej wartościową od innych⁹. Ponadto 10,5% badanych młodych przyznało, że w ich życiu nie ma ani jednej osoby, która w pełni je przyjmuje i akceptuje.

Z jednej strony widzimy pole problemów, z którymi trudno sobie poradzić, gdy jest się dzieckiem w wieku szkolnym czy w okresie dorastania, a z drugiej strony dane ujawniają, że nie sięgają oni po wsparcie. Zgodnie deklarują, iż w szkole jest psycholog, ale zaledwie 1 osoba na 20 w trudnych momentach skorzystałaby z jego pomocy. Wśród nich znajdują się tacy, którym nigdy nie udzielono profesjonalnej pomocy psychologicznej. Fakty te – w kontekście skali problemów, z jakimi borykają się młodzi – są alarmujące. Trzeba szukać rozwiązań w zakresie wzmocnienia roli pedagoga i psychologa szkolnego, prowadzenia psychoedukacji na temat wsparcia psychologicznego i przede wszystkim odczarowania mitów szkolnych gabinetów pedagogicznych, kojarzonych wciąż z miejscami, do których trafia się „za karę”. Gdy zrozumiemy, że bolączką współczesnych młodych jest osamotnienie, że nierzadko borykają się oni w pojedynkę z przerastającymi ich problemami, to otwiera się miejsce na kształtowanie umiejętności współpracy oraz kompleksowych działań uwzględniających indywidualne zasoby.

Każdy z nas inaczej reaguje na trudne wydarzenia, jednak podstawową umiejętnością w ramach pomocy należy uczynić akceptację faktu, że dana osoba jest w kryzysie. Ważne, by nie komentować go w nieodpowiedni sposób, aby ktoś nie czuł, że jego problem jest mały czy że inni radzą sobie lepiej. Tu niezwykle istotne będą odpowiednie, taktowne kroki. Te i wiele innych cennych wskazówek odnaleźć można w materiałach przygotowanych przez Tomasza Bilickiego – terapeuty, interwenta kryzysowego, mojego autorytetu w dziedzinie dbałości o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – który apeluje, by uczyć nauczycieli, jak udzielać pierwszej pomocy psychologicznej, jak zaopatrzyć uczniów

w „podręczny” zestaw kroków pomocnych, gdy pojawia się problemem. Dzieli się on konkretnymi zasadami pomocy emocjonalnej, wsparcia psychologicznego. W ebooku zatytułowanym *Rówieśnicza interwencja kryzysowa* zawarł on podstawowe zasady bezpiecznego pomagania wraz z przykładami do realizacji na godzinach wychowawczych. Rówieśnicza interwencja kryzysowa jest niedocenianą drogą dotarcia do uczniów w potrzebie, wymaga jednak od młodzieży umiejętności reagowania na oznaki problemów koleżanek i kolegów. W publikacji czytamy między innymi o kompetencjach „pomagacza”: „(...) pomaganie innym nie może szkodzić pomagaczowi. Pożądane umiejętności to empatia połączona ze stawianiem adekwatnych granic (asertywność), dobra komunikatywność, wiedza w zakresie reguł pomagania, unikanie schematycznego myślenia. Ważnym elementem jest motywowanie do skorzystania z pomocy profesjonalnej”¹⁰.

Wśród podstawowych reguł pomagania znajdziemy także zalecenia, by akcentować, że nie jesteśmy specjalistami, by dbać o swoje bezpieczeństwo, akceptować fakt, że ktoś przeżywa trudne emocje, nie zaprzeczać czyimś uczuciom zwrotami typu „nic się nie stało” czy „zaraz będzie dobrze”. Możemy natomiast zaproponować, co zrobić w kryzysie, i motywować do realizacji planu postępowania, który możemy wcześniej wspólnie przygotować. W kwestii dyspozycyjności należy z jednej strony pamiętać o własnych granicach, a z drugiej – zachęcać inną osobę do samodzielności. Zwłaszcza w nieprofesjonalnej interwencji kryzysowej – rówieśniczej czy codziennej – należy motywować osoby w trudnej sytuacji do skorzystania z pomocy specjalistycznej, wspólnie poszukać odpowiednich numerów telefonów, placówek, form wzmocnienia psychologiczno-pedagogicznego.

Widzę, słyszę, rozumiem Cię. Jesteś dość!

Byłoby dobrze, gdyby młody, rozwijający się człowiek, zamiast odbierać komunikaty o tym,

jakie błędy popełnia albo co jeszcze powinien poprawić, usłyszał czasami, że jest „dość”, że jest „wystarczający”.

Posłuchaj, zamiast mówić, i usłysz, zobacz, zrozum – bez dawania rad. Nie zapewnij, że wszystko będzie dobrze, bo co, jeśli nie będzie? Tego nie możesz dzisiaj przewidzieć. W zamian możesz zapewnić, że będziesz obok, że przejdziecie przez to razem, jednak zrób to tylko i wyłącznie wtedy, kiedy jesteś pewien, że nie znikniesz...

Podsumowując

Powstają nowe inicjatywy na rzecz dzieci i młodzieży, zwiększa się świadomość i wrażliwość na problemy uczniów uzdolnionych. W odniesieniu do edukacji takich osób wyzwaniem polega na tym, żeby realizować kształcenie z uwzględnieniem zdolności, zainteresowań i przede wszystkim ich wyjątkowych potrzeb. Chodzi o to, by dawać szansę na pełniejsze wykorzystanie wachlarza uczniowskich możliwości, by towarzyszyć im w szukaniu indywidualnych ścieżek rozwoju. Jak widać, wiele czynników działa stresogennie, dlatego tak istotne jest otoczenie uczniów zdolnych szczególną opieką. W obliczu kryzysów młodych, znaczenia nabiera bezpieczne pomaganie, a takie umiejętności, jak asertywne komunikowanie, rozpoznawanie u siebie stanu zbytniego obciążenia, przebudżcowania, zadbanie o siebie, stają się fundamentalne.

Niezależnie od poziomu zdolności uczniów, uwzględnienie, monitorowanie, wzmacnianie ich dobrostanu należy uczynić priorytetem. Zła kondycja psychiczna dzieci i młodzieży jest faktem. Specjaliści i profesjonalne raporty z badań na temat zdrowia psychicznego malują wyraźny i przejmujący obraz. Dorośli, mający dostęp do takich danych, nie powinni pozostawać obojętni. Twórzmy bazy sprawdzonych źródeł, listy dobrych praktyk, sprawdzonych narzędzi, wymieniamy się nimi, by móc okazywać zainteresowanie młodym osobom w kryzysie psychicznym, a w miarę możliwości realnie

pomagać, nie zakładając, że poradzą sobie sami lub zajmie się tym ktoś inny.

Przypisy

- 1 W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010, s. 235.
- 2 M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.
- 3 W. Limont, *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*, w: M. Jabłowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa 2013.
- 4 W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „*Psychologia Wychowawcza*” 2013, nr 3, s. 129.
- 5 B. Dyrda, *Uczniowie zdolni i ich specjalne potrzeby edukacyjne*, w: A. Stankowski (red.), *Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka*, Katowice 2008.
- 6 I. Fechner-Sędzicka, *Szkolny system wspierania zdolności. Jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?*, Toruń 1999, s. 18.
- 7 Ibidem, s. 20–36.
- 8 M. Dębski, J. Flis, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym*, Warszawa 2023.
- 9 Ibidem.
- 10 T. Bilicki, *Rówieśnicza interwencja kryzysowa*, broszura dostępna na stronie: oskko.edu.pl.

Maria Porzucek-Miśkiewicz

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog opiekuńczo-wychowawcza, nauczycielka akademicka, pedagog szkolna. Pracuje w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka publikacji z zakresu edukacji osób zdolnych, między innymi monografii *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych* (2021), oraz współautorka książki *Edukacja osób zdolnych* (2019).

Szkoła zabiła Konopnicką

Z Magdaleną Grzebałkowską, autorką książki
Dezorientacje. Biografia Marii Konopnickiej,
rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Od premiery biografii Marii Konopnickiej minęło zaledwie kilka miesięcy, ale już można powiedzieć, że książka cieszy się ogromnym zainteresowaniem. W spotkaniach promocyjnych uczestniczy wiele kobiet i to do nich – mam przynajmniej takie wrażenie – zwracasz się przede wszystkim. W tym ustnym przekazie uwspółcześniasz swoją bohaterkę, widząc ją a to jako uczestniczkę „czarnych protestów”, a to jako mocno i publicznie zaangażowaną feministkę. Wydawać by się mogło, że w taki sposób także w książce kreślisz życiorys naszej narodowej wieszczki. Tymczasem mamy do czynienia z opowieścią opartą na bogatym korpusie źródeł historycznych i literaturze przedmiotu, w której liczą się kontekst i fakty. Z czego wynika ta dy-

chotomia? Czy podyktowana jest strategią promocyjną, bo może taka klasyczna, dziewiętnastowieczna Konopnicka mogłaby nie być dość interesująca? Czy tobie osobiście zabrakło w książce przestrzeni na fabularyzowanie, ponieważ ograniczał cię warsztat historyczny i reporterski? Za odstępstwo można uznać fikcyjny list Heleny, „wyrodnej” i „wymazanej” z rodzinnej historii córki Konopnickiej.

Magdalena Grzebałkowska: Na spotkania autorskie w ogóle przychodzą przeważnie kobiety. Od lat jeżdżę po Polsce z różnymi tematami. Promowałam *Wojenkę*, czy *Wojnę i pokój* [1945. *Wojna i pokój* – KR], którymi interesowali się mężczyźni, ale nawet wtedy czytelniczki były górami. Przewaga jest znacząca, aż 80–90% osób uczest-

niczących w wydarzeniach literackich stanowią kobiety. Natomiast co do biografii Konopnickiej, to ja bym ją określiła po prostu jako książkę reporterską. Reporter nie wymyśla, prawda? Więc na ewentualne fabularyzowanie pozwalam sobie raczej w stopniu minimalnym. Robię tak w sytuacjach, gdy brakuje mi materiału – i tak było z listem Heleny do matki. Gdybym miała więcej źródeł na jej temat, to bym tego zabiegu nie zastosowała, ale czasami czegoś brakuje i wtedy tworzy się taką właśnie „protezę”.

Rzeczywiście, na co już ktoś mi zwrócił uwagę, da się zaobserwować różnicę w moim sposobie opowiadania o bohaterce *Dezorientacji* w stosunku do tego, jak została ona zaprezentowana w książce. Wynika to z dwóch powodów. Po pierwsze promocja rządzi się swoimi prawami. Trzeba zrobić wielkie „wow”, wpaść na bardzo dobry pomysł, żeby ktoś po książkę chciał sięgnąć. Tym bardziej że wielu czytelnikom – również moim znajomym – Konopnicka kojarzyła się z... nudą. Jeśli zaś chodzi o różnice pomiędzy książką a moim gadaniem, to ja tak zawsze miałam. I to jest „po drugie”. Pisanie wiąże się z odpowiedzialnością. To, co napiszesz, zostanie na zawsze, szczególnie, że nie jest to ulotny prasowy reportaż. Książki są znacznie trwalszym nośnikiem i ja staram się być bardzo sumienna przy ich pisaniu, dbając równocześnie, by były i ciekawe, i rzetelne. Podczas spotkań autorskich mogę sobie pozwolić na pokazanie rzeczy, które wypływają ze mnie. W książce nie dzielę się swoimi opiniami, nie piszę, co sądzę na taki czy inny temat, bo uważam, że czytelnika to nie interesuje. A mam dużo do powiedzenia na temat swoich teorii dotyczących Konopnickiej. Zresztą nie tylko w tym temacie, bo jestem strasznie gadatliwą osobą, co łączę ze swoim ADHD. Mam nadzieję, że przy pisaniu udaje mi się pozostać bezstronną obserwatorką, ponieważ uważam, że reporter powinien być przezroczysty. Co nie znaczy, że wszyscy tak robią. Dla mnie jest to ważne. Wydaje mi się, że

to, po jakiej stronie są moje sympatie i jaką mam wrażliwość, w narracji jakoś jest uchwytnie.

KR: Podkreślasz rolę pracy reporterskiej, w *Dezorientacjach* widzę jednak także rękę historyczki. I to sprawnej historyczki, która wykonuje rzetelną i rozległą kwerendę, zgłębiając różnorodne źródła. Widzę także koronkową robotę przy splataniu informacji czerpanych z przebogatej publicystyki czy korespondencji. Praca z ego-dokumentami, a do nich zaliczają się listy, wiąże się z poczuciem odpowiedzialności, o którym powiedziałas. Dotyczy to także pisania biografii, ze względu na poruszanie się w bardzo osobistych, czy wręcz intymnych, przestrzeniach. Czy takie podejście jest ci bliskie? Czy uważasz, że pewne kwestie w życiorysach opisywanych postaci powinny zostać niedopowiedziane, właśnie ze względu na ich wrażliwość?

MG: Nie ma takich rzeczy. Wynika to z lojalności wobec czytelnika i zasady, aby nigdy niczego nie ukrywać. To trudne, dochodzi bowiem do wielkiej zdrady bohatera, z którym spędza się trzy lata, zbierając materiały i dowiadując się o nim intymnych rzeczy. Kiedy jednak zaczynasz pisać, przechodzisz na stronę czytelnika, bo to dla niego jest ta książka, a nie dla bohatera. Więc nie, nigdy niczego nie ukrywam, stawiam natomiast granice, których przekroczenie mogłoby odebrać godność opisywanej postaci. Oczywiście dotyczy to osób bliższych naszym czasom. Zdzisław Beksiński bardzo plotkował w swoich listach, których jest zresztą cała masa, ale nie widziałam sensu, aby wykorzystywać to w całości. Jednak informację o jego kłopotach gastrycznych, które miały wpływ na to, jak funkcjonował i jak bardzo determinowały jego życie, umieściłam w książce. Nie mogłabym bez tego wytłumaczyć pewnych rzeczy, które się zdarzyły w jego historii.

W przypadku Konopnickiej miałam raczej problem braku niż nadmiaru wiadomości. Ale na przykład w odniesieniu do choroby psychicznej jej córki, Heleny, o której pisała wcześniej Lena

Magnone [Konopnicka. *Lustra i symptomy*, Gdańsk 2011 – KR] udało mi się zebrać ten wątek w spójną całość. To się pojawiało na przykład u Marii Szybowskiej [Konopnicka *jakiej nie znamy*, Warszawa 1963, I wydanie – KR], choć informacje o córce poetki były traktowane jako wstydlivy temat. Z córką są problemy, ale nie możemy o tym pisać. Ja nie widzę powodu, żeby to ukrywać – choroba psychiczna nie jest wstydem, tylko po prostu chorobą. Oczywiście z dzisiejszej perspektywy, bo w latach sześćdziesiątych XX wieku było to postrzegane inaczej. Pomijano milczeniem także sprawę śmierci kobiety, do której doprowadził mąż Konopnickiej, Jarosław, swoją drogą – kompletny idiota. Dla rodziny to pewnie przykra sprawa, ale nie uważam, że powinno się to zamiatać pod dywan. Tak samo jak związek z Dulębianką.

KR: Warto jednak podkreślić, że nie robisz z tych spraw sensacji. W książce nie oceniasz tak ostro Jarosława i nie skupiasz się na relacji wiążącej obie Marie. Piszesz o niej w sposób bardzo naturalny, nie podbijając tego wątku i nie czyniąc z niego efektu „wow”. Nie kusiło cię, żeby tę nudną, narodową wieszczkę ubrać w kostium wyemancypowanej i niepoddającej się ograniczeniom epoki kobiety? Po to, żeby przykuć uwagę współczesnych czytelników?

MG: Gdybym pisała tę książkę 20 lat temu i byłabym pierwszą osobą opisującą tę relację, to pewnie tak bym zrobiła. Wyjaśniałabym wówczas, czym były związki homoseksualne w XIX wieku, jak je nazywano, jak sobie radzono. Ale jesteśmy dwie dekady po tym, kiedy dokonano tego „odkrycia”. Powstała biografia Dulębianki, która na tej relacji właściwie się opiera i w której wiele spraw zostało już wyjaśnionych [K. Dzimira-Zarzycka, *Samotnica. Dwa życia Marii Dulębianki*, Warszawa 2022 – KR]. Traktuję ten temat zupełnie normalnie, co wynika także z moich przekonań – jestem bardzo proelgiebetowska, bardzo proqueerowa, i życzę wszystkim nieheteroseksualnym, żeby

mieli normalne życie. Spotkałam się z zarzutami, że to jeszcze nie są czasy, aby te kwestie traktować jako coś zwyczajnego. Równocześnie wiele osób, z którymi się stykam, twierdzi, że to jest właściwe, że właśnie o to chodzi, by pokazać zwyczajne życie dwóch kobiet. Marie miały zresztą większe zmartwienia – brak pieniędzy, przenoszenie się z miejsca na miejsce, choroby i trudne sprawy rodzinne. To są problemy, którymi żyją i o których pisze Konopnicka w swoich listach.

KR: Wydaje mi się, że trochę jednak mrugasz okiem do czytelników. Tytułowe „dezorientacje” mogą wynikać z wielu powodów. Dezorientująca była pewnie sama Konopnicka, trudna do jednoznacznego uchwycenia i nieprzystająca do dotychczasowego wizerunku. Wydaje się, że dość oczywistym tropem jest nawiązanie do publikacji, w której zresztą widnieje również twoja bohaterka. Mam na myśli zbiór wydany kilka lat temu przez Krytykę Literacką, pod redakcją Błażeja Warkockiego, Alessandro Amenta i Tomasza Kaliściaka, pod tytułem *Dezorientacje. Antologia polskiej literatury queer*. W książce o tym nie wspominasz, ale taki wniosek wydaje się uprawniony.

MG: Stało się to zupełnym przypadkiem. Życie Konopnickiej może nas dezorientować. Wciąż jeszcze funkcjonuje stereotypowe spojrzenie na nią, widzenie jej przede wszystkim jako autorki *Roty*, a była przecież pełną życia, emocji i uczuć kobietą. Pomyślałam sobie: „jaki to wszystko dezorientujące!”. I jakieś trzy minuty później, spojrzałam na regał z książkami, na którym stoją wspomniane *Dezorientacje*. Zaczepnęłam z niej tytuł. Stwierdziłam, że to nawet dobrze, bo będzie to ukłon w stronę obu Marii i ich związku. Trochę na zasadzie: kto wie, ten wie. Uznałam, z lekkim przymrużeniem oka, że skoro Tołstojowi ukradłam *Wojnę i pokój* i nic złego się nie wydarzyło, to może i w tym wypadku wszystko będzie w porządku. Mam nadzieję, że obie książki się wzajemnie napędzają, pomimo zupełnie odmiennej formuły.

KR: Skoro Konopnicka wywołała u ciebie taką dezorientację, to jaką miałaś jej wizję, przystępując do pracy nad biografią? Czy miałaś na nią jakiś pomysł i dlaczego w ogóle zajęłaś się akurat jej historią?

MG: Impulsem była książka Krzysztofa Tomasika *Homobiografie*, wydana po raz pierwszy w 2008 roku. Są w niej krótkie teksty o różnych polskich artystach i twórcach, którzy żyli w związkach homoseksualnych. Tomasik napisał w niej także o Konopnickiej i Dulębiance – i to właśnie ten tekst najbardziej mnie zaskoczył, bo dotąd w mojej głowie poetka „siedziała na pomniku” i żyła pisaniem. Więc to było fascynujące do tego stopnia, że pojawiła się myśl o napisaniu książki – bo czegoś o niej nie wiemy, coś przed nami ukryto. A ponieważ wiek XIX jest moją pasją, zwłaszcza historia kultury materialnej, więc wejście w tę epokę nie było dla mnie przeszkodą nie do pokonania.

Nie oznacza to jednak, że chciałam pisać biografię Konopnickiej. Robiłam swoje rzeczy i nie potrafię sobie przypomnieć, dlaczego tak się na niej skoncentrowałam. Przez ostatnie lata pojawiały się opracowania o niej, choćby wspomniana już książka Leny Magnone. Głównie w świecie naukowym przemycano różne okruchy, a to o córce, a to o podróżach po Europie. Uważałam, że mamy zaciemniony obraz Konopnickiej i to jest nie fair. Zaczęłam zatem przy różnych okazjach mówić, jak dobry jest to temat i że trzeba się za niego zabrać, nie myśląc wówczas o sobie. Ostatecznie decyzja zapadła wskutek rozmów z wydawnictwem Znak, które było bardzo zainteresowane tą biografią. To było dla mnie, jako reporterki, spore wyzwanie, bo przecież nie ma już osób, które osobiście ją znały, na wspomnieniach których mogłabym bazować. Ukończyłam studia historyczne, mam nawet specjalizację archiwistyczną, ale nie byłam szczególnie zaangażowaną studentką. Historię lubiłam, ale nie znośiłam pisać prac semestralnych. Także trochę mi

zajęło zanurzenie się w epokę i przypomnienie sobie warsztatu. Sporą trudnością było upłynięcie w sobie tego archaicznego języka – męczyłam się początkowo straszliwie, gdy czytałam artykuły w gazetach. Mimo to uwielbiam pracę z archiwaliami, co wiele ułatwia. Są przecież reporterzy, którzy biblioteki i archiwa zostawiają na sam koniec, bo to ich wyczerpuje, a ja to wprost uwielbiam.

Jeśli zaś chodzi o moją wizję książki, to nie miałam żadnej. Moim jedynym pomysłem jest zawsze jak najciekawsze opisanie określonej historii. Tak, aby się w niej nie pogubić. Przy Konopnickiej starałam się wszystko sobie zapisywać, chronologicznie – dzień pod dniem, rok po roku. Rozwiesiłam te kartki wokół siebie i to bardzo mi pomogło. Jedni pisali o niej jako o matce, inni jako o pisarce, kolejni jako o redaktorce – wszystko było poszatowane. Kiedy zobaczyłam to na tych zapisanych kartkach, pojedyncze głosy połączyły się w chór. No i zabrałam się do pisania. Po prostu.

KR: Wielowymiarowość i pewna sprzeczność Konopnickiej jest zaskakująca. Matka, która kocha swoje dzieci, ale jedno z nich odrzuca. Żona, która nie chce być z mężem, ale do końca jego życia pozostaje z nim związana. Twórczyni, której źle na salonach wśród elitarnego towarzystwa, ale tkwi w nim ze względów pragmatycznych. Unika plotek, dba o swój publiczny wizerunek, boi się skandalu, ale podróżuje w towarzystwie partnerki, żyjąc na swoich zasadach.

MG: No i to jest właśnie w Konopnickiej najbardziej fascynujące. Zakładała różne maski, kryła w sobie różne postaci. Sposób, w jaki traktowała Helenę oraz jej synka, sprawia, że trudno darzyć ją sympatią. Wiele osób mówi, że po lekturze książki nie da się poetki polubić. Również za antysemityzm. Ale Konopnicka nie jest zupą pomidorową, żeby ją lubić. Jest różnorodna i taką ją pokazuję. Jestem tylko medium pośredniczącym między bohaterem a czytelnikiem, dlatego przekazuję wszystko, do czego udało mi się do-

Myszę, że praca korepetytorki przynosiła Konopnickiej satysfakcję, chociaż tego nie pisała, bo mogłaby wypaść z roli zrzędy. Z pewnością sumiennie się przykładała do tej pracy. Miała też konkretne sukcesy pedagogiczne, szczególnie z okresu pobytu w Żarnowcu, gdzie razem z Dulębianką prowadziły szkołkę przygotowawczą dla wiejskich dzieci i pomagały zdobywać dla nich stypendia, albo same je wypłacały.

trzeć. Dopiero później patrzę, co z tego wychodzi. Wyszła Maria: dobra – niedobra, towarzyska – nietowarzyska, ładna – brzydka, homo – hetero.

KR: Wspomniałaś o antysemityzmie Konopnickiej, który – jak wiele wątków w jej biografii – nie jest oczywisty. Jak sama o sobie pisze: „wielką zwolenniczką Żydów nie jestem; ale nienawidzę ucisku i niesprawiedliwości”. Z jej korespondencji wiemy, że bardzo krytycznie wypowiada się także o Polakach spotykanych podczas swoich wojaży. Była osobą rozpoznawalną i wiele osób próbowało nawiązać z nią kontakt, co przyjmowała z ogromną niechęcią. Równocześnie wykazywała się szczerym patriotyzmem i wielką wrażliwością społeczną. Zwracała się w stronę biedoty, której losem była głęboko poruszona; pomagała na przykład więźniom, przygotowując paczki.

Angażowała się również w politykę, zabierając głos na arenie międzynarodowej. Nie miałam pojęcia o skali jej działania związanej z protestem dzieci we Wrześni! Z kolei tak jej zapamiętana Rota była reakcją na antypolską ustawę wywłaszczeniową. Jak widzisz tę stronę jej życiorysu, jej obywatelskość i zaangażowanie?

MG: Bezwzględnie była szczerą i oddaną patriotką. Należała do pokolenia pozbawionego własnego państwa; pokolenia, które żyło i umarło bez niego. Nawet jej ojciec urodził się już po rozbiorach, więc ona miała jedynie ojczyznę wyobrażoną. Podobnie było z Sienkiewiczem i innymi, którzy byli patriotami w stanie – okreśmy to tak – wzmożonego napięcia. Historia Konopnickiej pokazuje dramat powstania styczniowego, zakończonego kompletną klęską (tak jak powstanie warszawskie), które przeżyła bardzo osobiście ze względu na śmierć brata. Z pewnością była stuprocentową pozytywistką, ale wychowano ją na Mickiewiczu i Słowackim, którego była wielbicielek. Oczywiście uważała, że ojczyzna musi być wolna, ale, parafrazując Marię Janion, chciała, abyśmy do tej wolności poszli ze wszystkimi – także tymi najuboższymi. Ona dla tych ludzi, dla chłopów i dla robotników żyjących w nędzy, miała bardzo dużo czułości. Nie znosiła natomiast klasy wyższej i inteligencji, choć miała w tych grupach wielu przyjaciół. Raziło ją zmanierowanie, nieznajomość polskiej kultury, odrzucenie języka i zwrot w stronę zaborców. Piętnowała to w swoich utworach i nie chciała się obracać w takich kręgach. Poza tym wszystkim Konopnicka szybko się denerwowała i była osobą wymagającą, a nawet zrzędliwą. Jej się ciągle coś nie podobało, chociaż potrafiła znosić trudy codzienności. Obracała w żart to, że ma buty dziurawe i musi je wypchać gazetami, śmiała się ze swojego podróżowania czwartą klasą, co oznaczało jazdę na tobołku. Ale kiedy w zagranicznym kurorcie spotykała Polaków, przeistaczała się w wielką Marię Konopnicką, z takim wyższościowym genem.

KR: Dobrze, że o tym wspomniałaś, ponieważ twoja książka to także bardzo ciekawy obraz epoki. Europejskie podróże nie były niczym nadzwyczajnym, nawet wśród osób zmagających się z biedą. Konopnicka i Dulębianka wręcz chronicznie borykały się z brakiem pieniędzy, wypatrując kolejnych zleceń, które mogłyby temu zaradzić. Podróżowały także, a może przede wszystkim, z powodów zdrowotnych i często gościły w kurortach. Poddawały się kuracjom, stosowały nowoczesne – jak na tamte czasy – metody leczenia. Widoczne jest podążanie za nowinkami technologicznymi i naukowymi, tak charakterystyczne dla pozytywizmu. I kolejna sprawa, która przykuwa uwagę, to niesamowita samodzielność i zaradność tych kobiet, podyktowana ówczesną rzeczywistością. Konopnicka była w stanie utrzymać siebie i szóstkę dzieci w Warszawie z korepetycji, co daje do myślenia.

MG: Ona nie cierpiała udzielać tych korepetycji, a najbardziej z tego wszystkiego męczyło ją chodzenie po schodach. Może jej było ciężko przez te halki i spódnice? Myślę jednak, że praca korepetytorki przynosiła jej satysfakcję, chociaż tego nie pisała, bo może wypadłaby z roli zrzędy. Z pewnością się do tej pracy sumiennie przykładala. Zachowało się wspomnienie jej uczennicy, która była zachwycona lekcjami z Konopnicką. Miała też konkretne sukcesy pedagogiczne, szczególnie z okresu pobytu w Żarnowcu, gdzie razem z Dulębianką uczyły wiejskie dzieci. To zresztą była wieś całkiem oświecona, ze szkołą podstawową i ambicjami, by uzdolnionych uczniów wysyłać do gimnazjów. I one pomagały zdobywać stypendia dla tych dzieci, albo same je wypłacały; prowadziły też szkółkę przygotowawczą dla chłopców i dziewcząt. Niektóre z tych dzieci poszły w świat i Konopnicka była z tego ogromnie dumna.

KR: Rozmawialiśmy już o tym, jak krytyczna i wymagająca potrafiła być Konopnicka, jednak nie odnosiłyśmy się jeszcze do jej twórczości. Czy uważasz, że była spełnioną poetką, dumną

ze swojego dorobku? Jak oceniasz jej pisarską spuściznę?

MG: Myślę, że była spełniona jako twórczyni. Ona urodziła się z taką silną wiarą w siebie, co bardzo pomogło jej iść do przodu, otrzymała też duże wsparcie od ojca. Nie miała w sobie „syndromu oszustki” i wiedziała, że jest poetką, że umie pisać. Kiedy wchodzi w ten poetycki i pisarski wielkomięski młyn, nie ma żadnych wątpliwości. Pisanie staje się jej sposobem na życie i źródłem utrzymania, co zresztą osłabia w niej przyjemność z tworzenia. Szczególnie nie lubiła pisać wierszy okolicznościowych, ale że był na tym całkiem dobry zarobek, robiła to. Zresztą z przekonaniem, że wykonuje tę pracę bardzo dobrze. To samo dotyczyło reportaży, które pisała do prasy.

Mówiła o sobie, że jest poetką, za swoje *opus magnum* uznając pisany przez wiele lat poemat *Pan Balcer w Brazylii*. Była przekonana, że stworzyła dzieło genialne. Pracowała nad nim tak, jakby to miał być kolejny *Pan Tadeusz*. Gdyby tylko zrobiła to tak jak Mickiewicz, czyli szybko, to może byłoby to dobre, ale jak się pisze coś przez 20 lat, to wszystko się rozłazi. *Pan Balcer* jest niekonsekwentny, a mógł być świetny. Nie jestem literaturoznawczynią ani historyczką literatury, więc nie umiem tego w pełni ocenić, ale wydaje mi się, że utwór miał zadatki na epopeję chłopsko-robotniczą. Niestety jest to nieudane, choć Konopnicka myślała inaczej. Była wręcz zasypywana pochlebstwami, na które mało kto jest odporny. Więc jak tysiące razy słyszała, że jest genialna, że jest narodową wieszczką, to pewnie temu ulegała. Miała swoich adwersarzy, nie znosili jej redaktorzy gazet katolickich, ale żyła w oparach pochwał.

Pozostaje kwestia współczesnej percepcji dorobku Konopnickiej. Generalnie, poza nielicznymi znawcami oraz grupkami jej wielbicieli, mamy jej twórczość w głębokiej pogardzie. Sądzę, że przyczyniła się do tego szkoła, która zabiła Konopnicką. I choć jestem tylko reporterką i trochę taką nieudaną historyczką, to wiem, że miała na swoim koncie

naprawdę bardzo dobre utwory. Odnalazłam fantastyczne rzeczy, uważam, że jej nowelistyka jest wybitna. Cykl *Na normandzkim brzegu* jest niesamowity i powinno się go czytać dla przyjemności, a nie ze szkolnego obowiązku. Gdybyśmy w ten sposób podeszli do *Naszej szkapę*, bez analizowania podmiotu i orzeczenia, to również moglibyśmy się w tym odnaleźć. Po jednym ze spotkań podeszła do mnie pani, która powiedziała, że dzisiejsi uczniowie, analizując tego typu utwory, w ogóle nie znają kontekstu, bo nauczyciele nie mają czasu, by im to wyjaśnić. Więc szansa, że zachwycą się *Naszą szkapą*, jest niemal zerowa.

Kiedy moja córka poszła do szkoły, to miałam taki pomysł – uważam, że fajny – aby lekcje polskiego łączyć z lekcjami historii. Może to pozwoliłoby dzieciakom zdeszyfrować XIX-wieczny język i zrozumieć to, co czytają? Ja nieustająco się zachwycam stworzonymi przez Konopnicką, jakże realistycznymi opisami. Dzięki niej widzę ówczesne szpitale, więzienia, odczuwam tę straszliwą nędzę. Są też bardzo przejmujące wiersze, wydaje mi się, że pisane z osobistej potrzeby. Ale z poezją mam trochę kłopot, bo nie mam do niej ucha.

Mając świadomość swoich ograniczeń, nie koncentruję się w książce na jej twórczości. Nie analizuję jej, nie rozkładam na czynniki pierwsze. Zrobiłam to celowo i nie będę udawać, że się na tym znam. Musiałabym przejść rozległy literaturoznawczy kurs, obczytać się w bogatej specjalistycznej literaturze, a i tak nie czułabym się w tej dziedzinie pewna. Chciałam napisać książkę na własnych zasadach i stworzyłam reportaż biograficzny, a nie analizę twórczości Konopnickiej. Oczywiście w biografii zamieściłam również jej wiersze, ale raczej po to, by czytelnicy zainteresowali się tym aspektem jej życia i sięgnęli głębiej. Moim ukochanym wierszem, który w książce przytoczony został prawie w całości, jest *Prześliczna Maud* – chciałam w ten sposób pokazać nieco inne, poetyckie oblicze Konopnickiej. Jest to też

wabik rzucony czytelnikom, który – co wiem z rozmów i przysyłanych do mnie listów – działa.

Na koniec przytoczę anegdotę, opowiedzianą przez koleżankę. Wybrała się ze znajomą na basen i w szatni, w trakcie nakładania kostiumów i czepków, co musiało wyglądać zabawnie, rozmawiały o *Naszej szkapie*. A rozmawiały o tym, bo przeczytały moją książkę i po jej lekturze sięgnęły po nowelę. No więc tak dyskutują sobie w tej szatni i nagle zza szafek wychyla się kobieta i pyta z niedowierzaniem: „Panie to tak na poważnie?”. Zadziało.

Magdalena Grzebałkowska

Pisarka, dziennikarka i reporterka. Absolwentka studiów historycznych na Uniwersytecie Gdańskim. Autorka bestsellerowych i nagradzanych biografii *Książd Paradoks. Biografia Jana Twardowskiego* (Kraków 2011), *Beksińscy. Portret podwójny* (Kraków 2014), *Komeda. Osobiste życie jazzu* (Kraków 2018) oraz reportaży historycznych *1945. Wojna i pokój* (Warszawa 2015), *Wojenka. O dzieciach, które dorosły bez ostrzeżenia* (Warszawa 2021). W 2024 roku, nakładem wydawnictwa Znak, ukazała się jej najnowsza książka *Dezorientacje. Biografia Marii Konopnickiej*. Mieszka w Gdańsku.

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. Ambasadorka Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Łatwe nie uczy, czyli tekst o Znakach

Waldemar Howil

Felieton z cyklu *W biegu*

Nie wiem, czy Państwo wiedzą, ale statystycznie ponad jedna trzecia z nas, dorosłych Polaków, nie potrafi przeczytać ze zrozumieniem najprostszych przekazów pisemnych. Kiedy o tym myślę, przypomina mi się film *Nie patrz w górę*. Katastrofa jest tuż, tuż, ale dobrze się bawimy, oglądamy śmieszne filmiki z kotkami i kupujemy lewoskrętną witaminę C, słuchając demonicznych polityków w czerwonych czapkach z daszkiem.

Zamiast czytać pogłębione analizy dotyczące ocieplenia klimatu, energii ze źródeł odnawialnych, polityki zagranicznej, kryzysu mieszkalnictwa i wielu innych trudnych tematów, ludziom (Polakom) wystarczą memy na kontach przedstawicieli różnych partii i filmy na chińskiej platformie streamingowej. Wystarczą im, żeby „wyrzucić sobie zdanie” i radzić innym „włączyć myślenie”.

Epoka neoŚredniowiecza?

No dobrze, przesadziłem z tym czytaniem pogłębianych raportów, bo faktycznie nie każdemu są one niezbędne do szczęścia. Myślę jednak, że podstawową, powtórzę: PODSTAWOWĄ umiejętnością oddzielania ziarna od plew, kłamstwa od prawdy i weryfikowania głupich memów powinien umieć się wykazać każdy obywatel Rzeczypospolitej. Niestety, jest z tym bardzo różnie. I co gorsza, nie mają sensu programy edukacyjne, które będą uczyć rozpoznawania *fake newsów*, skoro sami politycy używają ich do siania nienawiści, ośmieszania konkurencji i okłamywania swojego elektoratu.

Być może jest tak, że wkraczamy w epokę neoŚredniowiecza, w której tylko nieliczni będą potrafili komunikować się ze światem za pomocą pisma. I tylko nielicznym będzie potrzebne oraz dane zapoznanie się z dziełami literatury dłuższymi od wiadomości w komunikatorze.

Czy to źle? Nie wiem. Nie mam też zamiaru zasiadać w Tajnym Stowarzyszeniu Starców narzekających na odchodzący ICH LEPSZY świat. Będzie inaczej, być może nie po mojemu/naszemu, ale czy gorzej? Nie wiem. Są jednak Znaki.

Zagrajmy w Brawl Stars!

Nie tak dawno przeczytałem, że sześciu na dziesięciu przedsiębiorców przyznaje się do tego, że zwolniło niedługo po przyjęciu do pracy przedstawiciela pokolenia Z. Powodów było kilka, ale tym, który wysuwa się na prowadzenie, był brak motywacji i inicjatywy (50%). Skąd my to znamy, chciałoby się zapytać?! Czy to nie my ich wypuściliśmy ze szkół, w których nie mieli motywacji, bo wszystko im podawano na tacy?

Na co dzień mierzymy się z tym, że nasi uczniowie chcieliby mieć wszystko zaserwowane w taki sposób, w jaki podają im swoje rozwiązania projektanci aplikacji mobilnych – szybko, efektywnie i atrakcyjnie. Kiedy jednak w szkole pojawia się

dłuższy tekst do przeczytania i przeanalizowania, zaczynają się schody. Jak bowiem coś, co ma AŻ dwa tysięcy znaków i zajmuje w podręczniku kilka stron, może być atrakcyjne i efektowne? A gdy trzeba to jeszcze zrozumieć, wyciągnąć wnioski i pokazać zależności z tekstem, który czytało się dwa dni temu.... Nie ma szans. Dla większości nie ma szans. Po co nam to potrzebne w życiu? Zagrajmy w Brawl Stars!

Skonstruowaliśmy edukację w taki sposób, żeby było łatwo i przyjemnie, atrakcyjnie i niemal beztekstowo. A teraz mamy dorosłych, którzy nie rozumieją prognozy pogody zapisanej na papierze. Nie radzą sobie z mapą, nie mówiąc już o samodzielnym wypełnieniu PIT-u, nawet przez stronę internetową do tego przeznaczoną. Jak mają zweryfikować prawdziwość przekazu dnia populistycznego polityka, skoro samego słowa „populizm” nie rozumieją?

À propos polityki. I edukacji. Jakiś czas temu jeden ze znajomych Elona Muska napisał, że „Kultura, w której ważniejsza jest królowa balu maturalnego niż mistrzyni olimpiady matematycznej, albo sportowiec niż prymuska, nie wykształci najlepszych inżynierów”. Wpis dotyczył konieczności zatrudniania obcokrajowców przez firmy z Doliny Krzemowej zamiast Amerykanów ze względu na kulturę ich pracy.

Możemy powiedzieć, że nad Wisłą jest inaczej; u nas młodzież garnie się do pracy, rwie się do nauki i widzi jej sens jak nikt inny, ale... Według badań PISA jedynie 20% naszych uczniów jest nastawionych na rozwój. Ośmiu na dziesięciu woli zrobić to, co się im każe w ilości minimalnej do zaliczenia i skupić się na odkrywaniu sensu istnienia na różnych platformach, już chyba tylko z przyzwyczajenia nazywanych społecznościowymi.

Wracając do wpisu kolegi Muska. Dodał on, że „(...) nasza amerykańska kultura czciła przeciętność ponad doskonałość. Więcej książek, mniej telewizji. Więcej tworzenia, mniej *chillingu*. Więcej zajęć dodatkowych, mniej przesiadywania w galerii handlowej”. I może coś w tym jest – również w Polsce.

Abstrahując nawet od tego, jak Musk się zachowuje teraz, kiedy jest nadprezydentem Mocarstwa Zza Ocanu, trzeba przyznać, że w słowach jego kolegi jest ziarno prawdy.

Do góry nogami

Może coś w tym jest, że dbając jedynie o dobrostan, straciliśmy motywację uczniów. Daliśmy uczniom wszystko poza wymaganiami. Obniżaliśmy z reformy na reformę wszystkie możliwe standardy, żeby „dostosować” je do młodego pokolenia. No i tak dostosowaliśmy, że dzieci, którym da się książkę odwróconą do góry nogami i na ostatniej stronie, nie potrafią jej ułożyć w pozycji poprawnej do czytania. Tak, o tym też czytałem, chyba w „Business Insiderze”.

Fryderyk Nietzsche w *Wiedzy radosnej* pisał: „Kto chce być nauczycielem, musi uważać na to, aby nie ułatwiać niczego. To, co łatwe, nie uczy i nie trwa”. I chociaż Nietzsche nie jest dzisiaj najczęściej czytany filozofem (a który jest?), warto przez chwilę zastanowić się, co też chce nam przekazać. U nas jest tak, że jak jest za trudne, to trzeba ułatwić, zrobić bardziej kolorowym i dostępnym dla młodego pokolenia. Liceum dostępne niemal dla każdego, bo przecież progi punktowe w większości są tylko na papierze. Technikum dla wszystkich, bez względu na to, czy zdają sobie sprawę, w jakim zawodzie się kształcą. Tak, znam takie przypadki: spedytorów, którzy nie wiedzieli, czym jest spedycja, i kucharzy, którzy przypalali wodę na herbatę.

Z psychologii znamy zasadę najmniejszego wysiłku, czyli zjawiska polegającego na tym, że człowiek ma tendencję do wybierania zadań łatwiejszych i mniej wymagających. Uczeń też jest człowiekiem, więc skoro może zrobić mniej, to wybierze tę opcję. A my, dorośli, dostosujemy się i żeby nie zaburzyć jego dobrostanu, docenimy to, co zrobił, damy wskazówki do rozwoju i pokażemy jeden błąd do poprawy, żeby przypadkiem nie przytłoczyć go ich faktyczną liczbą.

Skoncentruj się!

Do czego zmierzam?

Po pierwsze, do tego, że są Znaki. One nam nie mówią, że będzie dobrze; że 2026 rok przyniesie przełom i obudzimy się w Edukacyjnym Raju. Wręcz przeciwnie. Znaki nam mówią, że zima nadchodzi i trzeba się do niej szykować.

Po drugie, niech Państwo zgadną, ile wynosi budżet na badania i innowacje w firmie Mercedes-Benz? Otóż około 75% tego, co Polska – od morza po Tatry szczyty, od Odry po mur graniczny – wydaje na wszelkie badania naukowe. I to jest wiadomość tragiczna. Mamy niedofinansowaną edukację i działalność badawczą. Zamiast zająć się tym problemem, rządzący zaoferują nam nowe podstawy programowe i profile absolwenta.

Podobnie jak Dawid Podsiadło, który powiedział, że lubi o sobie myśleć, że jest piosenkarzem, ja lubię o sobie myśleć, że jestem nauczycielem. I jako nauczyciel będę starał się, jak mogę, przeciwdziałać Znakom. To przecież od nas zależy, czy trend się zmieni i czy pozostaniemy jako społeczeństwo w kulturze alfabetu. Żeby tak się stało, alfabet musi się stać atrakcyjny, a będzie to możliwe, jeśli ci, którzy będą potrafili z niego korzystać, zobaczą zyski, i jeżeli ci, którzy potrafią się nim posługiwać, będą doceniani.

Tymczasem ChatGPT napisał mi, że ten felieton jest „ciekawym, ale wymaga koncentracji”. Dodał, że „w obecnej formie może być wymagający dla osób o słabszych zdolnościach czytania ze zrozumieniem”. Jeżeli więc tu jesteś i nie pogubiłaś/pogubiłeś się w odwołaniach, wątkach i przeskokach myślowych, to może moja refleksja okaże się „inspirująca i wartościowa” – tak dla ciebie, jak i dla AI.

Waldemar Howil

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

Wszystko już było?

Sławomir Osiński

Czyli ponoworoczne materii obywatelskiej pomieszanie

Rok 2025 łagodnie wprowadza mnie w kolejny okres postępującego udziału i sceptycyzmu ogólnego. Coraz dobitniej widać to choćby po terminowości oddawania tekstów do „Refleksji” w ich kwartalności rzadkiej. Za czasów jurności i mocnopolzliwości gotów byłem stworzyć kolumnę tygodnika bez problemów, nie sprawiały też trudności materiały do kilku czasopism pisane raz w miesiącu. Natomiast gdy obecnie przyszło do felietonistyki

cokwartalnej, to perfidnie zawodzę z dostarczaniem tekstów na czas, co niewątpliwie w głównej mierze jest rezultatem działalności mojego stałego towarzysza, czyli tego tam Niemca na literę „A”.

Kiedyś też charakterystyczna dla roku szkolnego cykliczność i powtarzalność stanowiły wyzwanie i pobudzały do kreatywności, a dzisiaj coraz bardziej irytują i nudzą w myśl zasady, że „wszystko już było”.

W rzeczy samej szkoła to twór, który podlega od dziesiątek, a może i setek lat nieustannym reformom, wprowadzającym liczne zmiany i modyfikacje, ale ciągle pozostawiają niedosyt i poczucie swobodnego *déjà vu*. Zresztą w ponad tysiącletniej historii edukacji wszelkie zmiany i zakłócenia cyklu edukacyjnego były przyjmowane niechętnie, a szkoła ostatnich lat nadal jest kopią systemu opracowanego przed wiekami. Do dziś oparta jest na archaicznym modelu klasowo-lekcyjnym, jeszcze dziwniejszym systemie oceniania, a wszelkie zmiany traktowane są jako zamach na historię i tradycję.

Tak też jest z edukacją obywatelską, jej celami, priorytetami oraz metodami wprowadzania w życie. Można rzec, że od dwustu lat niewiele się zmieniło, co wyraźnie pokażę w oparciu o słowa profesora Danuty Koźmian z artykułu pod tytułem *Wychowanie obywatelskie w poglądach ks. Stanisława Konarskiego (1700–1773)*.

Znamienity pijar uważał, że istotą edukacji obywatelskiej jest przygotowanie do życia obywatelskiego i pełnienia obowiązków publicznych. Potrzebna do tego była miłość do ojczyzny, która miała wyrażać się w przestrzeganiu praw ojczystych, konstytucji, uchwał senatu i posłuszeństwie wobec króla i władz wszelakich oraz współdziałaniu z nimi dla dobra Rzeczypospolitej. Młodzież miała być wychowana w trosce o obronę kraju i unikanie anarchii i nieporządku. Powiadał mądry zakonnik: „(...) prywatne korzyści trzeba odsuwać na drugi plan, stawiając na pierwszym miejscu dobro Rzeczypospolitej, i że nie wolno się w niej zamętu ani narażać jej na wstrząsy dla swoich własnych osobistych celów, dla stanowiska, zemsty, zarobku, korzyści czy zdobycia władzy”. W wychowaniu obywatelskim Konarski zwracał uwagę, iż młodzież powinna „(...) trzymać się z daleka od spisków, buntów i zamieszek, od wszelkich stronnicych dążeń zuchwałych i możliwych obywateli”. Co ciekawe, dostrzegał potrzebę kształcenia młodych w zakresie takich treści, jak: niektóre sposoby obrony przed oszustwem, a nawet prowokacją polityczną, powściągliwość i umiar w wypowiedzianiu

sądów, niepoddawanie się nieszczęściom i umiejętność dystansowania się wobec nich. Twierdził też, że ociąganie się w działaniu, ciągle niezdecydowanie i wszelka nadmierna przezorność unicestwiają dobre przedsięwzięcia, a za bardzo istotne uznawał, że we wszystkich sprawach wychowankowie mają mieć na względzie nade wszystko własny honor, dobre imię i uczciwość. Czyż nie przystaje to idealnie do dzisiejszych czasów?

Widać tutaj wciąż aktualne zadania edukacji obywatelskiej, jak troska o rozwój moralny i nabywanie kompetencji społecznych, zdecydowanie negatywny stosunek do korupcji, interesowności i braku właściwych postaw etycznych. Ważne jest przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty poprzez wchodzenie w zdrowe i twórcze relacje z władzami oraz zdobywanie poparcia dla swoich inicjatyw. Podstawowy zaś postulat wskazuje na konieczność nabywania wiedzy niezbędnej do uczestnictwa w życiu politycznym. Obejmuje wiedzę o wydarzeniach z życia społecznego, ale i umiejętność niepoddawania się manipulacji, czyli dzisiaj – zabiegom trolli internetowych i propagandzie.

Taka edukacja powinna mieć miejsce w szkole otwartej na różnorodne działania, takie jak: debaty, akcje społeczne, spotkania z inspirującymi ludźmi, podczas których uczniowie i uczennice mogą porozmawiać o aktualnych wydarzeniach w kraju i na świecie. Edukacja obywatelska nie może być tylko realizacją godzin dydaktycznych z określonego przedmiotu, ale musi się stać elementem systemu, w który włączone są różne instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe. Ale to już temat na osobny felieton, a nawet rozprawę.

Sławomir Osiński

Nauczyciel, wykładowca na studiach podyplomowych, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Case study – klucz do efektywnej edukacji

Katarzyna Kubiszewska, Jolanta Łopatowska, Anna Lis

Studenckie studia przypadków jako narzędzie nauki i rozwoju

Celem artykułu jest omówienie studium przypadku jako narzędzia dydaktycznego oraz przedstawienie procesu jego tworzenia na przykładzie materiałów dydaktycznych pod tytułem *Praktyczne wyzwania edukacji menadżerskiej: zbiór casów dydaktycznych*, opublikowanych przez Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej¹. Są one efektem pracy z grupą studentów Wydziału Zarządzania i Ekonomii PG w ramach projektu

„Akademia Studium Przypadku”. Przygotowywanie przez studentów materiałów dydaktycznych w postaci studiów przypadków nie tylko zaznajomiło ich ze specyfiką tej metody, ale uczyniło z nich aktywnych uczestników procesu edukacyjnego, którzy muszą samodzielnie identyfikować problemy, analizować dane i proponować rozwiązania. Takie podejście znacząco zwiększyło ich zaangażowanie oraz motywację do nauki.

Studium przypadku jako narzędzie dydaktyczne

Jedną z najbardziej wszechstronnych i efektywnych metod dydaktycznych stosowanych w nauce akademickiej jest studium przypadku, znane również jako *case study*. Wywodzi się z tradycji edukacji menedżerskiej i prawniczej, gdzie analiza konkretnych sytuacji i problemów stanowi kluczowy element procesu kształcenia. Dziś metoda ta znajduje zastosowanie w wielu dziedzinach, w tym w finansach i zarządzaniu, a jej popularność wynika z możliwości łączenia teorii z praktyką oraz angażowania studentów w aktywny proces uczenia się².

Podstawowym celem studium przypadku jest rozwijanie umiejętności analitycznego myślenia oraz podejmowania decyzji w oparciu o dostępne dane. W odróżnieniu od tradycyjnych wykładów, gdzie wiedza jest przekazywana w sposób jednostronny, *case study* wymaga od studentów aktywnej postawy i zaangażowania. Muszą oni samodzielnie zidentyfikować problem, przeanalizować sytuację i zaproponować rozwiązanie, co sprzyja głębszemu zrozumieniu omawianych zagadnień. Dzięki temu studenci uczą się nie tylko teorii, ale także sposobów jej praktycznego zastosowania w rzeczywistych sytuacjach biznesowych³.

Metoda studium przypadku opiera się na zastosowaniu różnorodnych technik i narzędzi służących do zbierania oraz analizowania danych.

Wśród nich można wymienić między innymi obserwacje (w tym uczestniczące), wywiady, badania ankietowe, a także analizę dokumentacji organizacji, źródeł prasowych, internetowych czy dostępnych baz danych. Zebrane w ten sposób informacje pozwalają na przeprowadzenie dogłębnej analizy danego zagadnienia, uwzględniającej jego specyfikę oraz powiązania z innymi elementami organizacji lub jej otoczenia⁴.

Studium przypadku jest również doskonałym narzędziem do kształtowania umiejętności miękkich, takich jak praca zespołowa, komunikacja i krytyczne myślenie. Praca nad *case study* wymaga od studentów współpracy, wymiany pomysłów i wspólnego podejmowania decyzji, co odzwierciedla realia zawodowe, z jakimi będą mieli do czynienia w przyszłości. Dodatkowo, analiza studium przypadku rozwija zdolność do formułowania i obrony własnych opinii, co jest niezwykle istotne w kontekście zarządzania i finansów⁵.

Metoda ta sprzyja także nauce przez doświadczenie (*experiential learning*)⁶ – jest skoncentrowana na roli studentów w procesie kształcenia (tabela 1), którzy nie tylko przyswajają wiedzę, ale również uczą się na własnych błędach i sukcesach, co stanowi cenny element procesu dydaktycznego. Analizowanie studiów przypadków pozwala im zrozumieć, że teoria nie zawsze ma jednoznaczne przełożenie na praktykę, a rzeczywiste sytuacje biznesowe często wymagają elastyczności i kreatywnego podejścia.

	Orientacja na praktykę	Orientacja na teorię
Orientacja na programy	<ul style="list-style-type: none">• Dyskusja panelowa• Pokaz materiałów multimedialnych, np. filmów	<ul style="list-style-type: none">• Wykład• Referat
Orientacja na słuchacza	<ul style="list-style-type: none">• Studium przypadku• Spotkanie z praktykami• Odgrywanie ról	<ul style="list-style-type: none">• Studium przypadku• Seminarium• Konwersatorium

Tabela 1. Dylematy w kształceniu w obszarze nauk o zarządzaniu. Źródło: D. Latusek-Jurczak, *Studium przypadku jako metoda dydaktyczna*, „Studia i Prace”, WNEIZ US 2015, nr 4 (39), s. 125–134.

Case study wpisuje się również w uczenie przez doświadczenie zgodne z czteroetapowym cyklem Davida Kolba. Pełni on istotną rolę w no-

woczesnym nauczaniu. Jego etapy i ich odniesienie do zastosowania studium przypadku w procesie uczenia przedstawia tabela 2.

Etap cyklu Kolba	Charakterystyka sesji <i>case study</i>
Doświadczenie	Poczucie doświadczania kreuje opis sytuacji zawarty w studium przypadku. Istotne jest, by był on realistyczny, rzetelny i pełny. Zapewnia to wzbudzenie zainteresowania i zaangażowanie studentów.
Refleksja	W tym etapie znaczenie ma dyskusja nad sytuacją rzeczywistą, przeanalizowanie jej przebiegu, problemów, zastosowanych rozwiązań i uzyskanych wyników. Istotną rolę w poszukiwaniu przyczyn problemów i ich wpływu na przebieg sytuacji ma myślenie przyczynowo-skutkowe i <i>benchmarking</i> , prowadzone również z wykorzystaniem metod i technik znanych z literatury.
Teoria	Ten etap wymaga syntezy doświadczenia i refleksji, czyli działań przeprowadzonych w poprzednich dwóch etapach. Ważną rolę pełnią podsumowania, poszukiwanie uogólnień i prawidłowości oraz odniesień praktyki do wiedzy teoretycznej.
Praktyka	Etap, w którym następuje przeniesienie pozyskanej wiedzy i umiejętności na praktykę. Wiąże się to ze wskazaniem obszarów i sytuacji, w których niezbędne stanie się wykorzystanie nabytych nowych kompetencji.

Tabela 2. Cykl Kolba a sesja *case study* w procesie uczenia. Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Zelek, *Case study – nieocenione narzędzie dydaktyczne. Poradnik dla nauczycieli*, „Okolo Pedagogii” 2021, nr 2, Zeszyty Naukowe Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, s. 66–79.

Proces nauczania z wykorzystaniem *case study* zwykle zaczyna się od doświadczenia. Rzetelnie i interesująco opisana sytuacja rzeczywista angażuje studentów do poszukiwania praktycznych rozwiązań, wskazywania popełnionych lub możliwych do popełnienia błędów czy oceny podejmowanych decyzji. Istotnym elementem w procesie uczenia się jest chęć utrwalenia pozyskanej wiedzy i umiejętności poprzez wskazanie obszarów ich praktycznego wykorzystania.

Ważnym aspektem dydaktycznym *case study* jest także możliwość symulacji rzeczywistych problemów i sytuacji, które mogą wystąpić w środowisku zawodowym. Dzięki temu studenci mają okazję doświadczyć wyzwań, z jakimi zetkną się w praktyce, co pozwala im lepiej przygotować się do przyszłej pracy. Studium przypadku uczy rów-

nież odpowiedzialności za podejmowane decyzje, ponieważ każda analiza i rekomendacja musi być poparta przede wszystkim logiczną argumentacją i rzetelną analizą danych.

Podsumowując, studium przypadku jest nie tylko narzędziem dydaktycznym, ale także metodą rozwijającą kompetencje niezbędne na współczesnym rynku pracy. Ułatwia zarówno zdobywanie wiedzy teoretycznej, jak i zastosowanie jej w praktyce, rozwijając jednocześnie kluczowe umiejętności analityczne i interpersonalne.

Studenci w roli autorów materiałów dydaktycznych

Jednym z najbardziej efektywnych sposobów uczenia się jest nauczanie innych, zgodnie

z maksymą: jeśli chcesz coś naprawdę zrozumieć, spróbuj to wyjaśnić komuś innemu. Zastosowany proces zaangażowania studentów w opracowanie studiów przypadków wpisuje się w powyższe podejście i stanowi przykład procesu dydaktycznego realizowanego w oparciu o *learning by doing* („uczenie się przez robienie”). Metoda ta może być wdrażana poprzez kształcenie oparte na projektach lub rozwiązywaniu konkretnych problemów. W przypadku podejścia projektowego studenci zdobywają wiedzę i umiejętności, realizując praktyczne zadanie lub przedsięwzięcie, które wymaga od nich odpowiedniego planowania i organizacji działań⁷. Kiedy studenci mają się stać nauczycielami dla swoich kolegów, muszą stworzyć klarowny i przemyślany materiał, który inni będą mogli zrozumieć i wykorzystać. Taka rola wymaga od nich nie tylko głębokiego zrozumienia tematu, ale także umiejętności przekazywania wiedzy w sposób zrozumiały i angażujący.

Podczas tworzenia materiałów studenci muszą przejść przez cały proces dydaktyczny: od zdefiniowania problemu, przez analizę sytuacji, aż po sformułowanie wniosków i rekomendacji. Każdy z tych etapów wymaga dogłębnej znajomości tematu oraz umiejętności syntetyzowania i porządkowania informacji. Praktyczne wykonywanie zadań oraz związane z tym doświadczenie przyczyniają się do głębszego zapamiętywania informacji, lepszego ich zrozumienia oraz rozwijania większej samodzielności⁸. Dzięki temu studenci uczą się nie tylko teorii, ale również sposobów jej skutecznego prezentowania i argumentowania. Taki proces ugruntowuje wiedzę i pozwala dostrzec niuanse, które mogłyby umknąć podczas biernego przyswajania materiału⁹.

Dodatkowo, praca nad materiałami dydaktycznymi uczy odpowiedzialności za jakość przygotowanych treści i rozwija zdolności komunikacyjne, ponieważ efekt końcowy musi być zrozumiały i wartościowy dla innych. To także doskonała okazja do zdobycia doświadczenia

Tworzenie materiałów dydaktycznych staje się dla studentów podwójnym doświadczeniem edukacyjnym: z jednej strony zgłębiają wiedzę z danego obszaru, a z drugiej – uczą się, jak skutecznie przekazywać tę wiedzę innym. To proces, który przekształca biernych odbiorców w aktywnych uczestników i twórców procesu dydaktycznego, wzmacniając ich kompetencje zarówno jako przyszłych specjalistów, jak i potencjalnych edukatorów.

w pracy zespołowej oraz nauki konstruktywnego przyjmowania i udzielania informacji zwrotnej. Wiedząc, że ich praca będzie analizowana i oceniana przez innych, są bardziej precyzyjni i rzetelni. Zyskują również świadomość, że nauczanie nie polega jedynie na przekazywaniu faktów, lecz także na inspirowaniu do krytycznego myślenia i zadawania pytań. Taki sposób pracy rozwija ich wiedzę merytoryczną, umiejętności dydaktyczne i komunikacyjne, tak cenne w przyszłej karierze zawodowej¹⁰.

W rezultacie tworzenie materiałów staje się dla studentów podwójnym doświadczeniem edukacyjnym: z jednej strony zgłębiają wiedzę z danego obszaru, a z drugiej – uczą się, jak skutecznie przekazywać tę wiedzę innym. To proces, który przekształca biernych odbiorców w aktyw-

nych uczestników i twórców procesu dydaktycznego, wzmacniając ich kompetencje zarówno jako przyszłych specjalistów, jak i potencjalnych edukatorów.

Projekt zrealizowany na Wydziale Zarządzania i Ekonomii PG

Projekt „Akademia Studium Przypadku” został przygotowany w ramach Konkursu Innowacji Dydaktycznych na Politechnice Gdańskiej i zrealizowany w latach 2023–2024. Celem przedsięwzięcia było stworzenie i opublikowanie recenzowanych studiów przypadku w formie monografii.

Cały proces rozpoczął się od szkolenia wprowadzającego, podczas którego studenci zdobyli wiedzę na temat struktury i zasad tworzenia studium przypadku. Warsztaty obejmowały zagadnienia związane z formułowaniem problemu, doбором odpowiednich danych oraz analizą sytuacji. Podczas warsztatów prezentowano również wybrane studia przypadków, które posłużyły jako przykłady dobrych praktyk. Dzięki temu uczestnicy między innymi zrozumieli, jakie elementy składają się na dobrze przygotowane studium przypadku oraz jakie błędy najczęściej pojawiają się w tego typu pracach.

Następnie studenci, podzieleni na zespoły liczące od czterech do pięciu osób, samodzielnie opracowywali problemy z zakresu finansów i zarządzania. Tematyka była dowolna, co pozwoliło na dostosowanie zagadnień do indywidualnych zainteresowań uczestników oraz zwiększenie ich zaangażowania. W projekcie postawiono na wykorzystanie doświadczeń podmiotów istniejących na rynku. Studenci w oparciu o analizę zebranych danych wtórnych pokazywali tło kontekstowe danej sytuacji, po czym przygotowali listę poleceń, których zastosowanie miało na celu pogłębienie analizy. Wprowadzali również dodatkowe zagadnienia teoretyczne – pomocne do przeprowadzenia tychże analiz. Praca zespoło-

wa sprzyjała wymianie różnorodnych perspektyw i pomysłów, co pozwoliło na lepsze zrozumienie analizowanych zagadnień. Każdy zespół miał również możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji z nauczycielem akademickim. Była to okazja do weryfikacji trafności wybranego problemu, omówienia struktury analizy oraz skonsultowania doboru narzędzi badawczych.

Kluczowym elementem projektu było testowanie opracowanych studiów przypadków na zajęciach. Zespoły prezentowały swoją pracę, a pozostali studenci próbowali rozwiązać przedstawiony problem. Proces ten pozwolił nie tylko zweryfikować, czy problem został jasno sformułowany, ale także umożliwił studentom poznanie opinii osób rozwiązujących dany przypadek. Po zakończeniu testów zespoły wymieniały się wzajemnymi recenzjami, wskazując mocne strony, braki oraz elementy wymagające poprawy. Dzięki temu studenci uczyli się konstruktywnej krytyki i rozwijali umiejętność formułowania jasnych i precyzyjnych opinii.

Po uzyskaniu informacji zwrotnej zespoły wprowadzały niezbędne poprawki do swoich materiałów. Ostateczne wersje prac zostały złożone w monografię pod tytułem *Praktyczne wyzwania edukacji menadżerskiej: zbiór casów dydaktycznych*, następnie opublikowaną w formie recenzowanego e-booka. Proces recenzji był dodatkową lekcją akademickiej rzetelności, pozwalającą studentom zrozumieć, jakie standardy muszą spełniać publikacje naukowe i dydaktyczne.

Podsumowanie

Projekt „Akademia Studium Przypadku” przyniósł wymierne korzyści dydaktyczne. Studenci nie tylko poszerzyli swoją wiedzę merytoryczną, ale także nabyli umiejętności analityczne i komunikacyjne. Praca zespołowa, konsultacje oraz wzajemna ocena przyczyniły się do rozwoju kompetencji miękkich, takich jak współpra-

ca, krytyczne myślenie i konstruktywna krytyka. Udział w procesie publikacji naukowej pozwolił im również zrozumieć mechanizmy funkcjonowania akademickiego świata i przygotował do przyszłych wyzwań zawodowych.

Tworzenie studiów przypadków przez studentów to nie tylko innowacyjna metoda dydaktyczna, ale także doskonale narzędzie do kształtowania przyszłych profesjonalistów. Proces ten łączy teorię z praktyką, angażuje uczestników na wielu poziomach i stanowi wartościowe doświadczenie edukacyjne, które wykracza poza tradycyjne metody nauczania.

Przypisy

- ¹ W chwili przygotowywania artykułu monografia została już recenzowana i jest opracowywana przez Wydawnictwo PG.
- ² H. Mizerek, *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017, nr 1 (21), s. 9–22.
- ³ W. Wereda, *Wspieranie dydaktyki nauk zarządzania w aspekcie metody badawczej – studium przypadku*, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy*, Warszawa 2005, s. 215.
- ⁴ M. Kostera (red.), *Organizacje w praktyce. Studia przypadku dla studentów zarządzania*, Warszawa 2011.
- ⁵ D. Latusek-Jurczak, *Studium przypadku jako metoda dydaktyczna*, „Studia i Prace” 2015, nr 4 (39), s. 125–134.
- ⁶ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, Prentice-Hall 1984.
- ⁷ K. Borgnakke, *Uczenie się poprzez praktykę – badania etnograficzne i analiza polemik na temat uczenia się poprzez działanie*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2004, nr 1 (4), s. 7.
- ⁸ J. Czechowski, *Wartość pracy i działania w procesach uczenia się*, Kraków 2010.
- ⁹ B. Zając, *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 34, s. 301.

- ¹⁰ I. Chomiak-Orsa, K. Golusińska, J. Kruczek, A. Chluski, *Wykorzystanie nowoczesnych technik nauczania w kreowaniu kompetencji miękkich*, „Informatyka Ekonomiczna” 2018, nr 3 (49), s. 21–28.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, prowadzi zajęcia dla studentów I i II stopnia w zakresie finansów i bankowości. Ponadto aktywny tutor, metodyk w Centrum Nowoczesnej Edukacji PG. Prowadzi warsztaty i szkolenia dla nauczycieli akademickich.

Jolanta Łopatowska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Kieruje studiami podyplomowymi Zarządzanie operacyjne w przedsiębiorstwie.

Anna Lis

Profesor Politechniki Gdańskiej, wykładowca i badacz w zakresie zarządzania innowacjami, rozwoju nowych produktów i zarządzania środowiskowego. Jej dorobek naukowy obejmuje ponad 70 publikacji, w tym w wydawnictwie Routledge. Uczestniczyła w 10 projektach badawczych realizowanych w ośrodkach akademickich, brała udział w programach europejskich (INNET, COSME, ERASMUS, LOCALISED – Horyzont 2020, NEPTUN – Europe Horizon) oraz licznych stażach na uczelniach zagranicznych (University of Michigan, Nanjing University of Aeronautics and Astronautics, Aalborg University, Karlsruhe Institute of Technology, Norwegian University of Science and Technology). Współpracuje z firmami doradczo-szkoleniowymi, organizacjami klastrowymi oraz instytucjami otoczenia biznesu.

Smoki są wśród nas

Sylwia Seul

O bestsellerowej książce Daniela G. Amena *Neuroplastyczność mózgu*

Zanim przejdę do omówienia zawartości oraz głównych cech polskiego wydania książki *Neuroplastyczność mózgu* Daniela G. Amena, amerykańskiego psychiatry z wieloletnią praktyką i rzecznikiem zdrowia psychicznego, łączącego swoją wiedzę zawodową z neurokognitywistyką, chciałabym zwrócić uwagę na oryginalny, anglojęzyczny tytuł: *Your Brain is Always Listening: Tame the Hidden Dragons That Control Your Happiness, Habits, and Hang-Ups*.

Można go przetłumaczyć następująco: *Twój mózg zawsze nasłuchuje. Ujarmij swoje ukryte smoki, które kontrolują twoje szczęście, zwyczaje oraz zahamowania*. Treść publikacji, co potwierdza między innymi spis treści, ściśle odnosi się właśnie do tej pierwotnej, angielskiej wersji tytułu. To bardzo dobrze opracowany poradnik dla tych, którzy chcą nauczyć się rozpoznawania własnych emocji oraz potrzeb, a także poprawić stan zdrowia fizycznego i psychicznego.

Smok, czyli kto?

We wprowadzeniu autor przekazuje czytelnikom podstawowe informacje o budowie i funkcjach mózgu. Dzięki zamieszczonym w książce skanom tego organu można porównać realne zmiany przed i po terapii, jakie zachodzą w prawidłowo pracującym oraz uszkodzonym mózgu. Uwidocznione różnice udowadniają, że bieżąca aktywność życiowa wpływa na ciągły proces powstawania połączeń w mózgu, z uwagi na przyrost komórek neuronowych. Pacjent, stosując proponowane w książce techniki, automatycznie doświadcza poprawy swojego zdrowia.

Mózg „słucha” i zbiera impulsy z otoczenia. W naszej pamięci zapisuje się wszystko, co odbieramy zmysłami, ale tylko część tych „danych” sobie uświadamiamy. Nowe impulsy są sprzężone z ulokowanymi uprzednio w pamięci doświadczeniami. Te właśnie doświadczenia autor nazywa smokami. Dlaczego wybrał to określenie? Smok to istota występująca w mitologii Chin i w ogóle w kulturze Azji, a współcześnie ich obecność jest powszechna w powieściach, filmach i grach *fantasy*. Z jednej strony smok kojarzy się z siłą, ochroną, bezpieczeństwem, harmonią czy energią, potrzebną do radzenia sobie z przeciwnościami losu, z drugiej – bywa wrogi i śmiertelnie niebezpieczny. Te same cechy można przypisać naszym wspomnieniom.

Chaos budzi złe demony

Uporządkowanie rodzajów doświadczeń ułatwia czytelnikowi recepcję treści. Autor następująco charakteryzuje „smoki” (załączając adekwatne grafiki): pochodzą z przeszłości, są wewnętrzne, wynikają ze złych nawyków. Prezentując swoje poglądy, odwołuje się do badań naukowych. Stwierdza, że koncentracja uwagi na określonych myślach wzmacnia działanie energii z nimi powiązanej. Niekorzystne siły (powiązane z emocjami poprzez wspomnienia) zostają nazwane smokami. Jednak,

jak się przekonamy w dalszej części, „smok oswojony” zamiast siał destrukcję, swą energią przeradza w kreację. Można powiedzieć, że staje się wektorem działania, którego zwrot zostaje zamieniony na naszą korzyść.

Amen omawia swoją koncepcję stanów zdrowia i choroby oraz obszary, do których się odnosi we własnej praktyce: biologiczny (związany z pracą ciała – są to geny, wiek, choroby, urazy, dieta, styl życia); psychologiczny (opisany przez nasze myśli i doświadczenia); społeczny (mówiący o relacjach z innymi, rolach zawodowych, sytuacji życiowej); duchowy (określany przez poczucie sensu i celu życia).

Autor stawia tezę, że chaos, brak stabilności w jednej z wymienionych sfer funkcjonowania człowieka uruchamia procesy (smoki), które przejmują kontrolę nad zachowaniem. Są to emocje i treści myśli, które aktywizują się, jeśli zachodzi podobieństwo do doświadczeń dawnych. Włączają automatycznie utrwalone przekonania (Automatyczne Negatywne Myśli), utrudniające kontrolę myśli i skuteczne racjonalne działanie. Na przykład stan emocjonalny towarzyszący żałobie jest przedstawiony jako smok żalu i straty. Jeśli nasze wspomnienia zdarzeń nadal są żywe i wywołują reakcję emocjonalną, stają się smokiem z przeszłości.

Od diagnozy do terapii autonarracyjnej

Porządkując naszą historię, możemy wydobyć te krytyczne momenty, pobudzające emocje i myśli z tamtego momentu (a przez to również je wzmacniać), które utrudniają aktualne życie. W trudnym momencie smoki podrzucają myśli, ograniczające nas w zakresie korzystania z własnych zasobów intelektualnych, społecznych, twórczego wyszukiwania, rozwiązywania problemów, podejmowania optymalnych decyzji, zaczynają działać – na przykład przez stworzenie poczucia niepewności, samotności czy bezwartościowości, by rekompensować te uczucia. Czytelnicy uzyskują narzędzia do rozpo-

W ramach terapii autor proponuje czytelnikowi także pisanie autobiografii (terapia autonarracyjna). Prowadzenie dziennika to proste działanie, nawet dla dzieci, które wspomaga rozumienie siebie i umożliwia rozwój osobowości. Pisząc swoją historię na nowo, projektujemy własną przyszłość, łącząc przeżycia z autonarracją. Możemy także spróbować na nowo przeżyć ważne momenty, z wykorzystaniem dzisiejszej wiedzy o ich sile rażenia.

znawania smoków oraz związanych z nimi emocji i myśli. Autor wskazuje na sygnały, które pomogą rozpoznać, że proces jest zainicjowany („smok się budzi”). Omawia także sposoby wykorzystania tych myśli i emocji do swoich celów, aby przestawić energię na korzystne dla siebie tory.

Przeżywanie emocji jest immanentnie powiązane z pobudzeniem układu nerwowego, niezależnie od naszej decyzji. Uświadomienie sobie tego procesu umożliwi nam nauczenie się regulacji, na przykład poprzez skoncentrowanie się na działaniu, odwrócenie uwagi. Podstawą identyfikacji źródła emocji jest rozpoznanie tego, o czym myślimy; w praktyce polega to na analizowaniu treści myśli, która się pojawiła wraz z emocją. Zaletą myśli skojarzonych z emocją jest siła, którą możemy uruchomić i skierować na przydatny dla nas cel. Autor zachęca

do konsekwencji w podjętych decyzjach. Dla każdego smoka poznajemy specyficzne strategie – są wśród nich również proste wskazówki, w rodzaju: oddychanie przeponą, wykorzystanie zmysłów do przejmowania kontroli nad treściami dochodzącymi (wybierz obraz, który daje przyjemność; słuchaj muzyki, która jest kojąca dla ciebie; przytul; zrób masaż; wdychaj zapach uspokajający; delektuj się smakami).

Poza sugerowaniem, jako pomocnej terapii poznawczo-behawioralnej, podpowiada się czytelnikowi także pisanie autobiografii (terapia autonarracyjna). Prowadzenie dziennika to proste działanie, nawet dla dzieci, które staje się elementem wspomagającym rozumienie siebie, umożliwiającym rozwój osobowości. Pisząc swoją historię na nowo, projektujemy własną przyszłość, łącząc przeżycia z autonarracją. Możemy także spróbować na nowo przeżyć ważne momenty, z wykorzystaniem dzisiejszej wiedzy o ich sile rażenia. Aby uchronić się przed negatywnymi emocjami, wywołanymi wspomnieniami (na przykład gniewem), warto się przygotować do „powrotu do przeszłości”.

Kolejna ważna uwaga: osoby, które nas otaczają incydentalnie, lub te, z którymi jesteśmy w stałych relacjach, również mają swoje smoki. Spotkanie różnych smoków może wywołać nieoczekiwane przykre skutki. Ktoś ma swoje problemy i rzutuje je na nas. Na przykład reagujemy na wpisy trolli internetowych (to smok kogoś innego!) albo sami stajemy się trollami (to z kolei mój smok!). Na inne osoby wpływa nasze zarówno negatywne, jak i pozytywne nastawienie. Poza relacjami społecznymi możemy zdecydować o bardziej refleksyjnym doborze treści, chociażby mediów społecznościowych, serwisów streamingowych, radia czy telewizji, jak i reklam.

Wszystko to działa, bo dostarcza nam bodźców, a skutek interakcji zmienia się nasz mózg, co dokumentują wspomniane już skany. Niektóre zmiany mózgu są niekorzystne (o czynnikach na przykład natury chemicznej). Rzutują na nasze funkcjonowanie i samopoczucie. Stałe połączenia neu-

rologiczne uruchamiają Automatyczne Negatywne Myśli. Autor proponuje elementy psychoterapii poznawczo-behavioralnej: „Nie wierz w każdą myśl w twojej głowie, zapytaj siebie, czy to prawda”. Zapoznajemy się z listą przykładowych myśli i ich charakterystyką, które wzmacniają nasze emocje. Po nazwaniu słowami (wypowiedzeniu, zapisaniu) możesz napisać na nowo, czy coś jest prawdą. „Czy w każdej sytuacji zawsze jest prawda? Każda zaczyna się od pytania czy to prawda, czy w każdych okolicznościach? Jak się czuję przy tej myśli? Jak mogę się czuć gdyby tej myśli nie było. Napisz tę samą myśl w wersji przeczącej”.

Organizacja – empatia – wgląd

Z kolei część dotycząca złych nawyków (związanych z popadaniem w konflikty, dezorganizacją pracy czy przejadaniem się) pomaga nam je zidentyfikować i wskazuje, jak je przekształcać, abyśmy nie działali na „autopilocie”. Uzyskujemy podpowiedzi, jak chronić siebie, swoich bliskich, na przykład przez unikanie osób czy zjawisk, które mogą szkodzić (jak manipulanci, intryganci, reklamy). W książce są zawarte arkusze samoobserwacji, pomocne przy rozpoznaniu uzależnienia, które mogą się stać sygnałem do uświadomienia sobie problemu. Materiały te mogą pomóc, ale oczywiście w pełni nie rozwiązują problemu.

Nasze decyzje i działanie uruchamiają powstawanie nowych połączeń w korze przedczołowej mózgu. Jej funkcją jest nadzór, czyli między innymi: ochrona przed mówieniem i wykonywaniem bezsensownych rzeczy, ustalanie planów, działanie zgodne z celem, pokonywanie przeszkód, wytrwałość, skupienie, przezorność, osąd, kontrolowanie impulsów, organizacja, empatia, wgląd, uczenie się na błędach, nieangażowanie w działanie niezgodne z naszymi celami, sumienność (na przykład, gdy się do czegoś zobowiązujemy). Łatwo się domyślić, z jakimi problemami może się spotkać dana osoba, gdy jej kora mózgowa nie funkcjonuje odpowiednio.

Ujarmianie smoka

Książka *Neuroplastyczność mózgu* może się stać inspiracją do pełniejszego uzupełnienia wiedzy i korzystania ze wskazówek praktycznych (jak wzmocnić pracę mózgu, wprowadzając kilka zasad stylu życia: gimnastykę, zdrową dietę, dbanie o sen, uczenie nowych rzeczy, medytację, posiadanie celu w życiu). Są tu również zamieszczone przypisy, linki, informacje kontaktowe, może w mniejszym stopniu przydatne adresy amerykańskich klinik. Wpisując autora i tytuł, znajdujemy linki do artykułów, książek oraz treści wideo z wykładami.

Dodruk książki *Amena* (dostępny jest także e-book) to odpowiedź na zapotrzebowania odbiorców. Na polskim rynku wydawniczym są dostępne również inne prace tego autora ze wskazówkami dotyczącymi optymalizacji pracy mózgu, poprawy jakości życia. Wizyta na stronie internetowej i profilu FB wydawnictwa wskazuje, że specjalizuje się ono w pomocy w przywracaniu dobrostanu i psychicznego, i fizycznego. Refleksyjna lektura może zainspirować czytelnika do osobistego zaangażowania przy wprowadzaniu nowych, korzystnych nawyków. I w ten sposób może on nie tyle oswajając, co ujarzmiać swoje smoki.

Dr Daniel G. Amen, *Neuroplastyczność mózgu. Proste ćwiczenia i techniki, które wyeliminują złe nawyki, negatywne emocje, stres i depresję*, przeł. A. Bergiel, red. M. Golak, Białystok 2023 (dodruk 2024), 336 s.

Sylwia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej Akademii Sztuki w Szczecinie. Ukończyła studia podyplomowe „Neurokognitywistyka wieku dojrzałego” na Pomorskim Uniwersytecie Medycznym.

Superbohaterowie z zachodniopomorskich szkół

Marta Kostecka, Elżbieta Rudzka

Druga edycja wojewódzkiego konkursu na najlepszy komiks

Zwykli i niezwykli

W roku szkolnym 2024/2025 odbywa się druga edycja konkursu na komiks dla uczennic i uczniów z województwa zachodniopomorskiego. Tegoroczne hasło konkursowe brzmi „Superbohaterowie 2: Zwykli i niezwykli”. Organizacji przedsięwzięcia ponownie podjęły się dwie instytucje: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie (gdzie pracują inicjatorzy i koordynatorzy konkursu oraz autorki niniejszego tekstu – przyp. red.).

Termin nadsyłania prac został ustalony na koniec marca, natomiast gala finałowa na 23 kwietnia, w Światowy Dzień Książki i Praw Autorskich. Konkurs odbywa się w trzech kategoriach wiekowych: dla dzieci z klas 4–6, dla młodzieży z klas 7–8

szkół podstawowych oraz ze szkół ponadpodstawowych. Uczniowie i uczennice mogą wykonywać prace konkursowe w dowolnej technice cyfrowej lub analogowej. Każda osoba uczestnicząca może dostarczyć tylko jedną pracę, zgodną z tematem konkursu.

Jury wybierze laureatów i laureatki oraz osoby wyróżnione, które otrzymają dyplomy, nagrody książkowe, nagrody rzeczowe oraz inne upominki od sponsorów konkursu. W ich gronie znaleźli się między innymi: wydawnictwo Kultura Gniewu, triumwirat artystyczny SEMP, Wodne Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe Województwa Zachodniopomorskiego i „Zeszyty Komiksowe”, które również objęły wydarzenie patronatem.

Konkurs otrzymał Honorowy Patronat Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz został wpisany na listę kalendarza imprez Miasta Szczecin.

Debiut

Pierwsza edycja odbyła się w roku szkolnym 2023/2024 pod hasłem „Nie tylko superbohaterowie walczą ze złem”. W konkursie wzięło udział 85 uczennic i uczniów z 20 szkół województwa zachodniopomorskiego. Podstawowe zasady udziału niemal całkowicie pokrywały się z tegorocznymi (wprowadzono tylko drobne poprawki). Zbliżone były też terminy jego realizacji: nabór trwał do końca marca (wpłynęły 82 prace – 55 ze szkół podstawowych i 27 ze szkół ponadpodstawowych), a gala finałowa odbyła się również w Światowy Dzień Książki i Praw Autorskich.

Celem konkursu było promowanie komiksu jako interesującej i nowatorskiej formy wyrazu artystycznego, a także propagowanie uniwersalnych wartości, takich jak: altruizm, bezinteresowność, niesienie pomocy innym, odwaga, szacunek, sprawiedliwość, postawy proekologiczne oraz wspieranie rozwoju artystycznych pasji młodych osób. 9 kwietnia 2024 roku w CKS w Szczecinie odbyło się posiedzenie komisji konkursowej w składzie: Marta Kostecka – nauczycielka konsultantka do spraw edukacji humanistycznej (ZCDN), Krzysztof Jaworski – nauczyciel konsultant do spraw podnoszenia kompetencji cyfrowych (ZCDN), Maria Adamczyk – wiceprezesa WOPR WZ, Piotr Wiliński – wiceprezes WOPR WZ (oddział powiatowy Goleniów), Przemysław Wawer – nauczyciel języka angielskiego w CKS, pasjonat gatunku komiksowego oraz Elżbieta Rudzka – nauczycielka bibliotekarka w CKS Szczecin. Z obrad komisji został sporządzony protokół zawierający wyniki oraz uwagi dotyczące prac konkursowych.

Przy ocenie kierowano się kryteriami zapisanymi w regulaminie. Są to: oryginalność i pomysłowość; zgodność z tematem, w tym zawarcie przesłania związanego z walką z problemami współczesnego świata, na przykład: epidemią, smogiem, uzależnieniami lub problemami życia codziennego; wykorzystanie formy komiksu. „Młodsze osoby skupiły się przede wszystkim na kwestiach ochrony

środowiska oraz troski o dobrostan zwierząt. Dostrzegały superbohaterów w postaciach swoich rodziców, dziadków, lekarzy. Wykazywały się dbałością o najbliższe otoczenie i działanie na rzecz społeczności lokalnej, na przykład przeciwstawianie się wandalom, łobuzom i osobom stosującym przemoc wobec osób słabszych. (...) Starsza młodzież także poruszała kwestie środowiskowe i związane z bieżącymi wydarzeniami społeczno-politycznymi, ale w pracach na pierwszy plan wysunęły się zagadnienia związane ze zdrowiem psychicznym. I nie jest to zaskakujące w kontekście publikowanych zatrwających raportów o stanie psychicznym dzieci i młodzieży (...). Dla starszej grupy wiekowej osób uczestniczących w konkursie superbohaterstwem jest terapia, poproszenie o pomoc, dbałość o swoją psychikę. Ta samoświadomość, otwartość, uważność pojawiała się w wielu pracach, wzbudzając u odbiorców emocje, wzruszenie i całą gamę uczuć podczas lektury”¹.

Biorąc pod uwagę wysoki poziom prac, komisja postanowiła uhonorować zaangażowanie wszystkich uczestników nagrodami za udział oraz przyznać 21 wyróżnień i 13 tytułów laureata. Wśród klas 4–6 SP wyróżniono po jednej osobie na 1, 2 i 3 miejsce oraz 10 wyróżnień. Wśród klas 7 i 8 pierwsze miejsce zajęła 1 osoba, miejsce drugie *ex aequo* 2 osoby i miejsce trzecie 1 osoba. Przyznano też 5 wyróżnień. Wśród szkół ponadpodstawowych wyróżniono po 2 osoby *ex aequo* na miejsca pierwsze i trzecie oraz 1 osobę na miejsce drugie, a ponadto wyróżniono 6 osób.

Gala finałowa Wojewódzkiego Konkursu na Komiks „Nie tylko superbohaterowie walczą ze złem”, z udziałem wszystkich uczestników konkursu oraz ich opiekunów, odbyła się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli 23 kwietnia 2024 roku. Wręczeniu nagród towarzyszyła prezentacja multimedialna, wystawa prac uczniów i komiksów w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej oraz poczęstunek. W podsumowaniu oraz opiniach uczestników podkreślony został walor edukacyjny konkursu, możliwość wy-

powiedzenia się na wiele różnorodnych tematów oraz ciekawą i nowoczesną formę wyrazu. Prace konkursowe można nadal podziwiać, gdyż zostały zdigitalizowane i umieszczone w zbiorach Biblioteki Cyfrowej ZCDN-u.

Patronem medialnym konkursu są wspomniane „Zeszyty Komiksowe”. Pozyskano również patronat Wodnego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego Województwa Zachodniopomorskiego, który laureatom pierwszych miejsc przygotował zaproszenia na bezpłatne zajęcia w nowoczesnym Centrum Symulacji Medycznej RescueLab w Szczecinie oraz gadzety dla wszystkich uczestników. Przedstawiciele WOPR WZ brali aktywny udział w pracach komisji konkursowej oraz w gali finałowej. Cenne i bardzo interesujące nagrody dla laureatów i ich opiekunów ufundowały także wydawnictwa: Timof Comics, Kultura Gniewu, Granda i „Zeszyty Komiksowe”. CKS Szczecin przygotował medale i upominki dla wszystkich uczestników konkursu, a ZCDN uhonorował nauczycieli i opiekunów uczniów gadżetami, czasopismami, a najbardziej zaangażowane nauczycielki – bonami do księgarń.

Komiks jako sposób komunikacji

„Obraz znaczy więcej niż tysiąc słów, a więc ukryte w nim znaczenia mogą pokazać więcej niż sam tekst czy wypowiedź ustna. Umożliwienie swobodnej, nieograniczonej zbędnymi zasadami ekspresji twórczej pozwala oswoić trudne tematy, uwolnić – i ugłaskać – wewnętrzne demony, a podzielenie się przez osoby tworzące swoimi dziełami wpłynąć pozytywnie także na innych, którzy są odbiorcami ich historii. Komiks może się stać punktem wyjścia do rozmowy o drażliwych problemach, sposobem na wypowiedzenie się bez używania słów, nawet jeżeli uczeń czy uczennica nie jest obdarzona wybitnym talentem artystycznym”².

Umożliwia to właśnie ten specyficzny komiksowy sposób komunikacji, słowno-ikoniczny, bezpośredni, na określony temat, ale równocześnie

swobodny. Uczniowie w pracach konkursowych poruszyli sprawy ważne przede wszystkim dla nich, ale obiektywnie istotne także dla całego społeczeństwa. Wizualna ekspresja stała się pretekstem do podjęcia ważnych tematów w nietypowy sposób, pobudzenia do refleksji, dialogu, zastanowienia się. Osobista historia staje się w ten sposób doświadczeniem społecznym. Komiksowa forma wyrazu charakteryzuje się ponadto spontanicznością, otwartością na eksperymentowanie z formą przekazu, silnym zakorzenieniem we współczesności, nawet jeżeli poruszane tematy wydają się od niej pozornie odległe. Pozwala na inne, nowe, odświeżające sposoby opowiadania historii. Wsłuchujmy się w nie, przyglądajmy się, doświadczejmy i zachęcajmy młodych do tworzenia³.

Kolejny, trzeci konkurs już niebawem!

Przypisy

¹ M. Kostecka, *Komiks – medium nie tylko wizualne. Refleksja na temat prac nadesłanych na konkurs „Nie tylko superbohaterowie walczą ze złem”*, w: N. Cybort-Zioło, M. Lipko (red.), *Oko w oko z murałem. Edukacyjne wymiary street artu*, Kraków 2024, s. 123–124.

² Ibidem, s. 126.

³ Ibidem, s. 126–127.

Marta Kostecka

Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Wiceprezeska stowarzyszenia LABiB oraz Prezeska Fundacji RAKHSA. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Elżbieta Rudzka

Nauczycielka dyplomowana z 33-letnim stażem w zawodzie. Nauczycielka języka polskiego oraz bibliotekarka w Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie. Absolwentka Filologii Polskiej na Uniwersytecie Szczecińskim oraz studiów podyplomowych z zakresu bibliotekoznawstwa i public relations.

Piszą dla nas

Magdalena Grzebałkowska

Pisarka, dziennikarka i reporterka. Absolwentka studiów historycznych na Uniwersytecie Gdańskim. Autorka bestsellerowych i nagradzanych biografii: *Książd Paradoks*, *Biografia Jana Twardowskiego* (2011), *Beksińscy. Portret podwójny* (2014), *Komeda. Osobiste życie jazzu* (2018) oraz reportaży historycznych *1945. Wojna i pokój* (2015), *Wojenka. O dzieciach, które dorosły bez ostrzeżenia* (2021), *Dezorientacje. Biografia Marii Konopnickiej* (2024).

Waldemar Howil

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

Sylwia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Elżbieta Kołeczko

Nauczycielka języka angielskiego, edukacji wczesnoszkolnej oraz wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej w Goszczu.

Łukasz Kominiarek

Doświadczony pedagog specjalny, obecnie zatrudniony jako nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. hm. Zygmunta Imbierowicza w Klecku. W pracy koncentruje się na kształtowaniu postaw i umiejętności społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób w spektrum autyzmu. Jego działalność zawodowa i naukowa skupia się na poszukiwaniu skutecznych metod wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Marta Kostecka

Edukator, polonistka, bibliotekarka. W obszarach jej zainteresowań znajdują się szczególnie technologie i nowe media, edukacja informacyjna, cyfrowa i medialna oraz kształcenie ustawiczne, nauczanie i uczenie się. Pracuje jako nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wiceprezesa stowarzyszenia LABiB oraz Prezesa Fundacji RAKSHA. Członkini w Polskim Towarzystwie Badań nad Komiksem.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, prowadzi zajęcia dla studentów I i II stopnia w zakresie finansów i bankowości.

Ponadto aktywny tutor, metodyk w Centrum Nowoczesnej Edukacji PG.

Marcin Kula

Historyk, z wykształcenia i zainteresowań także socjolog. Emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego, członek-korespondent PAU, Członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego oraz Polskiego PEN Clubu. Wypromował 11 licencjatów, 149 magistrów oraz 22 doktorów. Ostatnio opublikował książki: *Rola społeczna* (2024); *Historia w teraźniejszości. Teraźniejszość w historii* (2022); *Wizytówka historyka* (2020).

Agnieszka Lener

Doktor nauk medycznych w zakresie biologii medycznej oraz magister biologii i przyrody. Uczy biologii w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.

Anna Lis

Profesor Politechniki Gdańskiej, wykładowca i badacz w zakresie zarządzania innowacjami, rozwoju nowych produktów i zarządzania środowiskowego. Jej dorobek naukowy obejmuje ponad 70 publikacji, w tym w wydawnictwie Routledge. Współpracuje z firmami doradczo-szkoleniowymi, organizacjami klastrowymi oraz instytucjami otoczenia biznesu.

Jolanta Łopatowska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Kieruje studiami podyplomowymi Zarządzanie operacyjne w przedsiębiorstwie.

Weronika Mróz

Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży Young Power. Absolwentka studiów I stopnia i studentka studiów magisterskich Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Sławomir Osiński

Nauczyciel, wykładowca na studiach podyplomowych, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Sebastian Płachecki

Radca prawny, członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów. W ramach działalności w Stowarzyszeniu zajmuje się przede wszystkim sprawami nietypowymi i wymykającymi się z utartych schematów interwencji.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, redaktor i korektor, nauczyciel

mianowany języka polskiego, certyfikowany mediator. Współpracuje z Fundacją Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS w Szczecinie w zakresie szkolenia przyszłych mediatorów.

Maria Porzucek-Miśkiewicz

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog opiekuńczo-wychowawcza, nauczycielka akademicka, pedagog szkolna. Pracuje w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka publikacji z zakresu edukacji osób zdolnych, między innymi monografii *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych* (2021), oraz współautorka książki *Edukacja osób zdolnych* (2019).

Aleksandra Radecka

Nauczycielka dyplomowana języka polskiego i edukacji medialnej w Zespole Szkół w Kaliszu Pomorskim. Autorka zbioru reportaży *Ślady, które przetrwały* (2015) o tużpowojennych losach Niemców i Polaków z okolic Kalisza Pomorskiego oraz redaktorka zbioru dziennikarskich utworów licealistów *Zoom najbliższego świata* (2020).

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 Rosińska

Nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Kłecku, gdzie z zaangażowaniem pracuje z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W swojej pracy zawodowej prowadzi Zespół Rewalidacyjno-Wychowawczy, skupiający się na wsparciu osób z niepełnosprawnością znaczną oraz głęboką.

Elżbieta Rudzka

Nauczycielka dyplomowana z 33-letnim stażem w zawodzie. Nauczycielka języka polskiego oraz bibliotekarka w Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie. Absolwentka Filologii Polskiej na Uniwersytecie Szczecińskim oraz studiów podyplomowych z zakresu bibliotekoznawstwa i public relations.

Sylwia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej Akademii Sztuki w Szczecinie. Ukończyła studia podyplomowe „Neurokognitywistyka wieku dojrzałego” na Pomorskim Uniwersytecie Medycznym.

Anna Sławińska

Nauczycielka wychowania przedszkolnego, logopedka. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Nowym Dworze Gdańskim.

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).

Jędrzej Witkowski

Prezes zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), największej polskiej organizacji pozarządowej działającej w obszarze edukacji. Z organizacją związany od 2005 roku, od roku 2018 jest jej prezesem. Ekspert edukacyjny, doktor socjologii (Uniwersytet SWPS) i politolog (Uniwersytet Warszawski). Zajmuje się między innymi rozwojem kompetencji przyszłości, strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. Autor publikacji naukowych i ekspertyz, a także publikacji metodycznych i przewodników dla nauczycieli oraz dyrekcji szkół. Inicjator i twórca programów edukacyjnych i programów doskonalenia dla placówek oświatowych. Jako ekspert współpracował z: Ministerstwem Edukacji Narodowej, Instytutem Badań Edukacyjnych, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Programem Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju i wieloma organizacjami pozarządowymi. Uczestnik programu International Visitor Leadership Program Departamentu Stanu USA, absolwent Leadership Academy for Poland. Członek Rady Programowej Centrum Nauki Kopernik.

Joanna Wojdon

Profesor historii, kierownik Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, od 2023 roku przewodnicząca International Society for History Didactics, od 2024 roku zastępczyni przewodniczącej Komitetu Nauk Historycznych PAN i członkini redakcji „History Education Research Journal”, wydawanego przez University College London. Autorka *Historii dla Miłosza z IV klasy* oraz cyklu *Ucząc o wieloetniczności*.

Justyna Wołoszyk-Brzezińska

Dyplomowana nauczycielka języka polskiego w ZSO nr 8 w Gdańsku. Absolwentka polonistyki oraz Podyplomowego Studium Dziennikarstwa na Uniwersytecie Gdańskim. Certyfikowana trenerka myślenia krytycznego i Odisei Umysłu. Prowadzi warsztaty dla dzieci i młodzieży „Dziennikarskim okiem” i „Kreacje literackie” w Pałacu Młodzieży w Gdańsku. Ambasadorka programu „Edukacja do Kultury. Gdańsk”. Liderka Kreatywnej Pedagogiki. Metodyczka do spraw języka polskiego w Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



**Numer 3/2025
już w lipcu**

Temat numeru

**Alfabetyzm
cyfrowy**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

